



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Gláucia Braga Ladeira Fernandes


**Universidade e inserção profissional: um estudo de egressos das  
Licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores da UERJ**

São Gonçalo/ RJ

2011

Gláucia Braga Ladeira Fernandes

**Universidade e inserção profissional: um estudo de egressos das  
Licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores da UERJ**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Helena Amaral da Fontoura

São Gonçalo/RJ

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D



Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Gláucia Braga Ladeira Fernandes

**Universidade e inserção profissional: um estudo de egressos das  
Licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores da UERJ**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 22 de agosto de 2011.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Helena Amaral da Fontoura (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Nilza Magalhães Macário  
Associação Educacional Dom Bosco/Resende

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Tereza Goudard Tavares  
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

---

Prof. Dr. Luis Fernando Conde Sangenis (Suplente)  
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

São Gonçalo/RJ

2011

## DEDICATÓRIA

À minha filha, Camille, razão do meu viver, meu amor maior, companheira das madrugadas de estudo, sempre iluminando minha vida com seu amor e sua alegria.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre presente na minha vida e tornar tudo possível, me dando forças para seguir em frente.

Aos meus pais, Waldino e Arilda, que não mediram esforços para que eu tivesse uma boa educação, pelo incentivo à leitura, pelo amor e apoio recebido ao longo de toda minha vida.

Ao meu marido, Rui Guilherme, companheiro de todos os momentos, por seu amor, por saber me ouvir e compreender minha ausência, por me ajudar nas tarefas do dia a dia e por sonhar comigo.

A toda minha família, especialmente à minha sogra Dinéia e à Ana Lúcia, prima-madrinha e companheira de todas as horas.

À Fátima Denise, minha cunhada e grande incentivadora, sempre presente nesta caminhada.

Aos egressos que participaram desta pesquisa respondendo aos questionários, em especial àqueles que gentilmente concederam as entrevistas analisadas neste trabalho.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Helena Fontoura, minha orientadora e amiga, por acreditar em mim, pela paciência e incentivo, pelo carinho e auxílio na trajetória desta pesquisa.

À Suene, Priscila, Marcela Loivos, Estela e aos demais colegas de turma, pelos momentos especiais.

Aos meus amigos, Ana Paula e Luís Paulo, que contribuíram para a elaboração deste trabalho, partilhando dúvidas e saberes, com paciência e companheirismo.

À Direção da FFP, pelo estímulo e respeito ao trabalho.

Aos colegas de trabalho da FFP, especialmente aos da Coordenação de Graduação, pela convivência fraterna, compreensão e colaboração nos momentos de ausência.

Ao bolsista Mariel, pelo auxílio na implementação, acompanhamento do questionário e elaboração dos gráficos.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Tereza, pelo incentivo e apoio, por acreditar na relevância desta pesquisa, por suas considerações e contribuições.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Nilza Macário, pelas valiosas sugestões feitas durante a qualificação, que muito auxiliou no aprimoramento deste trabalho, pela leitura cuidadosa e ponderações construtivas.

Ao Prof. Dr. Luiz Fernando, pela participação e considerações.

A todas e todos que me acompanharam nesta jornada.

Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador (...).

(...) Quando comecei a escrever, que desejava eu atingir? Queria escrever alguma coisa que fosse tranquila e sem modas, alguma coisa como a lembrança de um alto monumento que parece mais alto porque é lembrança. Mas queria, de passagem, ter realmente tocado no monumento. Sinceramente não sei o que simbolizava para mim a palavra *monumento*. E terminei escrevendo coisas inteiramente diferentes.

*Clarice Lispector*



## RESUMO

---

FERNANDES, Gláucia Braga Ladeira. *Universidade e inserção profissional: um estudo de egressos das Licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. 2011: 147 f.. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

Esta dissertação objetiva investigar a importância do estudo de egressos para as universidades, em especial para a Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Almejamos estabelecer um diálogo e acompanhar o percurso profissional dos egressos das licenciaturas da FFP, verificando a situação ocupacional dos mesmos após o término do curso, os benefícios advindos com a titulação, aprovação em concursos públicos, a inserção profissional nas redes educacionais e a realização de cursos posteriores. Analisamos, a partir da ótica dos egressos, as contribuições e impactos do processo formativo acadêmico na atuação profissional e na vida pessoal e social, detectando pontos fortes e fragilidades dos cursos e da instituição. A pesquisa apresenta as abordagens quantitativa e qualitativa e a base teórica é sustentada, principalmente, pelo diálogo com os autores Maurice Tardif, António Nóvoa, Boaventura de Souza Santos, Dias Sobrinho, Bernardete Gatti e Edgar Morin. Na trajetória da pesquisa, foram respondidos 428 questionários on-line, por egressos oriundos de todas as licenciaturas da FFP, formados nos últimos cinco anos. As entrevistas foram realizadas por e-mail, com 21 destes egressos. A investigação apontou os seguintes temas: inserção profissional, avaliação dos cursos e da instituição e formação continuada. As análises procuraram elucidar como ocorreu a inserção profissional dos egressos pesquisados, evidenciando a situação profissional atual e as perspectivas de futuro; as contribuições, pontos positivos e fragilidades dos cursos e da instituição, avaliando o papel da FFP na formação acadêmica, profissional e pessoal. Por fim, evidenciamos as demandas por formação continuada e a realização de cursos de pós-graduação. Os resultados apontam que os egressos são uma fonte riquíssima de informações. Estudar a universidade através dos egressos possibilitou verificar as relações estabelecidas com a sociedade e repensar a formação inicial e continuada de professores a partir do contexto de seu trabalho, das situações vivenciadas no cotidiano das escolas, das considerações acerca da realidade enfrentada após seu ingresso na vida profissional, além de suscitar diálogos com vistas a estabelecer uma relação orgânica entre a universidade, escola e sociedade.

Palavras-chave: Estudo de Egressos. Inserção Profissional. Formação de Professores. Papel da Universidade.

## ABSTRACT

---

**University and Professional insertion:** a study of graduates from Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

The present dissertation aims to investigate the importance of a study with graduates for their universities, in special for our Faculdade de Formação de Professores da UERJ. We intend to establish a dialogue and follow the professional development of our graduates, verifying their occupational situation after finishing their courses, the benefits from graduating, approval in public schools entrance examinations and other courses taken afterwards. We analyzed, from their point of view, contributions and impact of their formative process in their professional and personal and social lives, detecting courses and institutional strengths and weaknesses. The research was developed using both qualitative and quantitative approaches and the theoretical framework was basically dialoguing with Maurice Tardif, António Nóvoa, Boaventura de Souza Santos, Dias Sobrinho, Bernardete Gatti e Edgar Morin. During the research, 428 questionnaires were answered on line, by graduates from all FFP courses, in the last five years. Interviews were done by e-mail with 21 of these graduates. The investigation pointed out the following themes: professional insertion, courses and institutional evaluation and continued training. The analysis intended to clarify how professional insertion occurred, pointing out their current professional position, future perspectives, courses and institutional strengths and weaknesses, evaluating the role of FFP in their professional and personal development. And at last we bring about the demands for continuous training and search for specialization and graduate courses. The results show that graduates are a rich source of information. To study university from their point of view made possible to verify relations with society and thin over teachers' training processes from their working contexts, the situations in their daily lives within schools, from their thoughts about the reality they have to deal with when entering the work place, as well as establish organic dialogues among university, schools and society.

Key-words: Graduates. Professional Insertion. Teachers training. University.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Crows – Nicoletta Ceccoli .....	18
Figura 2 -	Dancer – Nicoletta Ceccoli .....	23
Tabela 1 -	Evolução do número de Instituições da Educação Superior por categoria Administrativa – Brasil – 2004 – 2009 .....	54
Tabela 2 -	Evolução do número de Instituições da Educação Superior por Organização Acadêmica – Brasil – 2004 – 2009 .....	54
Fotografia 1 -	FFP/UERJ – Entrada .....	76
Fotografia 2 -	FFP/UERJ –Placa .....	76
Fotografia 3 -	FFP/UERJ – Biblioteca .....	76
Tabela 3 -	Número de alunos que responderam o questionário .....	88
Tabela 4 -	Número de alunos entrevistados por curso .....	90

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Evolução do número de matrículas de Graduação por modalidade de ensino – Brasil – 2001 – 2009 .....	55
Gráfico 2 -	Distribuição do Número de Matrículas de Graduação por Grau Acadêmico e Modalidade de Ensino – Brasil – 2009 .....	55
Gráfico 3 -	Distribuição da Escolaridade e Titulação das Funções Docentes em Exercício por Categoria Administrativa – Brasil – 2009 .....	56
Gráfico 4 -	Distribuição do Tipo de Reserva de Vagas – Ingressos por Processo Seletivo das IES Públicas – Graduação Presencial – Brasil – 2009 .....	57
Gráfico 5 -	Sexo dos alunos pesquisados .....	89
Gráfico 6 -	Idade no período de conclusão dos cursos .....	89
Gráfico 7 -	Ingresso por sistema de cotas .....	90
Gráfico 8 -	Tempo percorrido entre a formatura e o emprego .....	103
Gráfico 9 -	Alunos inseridos no mercado de trabalho em menos de um ano.	104
Gráfico 10 -	Preparo para o mercado de trabalho .....	104
Gráfico 11 -	Exerce atividade profissional .....	106
Gráfico 12 -	Motivo por trabalhar fora da área .....	106
Gráfico 13 -	Organização em que exerce atividade .....	107
Gráfico 14 -	Como obteve o emprego atual .....	107
Gráfico 15 -	Tipo de concurso realizado .....	108
Gráfico 16 -	Faixa Salarial .....	110
Gráfico 17 -	Satisfação no aspecto financeiro .....	111

Gráfico 18 - Satisfação no aspecto social.....	111
Gráfico 19 - Perspectiva profissional .....	112
Gráfico 20 - Conceito atribuído ao curso .....	115
Gráfico 21 - Contribuição do curso .....	115
Gráfico 22 - Contribuição das disciplinas .....	116
Gráfico 23 - Conceito atribuído aos professores .....	117
Gráfico 24 - Realização de cursos posteriores .....	126
Gráfico 25 - Curso que está realizando .....	126
Gráfico 26 - Nível do curso .....	127
Gráfico 27 - Motivo da escolha pela FFP .....	128
Gráfico 28 - Escolheria a FFP novamente .....	128
Gráfico 29 - Área de interesse para especialização .....	129
Gráfico 30 - Interesse no Mestrado .....	130

## LISTA DE SIGLAS

ANDES -	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDRH -	Fundação Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Educação e Cultura
CEB -	Câmara de Educação Básica
CES -	Câmara de Educação Superior
CETRERJ -	Centro de Treinamento de Professores do Estado do Rio de Janeiro
CONAES -	Comissão Nacional de Avaliação Superior
CPA -	Comissão Própria de Avaliação
CPC -	Conceito Preliminar de Curso
ENADE -	Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes
ENC -	Exame Nacional de Cursos
ENEM -	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPERJ -	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FFP -	Faculdade de Formação de Professores
FIDERJ -	Fundação Instituto de Desenvolvimento Econômico Social do Rio de Janeiro
FIES -	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
GATS -	Acordo Geral Sobre o Comércio de Serviços
GERES -	Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE -	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
ICG -	Índice Geral de Cursos
IDD -	Indicador de Diferença de Desempenho
IES -	Instituto de Educação Superior
INEP-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
OMC -	Organização Mundial do Comercio
PAIDEIA -	Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área
PAIUB -	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PARU -	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PNAD -	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PROATEC -	Programa de Apoio Técnico às Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão
ProUni -	Programa Universidades para Todos
SESU-	Secretaria de Educação Superior
SINAES -	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UERJ -	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

	<b>MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA: MEMORIAL .....</b>	<b>18</b>
	<b>INTRODUÇÃO: APRESENTANDO A PESQUISA .....</b>	<b>24</b>
1.0	<b>UNIVERSIDADE EM QUESTÃO: AS PRIMEIRAS IDEIAS .....</b>	<b>30</b>
1.1	<b>A crise da Universidade .....</b>	<b>33</b>
1.2	<b>Desafios à Universidade Pública .....</b>	<b>36</b>
1.3	<b>Universidade brasileira e avaliação institucional .....</b>	<b>40</b>
1.3.1	<u>Um pequeno passeio pela história: evolução do ensino superior brasileiro e seus processos avaliativos .....</u>	<b>42</b>
1.3.2	<u>Censo da Educação Superior: a atualidade em destaque .....</u>	<b>53</b>
1.4	<b>Universidade, Formação de Professores e Egressos: as relações..</b>	<b>59</b>
2.0	<b>TRILHAS PERCORRIDAS: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA .....</b>	<b>72</b>
2.1	<b>Conhecendo a FFP: o lugar do qual falamos .....</b>	<b>76</b>
2.2	<b>O projeto institucional: ponto de partida .....</b>	<b>80</b>
2.3	<b>A busca dos dados: a trajetória percorrida .....</b>	<b>81</b>
2.3.1	<u>Internet : o (re)encontro com os egressos .....</u>	<b>82</b>
2.3.2	<u>Questionário on-line e entrevistas por e-mail: o encontro possível .....</u>	<b>84</b>
2.3.3	<u>Egressos da FFP: os sujeitos da pesquisa .....</u>	<b>88</b>
2.3.4	<u>Os dados: destacando as temáticas .....</u>	<b>91</b>
3.0	<b>O QUE OS EGRESSOS TÊM A NOS DIZER: OS RESULTADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>95</b>
3.1	<b>A inserção profissional .....</b>	<b>96</b>
3.1.1	<u>Expectativas e mudanças no percurso de formação .....</u>	<b>98</b>
3.1.2	<u>Ingresso no mercado de trabalho .....</u>	<b>101</b>
3.1.3	<u>Situação profissional atual .....</u>	<b>105</b>
3.1.4	<u>Perspectivas profissionais .....</u>	<b>109</b>



3.2	<b>Avaliação dos cursos e da instituição</b> .....	113
3.2.1	<u>Contribuições, pontos positivos e fragilidades</u> .....	114
3.2.2	<u>Papel da FFP na formação acadêmica, profissional e pessoal</u> .....	120
3.3	<b>Formação continuada</b> .....	123
3.3.1	<u>Realização de cursos de pós-graduação</u> .....	125
3.3.2	<u>Interesse por cursos na FFP</u> .....	127
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONCLUINDO SEM FINALIZAR</b> .....	132
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	137
	<b>APÊNDICE A – Carta aos egressos</b> .....	146
	<b>APÊNDICE B – Consentimento livre e informado</b> .....	147
	<b>APÊNDICE C – Questionário para alunos egressos da FFP/UERJ</b> .....	148
	<b>APÊNDICE D – Entrevista</b> .....	157

## MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA: MEMORIAL

---

*Sempre pensei que a narrativa é a arte primordial dos seres humanos. Para ser, temos que nos narrar, e nessa conversa sobre nós mesmos há muitíssima conversa fiada: nós nos mentimos, nos imaginamos, nos enganamos. O que contamos hoje sobre a nossa infância não tem nada a ver com o que contaremos dentro de vinte anos [...] De maneira que nós inventamos nossas lembranças, o que é o mesmo que dizer que inventamos a nós mesmos, porque nossa identidade reside na memória, no relato da nossa biografia.*

Rosa Montero



**Figura 1 - Crows - Nicoletta Ceccoli - [www.nicolettaceccoli.com](http://www.nicolettaceccoli.com)**

Quem sou eu? De onde venho? Para onde vou? Por que escolhi a Educação? Será que minhas lembranças são reais ou inventadas?

Ao iniciar este relato, estas e outras questões permearam os meus pensamentos. Meus sentimentos, memórias e idéias “voaram” nos anos por mim vividos, como na ilustração acima. Segundo Rosa Montero (2008), “nossa identidade reside na memória” (p.8); e qual é a minha identidade? Recorri à memória, às lembranças de infância, de fatos, das escolas em que estudei, dos lugares em que trabalhei e das pessoas que passaram pela minha vida, para entender e relatar um pouco do que acredito ser enquanto pessoa e profissional.

## O início da vida acadêmica

*Acho que todos os seres humanos entram na existência sem saber distinguir direito entre o real e o que é sonhado; de fato, a vida infantil é em boa parte imaginária. O processo de socialização, o que chamamos de educar, ou amadurecer, ou crescer, consiste precisamente em podar as florescências fantasiosas, fechar as portas do delírio, amputar nossa capacidade de sonhar acordados...*  
Rosa Montero

Meu interesse pela Educação inicia-se bem cedo, aos três ou quatro anos de idade, quando minha mãe, inspetora de alunos de uma escola pública, me levava para seu trabalho. Ficava assistindo as aulas dos professores e, em casa, brincava de escola. Não tinha idéia da complexidade deste ato e de quantos caminhos ainda iria percorrer na vida acadêmica e profissional.

Aos cinco anos ingressei na 1ª série da Escola Estadual Mariana Sodré. Apesar de conhecer a escola e as pessoas, minha adaptação não foi muito fácil, devido à troca de professoras. Era a aluna mais nova da sala, mas fiquei neste grupo porque já sabia ler e escrever meu nome e algumas palavras. Permaneci até concluir a 4ª série e durante este tempo me deparei com situações muito interessantes, mas também com a realidade da profissão, presenciando situações difíceis que ficaram marcadas na memória e que serviram para reflexões posteriores.

Na 5ª série fui estudar no Colégio Nossa Senhora das Mercês, particular e católico, onde além das aulas tínhamos que assistir missa e rezar todos os dias. A escola era bastante tradicional e eu continuava a ser a mais nova do grupo. O início foi difícil, pois era uma escola grande e com muitos alunos. Mas logo me adaptei e continuei meu caminho escolar, com boas notas, mas discordando da forma como alguns professores ministravam suas aulas.

No segundo grau escolhi o curso pedagógico. Estudei com professoras brilhantes, que trabalhavam de forma diferenciada dos anteriores e que me fizeram acreditar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE,1997, p.25). Acreditei, então, estar no caminho certo. Estava cheia de sonhos e com a certeza de que queria seguir a carreira do magistério.

## O caminhar para a profissão

*Por muitas vezes, nos disseram o que deveríamos ser. No entanto, poucas vezes nos perguntaram quem somos. Em vários momentos, nos disseram o que fazer, sem que buscassem compreender o que fazíamos.*

Mitsi Pinheiro de Lacerda

Após a conclusão do 2º grau, comecei a trabalhar numa escola de educação infantil. Os primeiros dias foram muito árduos, toda teoria, todas as reflexões, as aulas práticas, pareciam que não serviriam para nada. Eu não sabia como e o que fazer. A diretora, também proprietária da escola, era muito rigorosa e os professores tinham que trabalhar da forma que ela determinava. Pensei em desistir. Mas enfrentei o primeiro obstáculo e perseverante continuei, permanecendo na escola por dois anos.

Concomitantemente, iniciei no curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense. Estava com 16 anos e muitas expectativas. Era tudo muito novo, uma turma bastante heterogênea, que proporcionou um enorme crescimento pessoal e profissional. Tentava relacionar minha prática com a teoria que estava estudando, buscando uma reflexão crítica. Tentava sempre outros caminhos, mas não podia sair das normas exigidas pela direção da escola.

Neste período prestei concurso e fui aprovada para professor de 1ª a 4ª série da rede municipal de São Gonçalo. Foi muito prazeroso, pois trabalhava com minha turma da forma que acreditava ser a mais produtiva. Estava concluindo o curso de Pedagogia com a habilitação em Orientação Educacional e fui convidada a atuar como orientadora da escola. Foi um período muito importante, pois pude trabalhar com a escola como um todo, com os professores, alunos e funcionários, desenvolvendo um trabalho compartilhado.

Prosseguindo minha vida profissional, fui aprovada em dois concursos para a rede estadual. Trabalhei em dois CIEPs e tive a experiência de ser diretora adjunta comunitária, trabalhando com os alunos residentes, animação cultural e com a comunidade. Neste período comecei a me deparar com a questão da formação de professores, pois trabalhar com alunos em horário integral era uma situação nova para a maioria dos docentes.

Após alguns anos, retornei para a Escola Estadual Mariana Sodré, como Orientadora Pedagógica e reencontrei alguns professores que continuavam

trabalhando da mesma forma que em meu tempo de aluna. Elaborei alguns projetos com o objetivo de construir novos caminhos, principalmente com os professores. O resultado positivo do trabalho me fez acreditar que era possível continuar lutando por uma educação de qualidade, constatando a necessidade de uma formação continuada, a partir dos desafios cotidianos vivenciados pelos professores no “chão da escola”.

### **Nova etapa profissional**

*Somos, enfim, o que fizemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia.*  
Eduardo Galeano

Fui selecionada para atuar como Pedagoga no setor de Educação do SESI São Gonçalo (Sistema Firjan), com a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos, dando início a uma nova etapa profissional. Foi uma experiência muito rica, pois era uma forma diferenciada de ver a educação. A EJA era desenvolvida com material didático próprio, de forma contextualizada e interdisciplinar.

A preocupação com a qualidade dos serviços era meta principal. O setor de Educação foi certificado pela ISO 9002 e um dos critérios de avaliação da qualidade dos serviços era a pesquisa de egressos. A pesquisa nos dava subsídios para avaliar a eficácia da ação educacional, as mudanças na situação ocupacional provocadas pelo término do curso e as expectativas em relação ao retorno para realização de outros cursos. O resultado da pesquisa foi utilizado, nos moldes empresariais, como uma importante ferramenta na divulgação do padrão de qualidade do programa.

Durante este período ingressei no curso de Pós-graduação em Administração Escolar na Universidade Salgado de Oliveira, com objetivo de entender um pouco melhor dos processos administrativos, pois estava trabalhando com um diferencial, um setor de educação com moldes empresariais. Concluí o curso, mas não consegui alcançar meus objetivos, pois a ênfase era para escolas “convencionais”.

Na rede municipal de Niterói trabalhei como Orientadora Pedagógica de uma escola e depois fui convidada para fazer parte da equipe da Coordenação de 1º e 2º ciclos. Minha tarefa era acompanhar o desenvolvimento das ações pedagógicas nas

escolas, seus processos e resultados e, novamente, me deparava com a questão da formação do professor, enfatizando as múltiplas ações de formação continuada.

Após a realização de novo concurso público, no ano de 2003 ingressei na UERJ, no cargo de Pedagoga, na Faculdade de Formação de Professores. Nos primeiros anos de instituição trabalhei na Secretaria de Graduação acompanhando os procedimentos acadêmicos, orientando os alunos, as chefias de departamentos e auxiliando na reformulação dos cursos.

Na equipe da Coordenação de Graduação participei da implantação de alguns projetos institucionais importantes para a Unidade, destacando o estudo da evasão dos cursos de graduação e o estudo de egressos. O estudo de egressos teve início após a constatação de que a maioria dos alunos entrava no mercado de trabalho logo após o término do curso, com aprovação em concursos, mas não havia um registro desses dados e nem um acompanhamento dos mesmos. A primeira etapa deste estudo foi a realização de um banco de dados dos egressos. Além de descobrir onde estavam os ex-alunos e elaborar o banco de dados, surgiu, então, o desejo de acompanhar o processo de formação dos alunos, traçando um mapeamento da inserção profissional e verificando sua situação ocupacional de modo a avaliar aspectos fundamentais das graduações oferecidas pela Faculdade de Formação de Professores. Então, em 2009, comecei o Mestrado em Educação e um novo caminho está sendo construído, na esperança de um futuro infinito de surpresas.

Tentando responder as perguntas iniciais lembrei-me do Larrosa (2001) quando ressalta que as palavras que utilizamos para nomear o que somos, o que pensamos, o que sentimos são muito mais do que simplesmente palavras. Elas carregam todo o significado de uma existência, dando sentido ao que somos e ao que nos acontece. Então, quem sou eu?

*Tenho medo de dizer quem sou: no momento em que tento falar, não exprimo o que sinto e o que sinto se transforma, lentamente, no que eu digo...*

*...O que verdadeiramente somos é aquilo que o impossível cria em nós.*

Cecília Meireles



***Figura 2 – Dancer - Nicoletta Ceccoli- [www.nicolettaceccoli.com](http://www.nicolettaceccoli.com)***

Parafrazeando Charles Chaplin, precisamos viver intensamente antes que a cortina se feche, pois a vida é uma peça que não permite ensaios. Viver é como andar na corda bamba, precisamos de equilíbrio, segurança, confiança. Sou mulher, mãe, esposa, pedagoga, trago dentro de mim sentimentos, experiências, vivências e, acima de tudo, muitas lembranças, as vividas e as inventadas.

## INTRODUÇÃO: APRESENTANDO A PESQUISA

---

*Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.*

Paulo Freire

O desenvolvimento da sociedade e as mudanças que estão ocorrendo no cenário econômico mundial têm provocado alterações estruturais nas universidades e nas trajetórias profissionais. Vários desafios estão sendo enfrentados em relação à empregabilidade, às novas configurações de trabalho e à carreira profissional.

Há pouco tempo acreditava-se que ao concluir um curso de graduação o profissional estaria apto a exercer suas funções até a aposentadoria e a universidade teria cumprido seu papel de instituição formadora. Hoje a realidade é outra, especialmente para o profissional docente.

Iniciamos o percurso refletindo sobre a complexa questão da escolha profissional. O momento da decisão é difícil, marcado por incertezas, que nos faz recordar a poesia de Cecília Meireles: “(...) não sei se brinco, não sei se estudo, se saio correndo ou fico tranqüilo. Mas não consegui entender ainda qual é melhor: se é isto ou aquilo”. Qual curso escolher? Qual universidade? Qual profissão seguir? São muitas dúvidas, principalmente para os jovens, pois fazer a opção por um curso, por uma profissão, é fazer uma opção de futuro. Para tal, são consideradas as aspirações individuais, as expectativas familiares, a remuneração e as oportunidades do mercado de trabalho.

A escolha de um curso superior também incide em razão do valor do diploma, principalmente, se for de uma instituição pública. Vários estudos (BOURDIER, 1990; ENGE, 2004; ALVES, 2005; MARQUES, 2009) apontam que ter um diploma de nível superior é uma condição importante para a inserção profissional.

Anteriormente, o futuro de um diplomado de ensino superior parecia estar garantido, associado à posição social e rendimento econômico elevados. Hoje vivemos um clima de incertezas, pois o acesso a um emprego assume formas contratuais diversificadas, principalmente as não permanentes, como contratos temporários e prestação de serviços. Mas, se por um lado o diploma não garante um emprego, por outro, aumenta a condição de empregabilidade (MARQUES, 2009).



A formação superior, nessa visão, é considerada relevante pela necessidade de se obter um título que direcionará para um campo profissional, mas precisamos conceber também a ampliação dos conhecimentos gerais e específicos da área, o contato com diversos profissionais e colegas, complementando assim, a formação intelectual e profissional.

Observamos mudanças nas relações de trabalho, nas atividades exercidas e nos modelos organizacionais de suporte ao desenvolvimento de uma sociedade de conhecimento, demandando que a aprendizagem aconteça ao longo da vida. O conhecimento de ontem pode estar defasado hoje, portanto a aprendizagem deve ser um processo contínuo (MARQUES, 2009).

Neste contexto, as situações do dia a dia exigem que os trabalhadores desenvolvam saberes oriundos do próprio processo de trabalho. Esses saberes exigem prática, experiência e tempo. São construídos e aprimorados durante períodos variáveis, de acordo com cada ocupação (TARDIF; RAYMOND, 2000). A formação para o magistério acompanha esse processo. Conhecer o trabalho dos professores e considerar seus saberes cotidianos permite renovar a concepção não só da formação, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais.

Compreendemos que os primeiros anos profissionais são decisivos para a permanência e consolidação da carreira e o fato de ter uma formação superior não é suficiente para obter sucesso na atividade docente. Ao ingressarem no mercado, inúmeras questões emergem, tornando-se conflitivas para os professores iniciantes. O início da atividade profissional é um período, muitas vezes contraditório, pois os profissionais já ocupam um espaço no universo do trabalho, mas as dificuldades enfrentadas pelas condições estruturais, pela rotina, pelas normas, associando-se aos problemas resultantes dos baixos salários, às múltiplas solicitações exteriores, levam o professor a buscar respostas e apoio fora da escola. Acabam ocultando os problemas e as dificuldades encontradas para manter uma imagem de domínio da situação, de sucesso, utilizando modelos tradicionais e deixando de lado as propostas inovadoras que teoricamente defendiam, recorrendo a redes informais de apoio (CAVACO, 1995).

Neste momento, os profissionais não encontram apoio na universidade, pois as instituições, em geral, não se preocupam em estabelecer um contato ou acompanhamento dos seus ex-alunos após a inserção profissional. Acreditamos que

os egressos devem ser mobilizados e que a responsabilidade da universidade não acaba na entrega do diploma. Manter um espaço de reflexão partilhada, que permita o questionamento das dificuldades e problemas da função docente, a troca entre os pares e a aproximação com a escola básica deve ser um dos objetivos da universidade. Concordamos com Signorini (2010) quando enfatiza que o relacionamento com os egressos é uma das mais importantes questões para a gestão universitária brasileira, ainda quase inexistente em nossas instituições.

O acompanhamento de egressos no desenvolvimento de sua vida profissional é uma forma de estudar a universidade, avaliando as relações estabelecidas com a sociedade, os cursos e as instituições. Essa temática está presente no âmbito educacional brasileiro, com destaque para a incorporação dos egressos no processo de avaliação institucional do ensino superior. O egresso pode colaborar com a universidade ao avaliar seus cursos, conteúdos e práticas, os profissionais, a infraestrutura e o funcionamento da instituição, reconhecendo assim as potencialidades existentes e verificando o cumprimento de seu papel social.

Neste contexto, a pesquisa propõe um estudo sobre a inserção profissional dos estudantes egressos formados pela Unidade nos últimos cinco anos, investigando a sua situação ocupacional, contactando esses estudantes a partir de um questionário on-line e de entrevistas, visando avaliar aspectos fundamentais das graduações oferecidas pela Faculdade de Formação de Professores. A análise dos dados permitirá uma avaliação do fluxo de saída dos estudantes, investigando a inserção nas redes de ensino e a missão institucional da FFP – a formação de professores - na região do leste fluminense. A pesquisa empírica apresenta as abordagens quantitativas e qualitativas, que nesta perspectiva são percebidas como complementares (GOLDENBERG, 2007).

A necessidade de proceder a uma avaliação sistemática da estrutura acadêmica e curricular dos sete cursos de licenciatura da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP/UERJ)<sup>1</sup>, bem como da qualidade e do impacto da formação acadêmica ministrada aos estudantes, justifica um estudo de tal natureza.

O estudo proposto ressalta a importância de manter um diálogo com os egressos das licenciaturas da FFP. Encontramos na literatura algumas definições

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Pedagogia, História, Geografia, Matemática, Biologia, Português-Ingês e Português-Literatura.

diferentes para o termo egresso, portanto esclarecemos que para fins da presente pesquisa, consideramos como egressos os alunos que saíram das universidades após a conclusão dos cursos.

A FFP, lócus da pesquisa, foi incorporada à UERJ em julho de 1987 e nestes 24 anos, vem consolidando seus cursos e departamentos. É a única universidade pública do município de São Gonçalo e por sua qualificação acadêmica e o desenvolvimento de projetos de pesquisa, extensão e cursos de pós-graduação, se firma como importante pólo universitário, estendendo seus serviços para os municípios vizinhos.

A Unidade enfrenta muitas dificuldades, principalmente pela falta de infraestrutura física e material, mas é importante ressaltar o esforço coletivo de superação das adversidades, visando sempre à melhoria dos processos de formação. Em 2006, a FFP realizou uma reformulação curricular de todas as licenciaturas, portanto, avaliar os cursos pela ótica dos egressos contribuirá também, para uma possível adequação ou reestruturação do novo currículo.

Partimos da premissa de que os egressos contribuem com informações significativas sobre a universidade e o seu papel como instituição formadora. Freitas et al (2004) destacam que um programa de acompanhamento de ex-alunos permite verificar como está o egresso no mundo do trabalho, revelando sua situação e desempenho profissional, além de conhecer de modo significativo o perfil que a instituição oferece, permitindo assim uma avaliação da atividade pedagógica e do curso. Cientes dessas possibilidades, aventamos investigar os licenciados da FFP através das seguintes questões: Qual a situação ocupacional dos estudantes egressos? Estão atuando na área de formação? Como ocorre a sua inserção profissional? Qual a percepção que os mesmos construíram sobre os cursos de graduação da FFP? A formação recebida contribuiu para atuação profissional e desenvolvimento cultural e pessoal? Prosseguiram para a pós-graduação dando continuidade aos estudos?

Pretendemos com esta investigação proporcionar condições efetivas para um estudo da formação docente por nós implementada, verificar a inserção profissional dos egressos e promover uma avaliação da instituição. Portanto, elegemos como objetivos do estudo: investigar a situação ocupacional dos egressos após o término do curso, os benefícios advindos com a titulação, índice de aprovação em concursos públicos, a inserção profissional nas redes educacionais e a realização de cursos

posteriores (pós-graduação); pretendemos ainda conhecer a opinião dos egressos sobre os cursos realizados na Unidade, detectando pontos fortes e fragilidades, avaliando as contribuições e impactos do processo formativo acadêmico em sua atuação profissional e em sua vida pessoal e social.

Estabelecer e manter um relacionamento orgânico entre universidade e egressos é um desafio que consideramos de extrema importância, principalmente nos cursos de formação de professores, pois acreditamos que a formação deve, também, ser pensada a partir do contexto de trabalho.

Partindo das considerações apresentadas e visando atingir os objetivos supracitados, organizamos esta dissertação em três capítulos, além das considerações finais.

No primeiro capítulo, teceremos algumas considerações sobre a universidade, suas crises e desafios; a evolução do ensino superior no Brasil e seus processos de avaliação institucional; a situação atual da universidade brasileira e, por fim, apresentaremos algumas reflexões sobre o papel da universidade enquanto instituição formadora de docentes e a importância do estudo de egressos, verificando as relações estabelecidas entre eles.

No segundo capítulo, abordaremos os pressupostos metodológicos da investigação, apresentando as abordagens quantitativa e qualitativa, evidenciando a trajetória da pesquisa. A problemática investigada justifica a abordagem metodológica utilizada, assim como a emergência das temáticas para o estudo.

No terceiro capítulo, analisaremos os resultados da pesquisa, evidenciando os seguintes temas: a) inserção profissional, b) avaliação dos cursos e da instituição e c) formação continuada. As análises procuraram elucidar como ocorreu a inserção profissional dos egressos pesquisados, evidenciando a situação profissional atual e as perspectivas de futuro; as contribuições, pontos positivos e fragilidades dos cursos e da instituição, avaliando o papel da faculdade na formação acadêmica, profissional e pessoal. Por fim, evidenciamos as demandas por formação continuada e o interesse e a realização de cursos de pós-graduação.

As considerações finais apontam algumas conclusões, ressaltando as possibilidades de novos olhares, novas trajetórias e diálogos com outros egressos. No que concerne aos resultados, entender como ocorre a inserção profissional dos egressos e a avaliação que fazem do curso concluído e da instituição contribuiu para pensarmos o processo de formação inicial e continuada de professores, além de

suscitar reflexões com vistas a estabelecer uma relação orgânica entre a universidade, escola e sociedade.

Intentamos durante a escrita da dissertação evidenciar os caminhos percorridos, as relações estabelecidas com as leituras e com os egressos pesquisados para, finalmente, apresentar as sínteses dos achados e as sugestões para a FFP, ampliando perspectivas de novas discussões.

## 1 – UNIVERSIDADE EM QUESTÃO: AS PRIMEIRAS IDEIAS

---

*Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza.*  
Edgar Morin

A universidade, em nove séculos de existência, tem se mantido como uma instituição forte devido à capacidade de preservar sua estrutura e de se renovar continuamente, sem afastar-se de seus princípios essenciais. A sobrevivência a todas as mudanças sociais acontece pela capacidade de superação, adaptação, transformação e visão de futuro.

Ao longo do tempo, a universidade tem produzido conhecimentos e técnicas, formado personalidades, além de ser uma instância crítica e criativa da cidadania e da democracia. É um espaço institucional de formação de sujeitos sociais, críticos e reflexivos, que se formaliza por atos constitutivos do ético e do político.

Dias Sobrinho (2005a) salienta que

embora em diversos momentos e nos distintos países essa universidade tenha se organizado diferentemente e tenha proposto diferentes ênfases e prioridades de funções, é possível perceber um *ethos universitário* que caracteriza universalmente essa instituição secular voltada à formação, à construção do conhecimento (desinteressado ou interessado, conforme o caso), ao desenvolvimento da civilização (p. 30).

A universidade clássica, fundada na idéia da universalidade e da produção de conhecimentos desinteressados e livres, não corresponde às necessidades dos tempos atuais devido à complexidade dos conhecimentos e às grandes alterações na vida dos indivíduos e da sociedade. Os problemas da universidade estão inseridos na tessitura complexa e contraditória da sociedade, estabelecendo relações mútuas. Portanto, não basta acompanhar as mudanças do seu tempo, precisa estar à frente, produzir as transformações do mundo.

As mudanças nos sistemas educativos e nas instituições estão relacionadas às transformações políticas, sociais e econômicas. As instituições precisam responder com eficiência aos novos desafios e exigências. Neste contexto de mudanças, a educação superior tem aumentado sua importância, ampliando seu campo e suas funções. Mas as demandas estão aumentando acima das possibilidades de atendimento do poder público, favorecendo assim, o surgimento

de novos tipos de provedores e de novos modelos de instituições (DIAS SOBRINHO, 2005a).

Para entender a complexidade do mundo atual e as mudanças que estão ocorrendo na sociedade, precisamos refletir sobre a questão da globalização<sup>2</sup>. Apesar de não ser um fenômeno novo, tem se destacado ultimamente pela evolução das tecnologias de informação e comunicação. As novas tecnologias alteraram os limites espaciais, mudaram a economia, as formas de relações humanas e, ao mesmo tempo, houve um crescimento da insegurança, do desemprego, da instabilidade dos mercados e da violência urbana, entre outros.

A globalização afeta direta ou indiretamente a todas as pessoas e às instituições. Alguns a consideram culpada por todos os problemas da vida atual e outros julgam-na responsável pelos avanços da tecnologia, das pesquisas biológicas e da modernidade. É um campo contraditório, complexo, que vai além da dualidade entre aspectos positivos e negativos. As assimetrias aprofundam-se em todos os setores, principalmente na produção científica e técnica, ou seja, na produção e divulgação do conhecimento.

Dias Sobrinho (2005a) enfatiza que a revolução tecnológica é o centro das transformações, influenciando a economia, o conhecimento, a ciência e a técnica. São estabelecidas novas relações de trabalho, novas concepções de mundo, de espaço e tempo, novos estilos de vida e novas identidades. Para o autor, a mudança ocorrida na economia, que consiste na passagem do valor econômico do material para o imaterial, é a questão mais relevante da globalização para os estudos na educação superior, pois o objeto físico perde valor perante o capital intelectual, devido à sua capacidade de produzir riquezas. Sendo assim, boa parte da economia tem por base o capital intelectual e este é um dos motivos pelos quais a educação superior tem centralidade no capitalismo reestruturado da era global.

Milton Santos (2008, p.25) destaca que “na história da humanidade é a primeira vez que tal conjunto de técnicas envolve o planeta como um todo e faz sentir, instantaneamente, sua presença”. As técnicas de informação alcançam a totalidade de cada país, direta ou indiretamente, e cada lugar tem acesso ao que está acontecendo em outros. As técnicas passam a se comunicar entre elas,

---

<sup>2</sup> Não iremos apresentar as diversas teorias sobre a globalização, somente estabeleceremos algumas relações com as transformações da universidade.

permitindo a convergência dos momentos, assegurando a simultaneidade das ações, acelerando assim o processo histórico.

A globalização promove grandes conquistas nas áreas do saber e nos setores tecnológicos. O mundo vive transformações muito rápidas, com enormes ganhos, mas também enormes perdas. O crime e as organizações delituosas também se globalizaram. Castells (1998) já apontava que as pessoas sofreriam perdas de controle sobre suas vidas, seus trabalhos, suas economias, seus países, enfim, sobre o destino da Terra.

Estamos vivendo numa época cada vez mais exigente e caracterizada por inúmeras mudanças nos campos sócio-econômico-políticos, provocadas pela globalização, pelos desafios, contrastes e questões lançadas pela sociedade do conhecimento. Por este motivo, vários órgãos e círculos institucionais de diversas partes do mundo estão se reunindo para refletirem sobre a realidade problemática em que está inserida a universidade. Os pressupostos do Processo de Bolonha e de Aprendizagem ao Longo da Vida<sup>3</sup> são temáticas da atual agenda sócio-político-educacional, num contexto em que a sociedade do conhecimento é considerada exigente, complexa e globalizada, “o que implica que a Educação Superior apresente novas alternativas e novos papéis, o que passam pelo (re)questionamento da natureza das instituições de Educação Superior” (SOUSA; GÓMEZ, 2010, p. 56).

Neste cenário, Dias Sobrinho (2005b) ressalta a importância da universidade como instância produtora de fontes de riqueza, geradora e disseminadora dos conhecimentos, da capacidade de aplicar os saberes adquiridos e de aprender ao longo de toda a vida.

Pelo contexto apresentado, acreditamos que a universidade hoje precisa ter respostas para expectativas, tarefas e funções contraditórias. A sociedade faz

---

<sup>3</sup> O termo “Processo de Bolonha” indica o conjunto de iniciativas que visam pôr em prática as recomendações e as ações futuras contida na “Declaração de Bolonha, de 19/06/1994”, assinada por 29 países europeus. Atualmente, 45 países participam após terem satisfeito as condições e os procedimentos de adesão. A declaração de Bolonha abre um cenário de reflexão crítica, em que o procedimento constitucional da unificação deve acontecer através do reforço das dimensões culturais, sociais, intelectuais, científicas e tecnológicas, percebendo a educação-ensino como bem público. Os estudantes são elementos centrais do Processo de Bolonha, ou seja, ativos no processo de aprendizagem que se pressupõe acontecer ao longo da vida. Ao Processo de Bolonha são imputadas também as orientações impostas pelo Conselho de Lisboa, de 23-24 de março de 2000. A orientação de Lisboa vincula as políticas européias do conhecimento à profissão e às políticas do trabalho, ou seja, ao mercado de trabalho privado e às estratégias econômicas impostas pelos fluxos financeiros mundiais questionando a formação permanente (lifelong learning), que apresenta os seguintes eixos centrais: capacidade de inserção profissional, espírito de empreendimento, capacidade de adaptação e oportunidades iguais (SCHETTINI, 2009).



exigências cada vez maiores enquanto se restringem as políticas de financiamento das atividades por parte do Estado. A universidade não está preparada para enfrentar os desafios, principalmente por indicarem transformações profundas.

### **1.1 – A crise da Universidade**

Em tempos de grandes realizações, mudanças aceleradas e grandes incertezas, uma crise estrutural toma conta da universidade e dos organismos responsáveis pela educação superior. O Estado não consegue prover de forma satisfatória as instituições educativas, responsáveis pela equidade, justiça social e os processos de democratização. A educação superior acaba se rendendo ao mercado em detrimento do compromisso com a formação de cidadãos autônomos e com a democracia.

Há poucos anos a universidade era a instituição central na produção e disseminação do conhecimento, mas hoje essa centralidade é questionada. A crise que envolve a universidade não difere da crise do atual processo de sociabilidade provocado pelas transformações tecnológicas. A universidade é questionada em sua finalidade institucional em virtude de termos uma sociedade altamente diferenciada no modo de participação nas relações sociais. Pressionada pelo Estado e pela sociedade, se depara com uma realidade de exclusão da grande maioria da população, enfrentando assim uma grande crise institucional.

Os pesquisadores Santos (2005), Goergen (2005) e Dias Sobrinho (2005), refletem sobre as crises por que passam as universidades. Para Santos (2005), as universidades se defrontam com três grandes crises: a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional. Goergen (2005), concordando com Santos, também ressalta uma tríplice dimensão, mas as denomina como: crise conceitual, crise contextual e crise textual.

A crise de hegemonia ou conceitual refere-se ao próprio conceito de universidade. É resultado das contradições entre as funções tradicionais da universidade, ou seja, a produção de alta cultura, necessária à formação das elites e a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, para a formação de mão de obra qualificada exigida pelo capitalismo. A incapacidade de desempenhar funções contraditórias levou o Estado e agentes econômicos a procurar fora da universidade meios para conseguir alcançar esses objetivos,

deixando de ser a única instituição dominante no ensino superior e na produção de pesquisa, entrando assim, na crise de hegemonia. Hoje existem instituições de excelência, com cursos, instalações e corpo docente adequados, e aquelas que, embora se intitulem universidade, não dispõem de nenhuma dessas condições. Em razão dessas diversidades, muitos autores preferem usar o termo “instituição de educação superior” no lugar de universidade.

A segunda crise, a de legitimidade ou contextual, diz respeito à relação entre universidade e sociedade e às transformações que estão ocorrendo. Foi provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual diante da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados e as exigências sociais e políticas da democratização e ainda da reivindicação da igualdade de oportunidades para as classes populares. A ciência, a tecnologia, a mobilidade social, a instabilidade profissional, a velocidade de disseminação de informações pela internet e a globalização econômica e cultural exercem enorme influência sobre a universidade, desestabilizando seus procedimentos e estruturas tradicionais.

A terceira crise, a institucional ou textual, abrange questões internas da universidade, seus conteúdos, formas de ensino, relação com a ciência e tecnologia e com os sentidos éticos e sociais de suas produções. É o resultado da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição de valores e objetivos da universidade e a pressão para ser submetida a critérios de eficácia e de produtividade empresarial ou de responsabilidade social. Essas questões levam a universidade a refletir sobre a responsabilidade perante suas ações no campo da pesquisa, do ensino e da formação dos futuros profissionais.

Apesar de as três crises estarem intimamente relacionadas, a crise institucional monopolizou as atenções e os propósitos reformistas, pois segundo Santos (2005), “a crise institucional era e é, desde há pelo menos dois séculos, o elo mais fraco da universidade pública porque a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado” (p.12).

Quanto à universidade pública, a crise institucional surge quando o Estado, ao reduzir seu compromisso político com as universidades, transformou-as num bem que não tem que ser assegurado exclusivamente por ele. Esta crise foi provocada pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente diminuição financeira e descapitalização das universidades públicas.

A perda de prioridade nas políticas públicas do Estado foi resultante da perda geral das políticas sociais induzida pelo neoliberalismo. A universidade apresentava debilidades institucionais que foram consideradas insuperáveis, justificando assim a abertura à exploração comercial, a privatização do ensino superior. Neste caso, a melhor alternativa seria então a criação do mercado universitário, descapitalizando e desestruturando a universidade pública em favor do emergente mercado universitário.

Santos (2005) identifica duas fases nesse processo de mercadorização da universidade: expansão e consolidação do mercado nacional universitário (início da década de 1980 até meados da década de 1990) e mercado transnacional da educação superior - a partir do final da década. Por conseguinte, entra em curso a globalização neoliberal da universidade, com uma lógica exclusivamente mercantil.

A mercadorização induz a universidade pública a vencer a crise financeira gerando receitas próprias, através de parcerias com o capital, mantendo sua autonomia e sua especificidade institucional, mas privatizando parte dos serviços prestados. Outra questão diz respeito à eliminação das diferenças entre a universidade pública e privada, transformando a universidade numa empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado, mas que se produz como “mercado de gestão universitária, de planos de estudos, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes” (SANTOS, 2005, p.19)

Com a transformação da universidade num serviço que se tem acesso pela via do consumo, mediante pagamento e com a eliminação da gratuidade do ensino universitário e a substituição de bolsas de estudo por empréstimos, os estudantes passaram de cidadãos para consumidores. Dias Sobrinho (2005b, p.168) destaca que “é hegemônica a ideologia do sucesso individual, do modelo tecnocrático e mercantil. Essa ideologia pode produzir o triunfo de alguns indivíduos e aumentar a competitividade, mas gera maior exclusão e não eleva a qualidade de vida social”.

A tentativa de transformação da educação superior em mercadoria educacional é um alvo a ser atingido a longo prazo e é essencial para compreendermos a transnacionalização desse mercado hoje. Desde 2000, a transnacionalização neoliberal vem acontecendo sob a égide da Organização Mundial do Comércio (OMC) no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de

Serviços (GATS)<sup>4</sup>. A educação é um dos serviços abrangidos por este acordo que tem por objetivo “promover a liberalização do comércio de serviços através da eliminação, progressiva e sistemática, das barreiras comerciais”. (SANTOS, 2005, p.32)

O GATS apresenta quatro formas de oferta transnacional de serviços universitários mercantis: a oferta transfronteiriça, que consiste no fornecimento transnacional do serviço sem que haja movimento físico do consumidor (educação a distância, aprendizagem on-line, universidades virtuais); o consumo no estrangeiro, que consiste na provisão do serviço através do movimento transnacional do consumidor; a presença comercial, em que o produtor privado estabelece filiais no estrangeiro para vender seus serviços; a presença de pessoas, ou seja, o deslocamento temporário ao estrangeiro de fornecedores de serviços sediados em outro país (professores e pesquisadores).

Para Santos (2005), o GATS está se tornando uma condicionalidade e, se for aplicado segundo seus princípios, significará o fim da educação como um bem público. Diz o autor:

No momento em que os Estados tiverem que garantir a liberdade de acesso ao mercado universitário em condições de igualdade a investidores estrangeiros e nacionais, todos os condicionamentos políticos ditados pela ideia do bem público nacional serão vulneráveis à contestação, sobretudo por parte dos investidores estrangeiros, que verão neles obstáculos ao livre comércio internacional. (p.35)

Apesar do GATS ser um acordo voluntário, o autor considera que alguns países serão pressionados para assumirem seus compromissos como parte dos pacotes de ajuste estrutural. Por este motivo, se tornou um dos temas mais polêmicos da educação superior, envolvendo políticos, universitários e empresários.

## 1.2 – Desafios à Universidade Pública:

*Nossa Universidade atual forma, pelo mundo afora, uma proporção demasiado grande de especialistas em disciplinas predeterminadas, portanto artificialmente delimitadas, enquanto uma grande parte das*

---

<sup>4</sup> A Organização Mundial do Comércio (OMC) é uma organização internacional que trata das regras sobre o comércio entre as nações. A OMC entrou em funcionamento em 1º de Janeiro de 1995. O Acordo Geral sobre Comércio de Serviços, AGCS, (do inglês *General Agreement on Trade in Services*, GATS) é um acordo da OMC. O acordo foi criado para estender o sistema multilateral de comércio para os serviços da mesma maneira que o Acordo Geral de Tarifas e Comércio fornece um sistema para o comércio de mercadorias, respaldando-se nos mesmos princípios de não-discriminação inter-fronteiras. Seu fim último é estabelecer um quadro de princípios e regras para o comércio de serviços, com vistas à expansão do mesmo sob condições de transparência e liberalização progressiva ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Acordo\\_Geral\\_sobre\\_Comércio\\_de\\_Serviços](http://pt.wikipedia.org/wiki/Acordo_Geral_sobre_Comércio_de_Serviços)).

*atividades sociais, como o próprio desenvolvimento da ciência, exige homens capazes de um ângulo de visão muito mais amplo e, ao mesmo tempo, de um enfoque dos problemas em profundidade, além de novos progressos que transgridam as fronteiras históricas das disciplinas.*  
Lichnerowicz

Os acontecimentos da última década apresentam muitos desafios às universidades, principalmente, às públicas. Predomina a ideia de que a universidade deve motorizar as transformações exigidas pela economia de mercado, mas também cabe a ela elaborar uma compreensão ampla em relação às finalidades e transformações da sociedade.

A universidade faz parte da vida social, portanto não deve perder a visão do conjunto e nem sua vocação crítica. Quando a universidade se desconfigura, empobrece a própria sociedade, pois esta é privada de sua principal instância reflexiva, cultural e civilizacional (DIAS SOBRINHO, 2005b).

Os avanços da globalização possibilitam a construção de um mundo mais desenvolvido, principalmente em função da ciência e da tecnologia. Mas para alguns críticos ela é a principal responsável pelo aprofundamento das assimetrias entre pobres e ricos, excluídos e incluídos, tanto nas questões sociais, econômicas, raciais como, também, digitais. As diferenças estão se aprofundando em todos os setores, principalmente no que move o desenvolvimento, ou seja, o conhecimento, a produção científica e técnica.

Podemos constatar que a humanidade tem acumulado conhecimentos numa proporção muito superior a qualquer outro período. A vida das pessoas, assim como as políticas econômicas, sociais e culturais, são comprometidas pelas formas de acesso, produção e aplicação dos conhecimentos. A educação superior, patrimônio público na medida em que exerce funções de caráter político e ético, precisa produzir conhecimentos e formação com sentido de pertinência social (DIAS SOBRINHO, 2005b).

O conhecimento científico produzido nas universidades ao longo do século XX foi predominantemente disciplinar, autônomo, com uma produção descontextualizada em relação às premências da sociedade. A distinção entre o conhecimento científico e outros conhecimentos é enorme, tal como a relação entre a ciência e a sociedade. “A universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido” (SANTOS, 2005, p.40).

Neste contexto, ao longo da última década, várias alterações foram introduzidas, emergindo um novo modelo, passando do conhecimento universitário, para o que designa Santos (2005), de conhecimento pluriversitário.

O conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextualizado, em que o princípio organizador de sua produção é a sua aplicação, onde a formulação dos problemas e os critérios estabelecidos resultam de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar, que pela sua própria contextualização permite um diálogo com outros tipos de conhecimento, tornando-o mais heterogêneo. A relação entre a ciência e sociedade está em jogo, pois a sociedade deixa de ser objeto e passa a ser sujeito da ciência. À medida que a ciência se insere mais na sociedade, essa se insere mais na ciência. O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interatividade, potenciada principalmente pelas tecnologias de informação e de comunicação.

Segundo Morin (2003), embora reconheçamos a transdisciplinaridade, somente a tomaremos como solução no caso de uma reforma do pensamento. A transdisciplinaridade é o caminho para a reforma do pensamento e vice-versa, pois o pensamento complexo pressupõe atitude e métodos complexos. O pensamento que separa é substituído por um que une, transformando “a rigidez da lógica clássica por uma dialógica capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagônicas” (p. 26).

A reforma do pensamento propõe a diminuição da expansão dos especialistas, proporcionando uma maior participação dos cidadãos, a globalidade e a contextualização dos problemas. Mas a democracia cognitiva só será possível com reorganização do saber, pois essa reforma é muito mais ampla do que uma democratização do ensino universitário, diz respeito à atitude em relação à organização do conhecimento.

A hiperespecialização impede de ver o todo, o global, mas os problemas globais são cada vez mais essenciais. Os problemas particulares só fazem sentido se forem pensados em seus contextos. Quando são separados, individualizados, torna-se impossível apreender o que é tecido junto, ou seja, o complexo. Sendo assim, o desafio da globalidade é também o desafio da complexidade. A complexidade existe quando “os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são

inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes” (MORIN, 2009, p.14).

Essa reforma suscita o paradoxo de que não se pode reformar as estruturas universitárias sem reformar as mentes, mas também não é possível reformar as mentes sem reformar a instituição. Portanto, é essencial que os educadores se autoeduquem, verificando as necessidades apresentadas pelo século e pelos estudantes. Cenários complexos, que apontam para incertezas, contradições, imprevisibilidades da existência, exigem novas maneiras de reaprender. As idéias externas, as críticas e contestações de fora são necessárias, mas torna-se primordial a reflexão interna. Morin (2003, p.27) assegura que “a universidade deve ultrapassar-se para se reencontrar”.

Além do desafio do global e do complexo, existe também o da expansão descontrolada do saber. O mundo está permeado de informações, mas o conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. Com as tecnologias da informação, múltiplos são os lugares, as fontes e as formas de aprendizagem. Desta forma, é conveniente uma organização mais flexível do ensino, que supere as estruturas disciplinares e departamentais, através de atitudes mais interativas e reflexivas.

Com este cenário, enquanto os especialistas perdem a aptidão de conceber o global e o fundamental, o cidadão perde o direito ao conhecimento. Com a perda do saber, torna-se cada vez mais indispensável uma democracia cognitiva.

Morin (2009, p. 20) destaca que “a reforma do pensamento é que permitiria o pleno emprego da inteligência para responder a esses desafios e permitiria a ligação de duas culturas dissociadas. Trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento.”

Nos últimos anos, a universidade sofreu um grande desgaste em relação à sua hegemonia, decorrente das transformações na produção do conhecimento, com a transição, em curso, do conhecimento universitário para o pluriversitário, transdisciplinar, contextualizado, interativo, produzido e consumido com base nas novas tecnologias de comunicação e de informação. Essas transformações modificaram as relações entre conhecimento e informação, por um lado, e formação e cidadania, por outro. (SANTOS, 2005)

Outra questão relevante é a definição do que é universidade. Santos (2005), parte do pressuposto que no século XXI só há universidade quando há graduação,

pós-graduação, pesquisa e extensão. Essa definição é importante para a universidade se proteger da concorrência predatória e para a sociedade não se tornar vítima de práticas de consumo fraudulento. “A luta pela definição de universidade permite dar à universidade pública um campo mínimo de manobra para poder conduzir com eficácia a luta pela legitimidade” (ibidem, p.66).

Consideramos a grande relevância da universidade sobre as transformações globais, tanto para os que a concebem como um bem público e de interesse da sociedade, quanto para aqueles que a tratam como serviço comercializável e de interesse privado. Dias Sobrinho (2005a, p.232) ressalta que

A educação superior guarda especificidades, principalmente no que se refere à formação em níveis de alta exigência, às funções de produção de conhecimentos e ao desenvolvimento da sociedade. Há um *ethos* acadêmico, que se constituiu ao longo dos tempos, a partir das universidades medievais européias, e que ainda hoje pode ser universalmente reconhecido, apesar de todas as transformações havidas em escalas mundiais e das respostas nacionais.

O momento é complexo, mas ao mesmo tempo permeado de oportunidades. Não se trata, apenas, de aderir às mudanças, mas torná-las mais justas e eficazes, exigindo da universidade a produção de novas e ricas tessituras do mundo humano.

### **1.3 - Universidade brasileira e avaliação institucional**

*A história é um profeta com o olhar virado para trás  
pelo o que foi e contra o que foi, anuncia o que será.*  
Eduardo Galeano

A conjuntura atual está redefinindo o papel da educação superior, em especial da universidade pública. A universidade brasileira encontra-se inserida neste cenário mundial, com suas políticas educacionais sendo balizadas por importantes mudanças e por variadas propostas de gestão destas políticas.

Para compreendermos as transformações da educação superior precisamos considerar as práticas de avaliação. A avaliação exerce um papel de motor das transformações nos sistemas, nas instituições e na sociedade (DIAS SOBRINHO, 2004).

A avaliação da educação superior é um tema complexo, principalmente pelas divergências existentes sobre as funções da educação superior na sociedade e



sobre a própria avaliação em geral. Dias Sobrinho (2004, p.705), ao falar sobre essa temática, afirma que

compreendendo que a avaliação carrega consigo a problemática sempre plural dos valores, e, então, da ética e da cultura, e que a educação superior tem igualmente um sentido fortemente social, portanto, também, ético, cultural e político, podemos entender que essa relação é cruzada de concepções de mundo e interesses bastante diferenciados. Nenhuma avaliação é neutra, tampouco nenhuma concepção de educação superior se isenta de visões de mundo e de idéias de sociedade ideal.

Neste sentido, avaliação e educação superior devem ser compreendidas como fenômenos sociais, históricos e políticos, que sofrem mudanças e cumprem papéis dinâmicos, respondendo às demandas nas diversas circunstâncias históricas. A avaliação adquire novas formas e novos conteúdos à medida que as sociedades se tornam mais complexas.

Para avaliar uma instituição é necessário compreender as suas finalidades, os projetos, a missão, as pessoas, as relações sociais, a dinâmica dos trabalhos, os anseios, os conflitos, os valores, a cultura. A avaliação deve respeitar a identidade institucional, portanto não deve existir um modelo único a ser usado por todos, pois as questões que se pretendem avaliar divergem de acordo com a instituição (DIAS SOBRINHO, 1997).

A avaliação, hoje, é um assunto que interessa a toda a sociedade, pois permite instrumentalizar as reformas educacionais, produzir mudanças na gestão, nos currículos, na pesquisa, nas noções de responsabilidade social, ou seja, participar das transformações desejadas tanto para a educação superior quanto para a sociedade que se quer consolidar.

As propostas de avaliação são determinadas de acordo com a função atribuída pelo Estado à educação superior. Dois modelos se destacam: o de inspiração anglo-americana baseado em sistemas quantitativos que produzem resultados classificatórios; o modelo holandês e francês, que utiliza dimensões quantitativas e qualitativas com ênfase na avaliação institucional e análise. As diferentes experiências e propostas implantadas no Brasil, nas últimas décadas, seguem uma ou outra dessas orientações.

A educação, por ser um fenômeno humano e social, é atravessada por contradições e conflitos, relacionados principalmente em razão da importância conferida ao conhecimento na sociedade da informação. A sociedade brasileira tem

vivenciado significativas transformações e, por consequência, impõe à educação superior várias demandas, fazendo emergir instituições de educação superior com diferentes modelos organizacionais.

### **1.3.1- Um pequeno passeio pela história: evolução do ensino superior brasileiro e seus processos avaliativos**

Não pretendemos realizar um resgate histórico da universidade no Brasil, mas para entendermos sua situação atual, apresentaremos alguns dados relevantes sobre a evolução do ensino superior e seus processos avaliativos.

A década de 1960 foi um período de reformas em universidades de várias partes do mundo (SANTOS, 1999) e, no Brasil, também aconteceram importantes mudanças estruturais. Na conjuntura nacional, foi um período marcado pelo golpe militar de 1964 e, no âmbito universitário, pela Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, que estabeleceu a Reforma Universitária. A reforma foi planejada pelo governo militar e aconteceu de forma extensa e profunda, devido à forte repressão política a que foi submetida a universidade e das medidas transformadoras introduzidas no período de sua implantação (MACEDO et al, 2005).

A reforma implementou algumas inovações importantes, apesar de sua natureza autoritária e centralizadora, tais como: a criação dos cursos de pós-graduação e a institucionalização da pesquisa; extinção do sistema de cátedra; reestruturação da carreira docente, com introdução do regime de tempo integral; a instituição do departamento como unidade mínima de ensino e pesquisa; criação dos colegiados de curso.

A Lei nº 5.540 de 1968, no art.2º, estabelece que “o ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado” (BRASIL, 1968, p.1). Assim, esta reforma privilegiou um modelo único de instituição de ensino superior, com a inserção da pesquisa no cotidiano acadêmico, mas a extensão ainda não apresentava uma função muito definida.

Na década de 1970, a universidade teve um grande crescimento consolidando-se como principal fonte de desenvolvimento de pesquisa e iniciando o processo de constituição da extensão como atividade própria da instituição do ensino superior. Mas, ao mesmo tempo em que ocorriam os avanços, ficava clara a

inadequação do modelo único de instituição para as necessidades brasileiras. Então, um conjunto de normas e regulamentos viabilizaram a expansão do sistema nacional de educação superior através da criação de faculdades isoladas, “evidência forte do fracasso do projeto de modelo único de organização” (ANDRADE; LONGO; PASSOS, 2001, p.130).

Neste período, foi implantado pela CAPES<sup>5</sup> o Sistema de Avaliação da Pós-graduação, experiência mais antiga e duradoura em relação à avaliação da educação superior, que desde 1976 vem cumprindo papel de fundamental importância para o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica no Brasil.

Verificamos que a procura pela educação superior aumentou muito, mas a universidade não estava conseguindo atender à grande demanda, sobretudo pelos altos custos acarretados pela indissociabilidade ensino-pesquisa e pela dificuldade de manter o investimento pelo sistema público. A expansão do sistema começa a ocorrer através das instituições não universitárias, predominantemente privadas. Andrade, Longo e Passos (2005) destacam que em 1980 o país contava com 882 instituições de ensino superior: 65 universidades, 20 faculdades integradas e 797 estabelecimentos isolados. O total de matrículas, que em 1964 era de 142.386, passou a 1.377.286 em 1980, 52,6% das quais em instituições não universitárias.

A segunda fase de crescimento da educação superior ocorre com a vigência da Constituição de 1988 (BRASIL,1988) que nos artigos 207 e 209 estabelece os princípios de autonomia universitária e de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e as normas básicas de oferta de ensino para o setor privado.

A avaliação da educação superior começa a ter destaque nesta época e era concebida como forma das instituições prestarem contas à sociedade dos investimentos efetuados pelo setor público. Neste contexto, surgiu o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), de 1983, como a primeira proposta de avaliação da educação superior no país. O PARU tratou basicamente de dois temas: gestão e produção e disseminação de conhecimentos, utilizando-se de levantamentos e análises de dados institucionais obtidos através de roteiros e

---

<sup>5</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior.

questionários respondidos por estudantes, professores e administradores (BRASIL, 2004).

Em 1985, surgiu no Ministério da Educação (MEC), uma proposta de avaliação da educação superior elaborada pelo Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES)<sup>6</sup>. Defendia a necessidade de avaliação das instituições de ensino superior, dos cursos de pós-graduação (dando continuidade ao processo da CAPES), dos cursos de graduação e do desempenho do corpo docente, como condição para a alocação de recursos e estabelecimento da autonomia universitária (PAULA, 2001).

A proposta utilizava uma concepção regulatória e apresentava a avaliação como contraponto à autonomia das instituições, dando ênfase às dimensões individuais, embora mantendo uma preocupação com as dimensões institucionais. A distribuição dos recursos públicos dependeria dos resultados da avaliação, que seria utilizada como controle da qualidade das instituições públicas ou privadas. O padrão para a avaliação do desempenho institucional seriam os “centros de excelência”, ou seja, as instituições que possuíam “altos níveis de desempenho acadêmico-científico e forte tradição em ensino e pesquisa” (PAULA, 2001, p.19). As instituições públicas que não preenchessem os requisitos definidos pela burocracia governamental teriam sua autonomia e seu financiamento reduzidos até alcançarem os padrões desejados. Essa proposta estabeleceria uma hierarquia e uma diferenciação do sistema de ensino superior.

Discordando desta política, entra em cena o movimento docente organizado, que teve um papel relevante no questionamento das novas políticas de modernização propostas para a universidade. O movimento docente, via ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior), defende “a autonomia e a democratização da universidade, o ensino público e gratuito, como direito de todos e dever do Estado e a conquista de uma carreira docente de base nacional” (PAULA, 2001, p. 25). Na concepção da ANDES, as universidades teriam um padrão unitário de qualidade a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Em relação à avaliação, a ANDES critica as propostas do governo, caracterizadas pela lógica empresarial, que visa à rentabilidade imediata, e o

---

<sup>6</sup> Grupo criado através da Portaria nº 100, de 6 de fevereiro de 1986, do Ministro da Educação, com o objetivo de elaborar proposições e apresentar medidas legais e administrativas voltadas para a reformulação da educação superior brasileira (PAULA, 2001).

enfoque quantitativo. Propõe uma avaliação interna e uma externa das instituições de ensino superior. A avaliação interna era concebida como um processo institucional, passando pela avaliação do desempenho profissional individual, partindo do pressuposto de que a universidade deve prestar contas à sociedade apresentando relatórios contendo as fontes e a destinação dos recursos públicos utilizados. Em relação à avaliação externa, destaca-se o compromisso com a sociedade que a mantém, prevendo a instalação de Conselhos Sociais, com representantes dos diversos segmentos da sociedade, com a finalidade de contribuir para a formulação de políticas acadêmicas e financeiras.

As propostas da ANDES representaram uma importante crítica às propostas de avaliação feitas no âmbito governamental, mas não apresentaram critérios definidos no plano da avaliação institucional e da avaliação docente (PAULA, 2001).

Segundo Ristoff (2000), apesar de toda discussão sobre o tema, não houve efeitos práticos ou concretos nas instituições. Apenas em 1993 e 1994, as iniciativas sobre a avaliação das universidades tiveram escuta por parte do MEC, que assume um papel diferenciado em relação aos outros processos, quando passa a ser o fio condutor das atividades, implantando o PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. O PAIUB foi introduzido em 1993 com funções articuladoras, viabilizadoras e financiadoras. O autor constata que havia por parte do MEC a clareza de que só poderia realizar a avaliação institucional e as mudanças necessárias com a parceria das universidades.

O PAIUB foi desenvolvido por uma comissão, composta de representantes de várias entidades e assessorada pela SESu<sup>7</sup>, intitulada Comissão Nacional de Avaliação. Esse grupo elaborou o “Documento Básico – Avaliação das Universidades Brasileiras: uma proposta nacional” (BRASIL, 1993), que contém a fundamentação, princípios, objetivos, características, formas de desenvolvimento da proposta e indicadores de avaliação.

Dias Sobrinho (2002, p.84) ao falar sobre o PAIUB salienta que

um programa não é uma obra de indivíduos isolados, que agem pontualmente e sem referências. É construído coletivamente com critérios comuns e ao mesmo tempo e

---

<sup>7</sup> SESu - Secretaria de Educação Superior - é a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. A manutenção, supervisão e desenvolvimento das instituições públicas federais de ensino superior (IFES) e a supervisão das instituições privadas de educação superior, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também são de responsabilidade da SESu.

no mesmo ato acaba constituindo o grupo social que o conforma. Em outras palavras, um programa é construído por agentes sociais.

O PAIUB é uma obra coletiva, aberta, que contempla a pluralidade, criando bases teóricas e práticas coerentes para atingir objetivos socialmente construídos, com caráter pedagógico e formativo (DIAS SOBRINHO, 2002). O objetivo geral, apresentado no Documento Básico, refere-se à análise e o aperfeiçoamento do projeto acadêmico e sociopolítico da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e adequação das ações institucionais (BRASIL, 1993).

A adesão das universidades ao programa era voluntária e trazia a auto-avaliação como etapa inicial de um processo que englobava toda a instituição e se completava com a avaliação externa. O programa instituiu uma nova forma de relacionamento com o conhecimento e a formação, dialogando com a comunidade acadêmica e com a sociedade.

Para Dias Sobrinho (2002), um dos grandes méritos do PAIUB foi a restituição da credibilidade da avaliação, considerando que a ampla adesão por parte das instituições demonstra que a comunidade acadêmica e científica entendeu que a avaliação institucional não deve ser um instrumento para premiar ou punir, estabelecendo *rankings*. Essa adesão representa “a vontade política de as universidades se avaliarem de acordo com uma orientação que leve o conjunto dos agentes universitários a terem uma compreensão integrada e tanto quanto possível integral da instituição” (ibidem, p.87).

O PAIUB conseguiu dar legitimidade à cultura avaliativa e promover mudanças na dinâmica universitária, apesar de ter sido uma experiência curta, devido à interrupção do apoio do MEC, transformando-o em um processo de avaliação interno às instituições, sem reconhecimento oficial.

Com a implantação da Lei nº 9.131/1995 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 foram instituídos novos mecanismos de avaliação. A lei nº 9.131 criou o novo Conselho Nacional de Educação, composto pela Câmara de Educação Básica (CEB) e pela Câmara de Educação Superior (CES), implementando um conjunto de avaliações periódicas das instituições e cursos superiores, sobressaindo o Exame Nacional dos Cursos (ENC), também chamado de Provão, que compreendia a avaliação periódica de instituições e

cursos, acentuando a obrigatoriedade de exames nacionais para aferir o desempenho dos formandos dos cursos.

O Provão foi efetivado como o instrumento central da avaliação da educação superior brasileira, vigorando de 1996 até 2003. A ênfase recaía sobre os resultados, priorizando a produtividade, a eficiência, o controle do desempenho frente a um padrão estabelecido e à prestação de contas. O foco era o curso, o ensino, desempenhando uma função classificatória, com objetivo de construir bases para fiscalização, regulação e controle pelo Estado, na lógica de que a qualidade de um curso depende, exclusivamente, da qualidade de seus alunos. A esses resultados se juntavam os relatórios produzidos por especialistas sobre as condições de ensino, analisando o currículo, a qualificação docente e a infraestrutura física. A organização, gestão, informação e documentação desses instrumentos avaliativos passaram a ser de responsabilidade do INEP<sup>8</sup>, que assumiu atribuições mais amplas que aquelas que lhe concerniam anteriormente.

A implantação do Provão foi repleta de contradições, recebeu muitas críticas de setores diversos da sociedade, principalmente das instituições públicas e das associações de classe vinculadas à educação e “o uso sensacionalista dos resultados, publicados na mídia, piorou ainda mais a imagem do Provão” (ZANDAVALLI, 2009, p.428). À sociedade caberia o consumo das informações produzidas pela avaliação e à comunidade acadêmica uma condição de objeto avaliado. Os boicotes e protestos fizeram com que o MEC revisse a proposta inicial, ampliando-a com elementos complementares, abrangendo cursos (graduação e pós-graduação) e instituições (gestão, ensino, pesquisa e extensão).

Dias Sobrinho (2010) afirma que o Provão não foi um instrumento eficaz para a tomada de decisões relativas à regulação do sistema, principalmente para as instituições privadas que visam o lucro e que, portanto, exigiriam um controle maior quanto à qualidade científica, pedagógica e relevância social de suas atividades

---

<sup>8</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - No início dos anos 90, o Inep atuou como um financiador de trabalhos acadêmicos voltados para a educação. A partir de 1995 houve o processo de reestruturação do órgão. Com a reorganização do setor responsável pelos levantamentos estatísticos, pretendia-se que as informações educacionais pudessem, de fato, orientar a formulação de políticas do Ministério da Educação. O primeiro passo se deu com a incorporação do Serviço de Estatística da Educação e Cultura (Seec), em 1996, à Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae), do Ministério da Educação. O Seec, criado em 1937, era um órgão do Poder Executivo, com longa tradição na realização de levantamentos estatísticos na educação brasileira. Em 1997, a Sediae é integrada à estrutura do Inep, passando a existir, a partir desta data, um único órgão encarregado das avaliações, pesquisas e levantamentos estatísticos educacionais no âmbito do governo federal. Nesse mesmo ano, o Inep foi transformado em autarquia federal. Nos últimos anos, o Instituto reorganizou o sistema de levantamentos estatísticos e teve como eixo central de atividades as avaliações em praticamente todos os níveis educacionais.

educativas. Por outro lado, produziu efeitos importantes na modelagem do sistema de educação superior. Um exame nacional repetido por vários anos, proposto a produzir efeitos regulatórios, influencia a organização acadêmica dos cursos, induzindo ações e práticas pedagógicas favoráveis ao bom desempenho nos testes e um bom posicionamento no *ranking*. Muitas instituições acabaram se dedicando a ensinar para o exame, principalmente o setor privado, que se beneficiava de uma boa posição no *ranking* produzindo uma imagem favorável no mercado e aumentando os benefícios econômicos.

Neste período também destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL,1996), que fomentou uma grande diversificação dos sistemas de ensino superior, pois permitiu a implantação de novos tipos de instituição (institutos superiores de educação, centros universitários), novas modalidades de cursos e programas e estabeleceu os fundamentos para elaboração de um sistema nacional de avaliação da educação superior. O ensino superior vivenciou uma grande expansão e diversificação dos tipos de instituições que o compõem. A falta de investimento levou o setor público a uma redução de sua participação e, conseqüentemente, a um aumento das instituições privadas (MACEDO et al, 2005).

A LDB consolidou, como pilar essencial da educação superior, os processos de avaliação, orientando diretrizes políticas com vistas à melhoria do ensino, a supervisão e controle estatal. A avaliação da educação superior assumiu um lugar de destaque entre as políticas educacionais, seja para a orientação de suas diretrizes mais amplas ou para as ações concretas dos órgãos competentes do Ministério da Educação (BRASIL, 2009).

Sobre a avaliação destacamos em seu art. 9º, que trata das incumbências da União, os seguintes incisos (BRASIL, 1996):

- V- coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
- VI- assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;
- VII- baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;
- VIII- assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;
- IX- autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.



Importante definição também foi feita no art. 46 da LDB, destacando que a “autorização e reconhecimento dos cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação”. Nesse contexto, a avaliação deixa de ser aliada de um programa de melhorias de desenvolvimento institucional e passa a ser instrumento de verificação do resultado de um processo concluído (SINDER, 2001).

Com o passar do tempo, as críticas ao Provão foram intensificadas e as mudanças se tornaram inevitáveis. Após longa discussão durante o ano de 2003, a partir de proposta elaborada pela Comissão Especial de Avaliação (CEA)<sup>9</sup>, criada pela Secretaria de Educação Superior, foi implantado o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Na proposta inicial, o SINAES apresenta uma concepção de avaliação e de educação global e integradora, propondo a construção de um sistema nacional de avaliação da Educação Superior. Em seus estudos, Dias Sobrinho (2010) ressalta que um sistema se concretiza como uma ideia básica e integradora que se materializa em práticas articuladas entre si, com propósito de produzir feitos e alcançar objetivos coerentes e consistentes. Nesta lógica, tentando elaborar um sistema de avaliação, o SINAES propôs a integração entre vários instrumentos e momentos de aplicação, tendo como base uma concepção global de avaliação.

Na concepção do SINAES, destacamos como uma questão importante a articulação entre a avaliação e regulação. Considerando os resultados globais da avaliação e não apenas um único instrumento, “a regulação seria mais confiável, fundamentada e eficaz do ponto de vista da relevância social e da pertinência essenciais à construção da qualidade do sistema de educação superior” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 208). O conjunto de instrumentos de avaliação (institucional interna e externa, as condições de ensino e os indicadores de desempenho dos estudantes, os dados cadastrais e o Censo) deveria gerar informações e pareceres para constituírem as bases dos atos regulatórios que serão praticados pelo Conselho Nacional de Educação e pelo MEC.

---

<sup>9</sup> A CEA foi designada pelas Portarias MEC/ SESu nº 11 de 28 de abril de 2003 e nº 19 de 27 de maio de 2003, “com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados” (BRASIL, 2009).

Utilizando outro paradigma de avaliação, o foco central do SINAES era a instituição como um todo, onde o curso e o aluno seriam avaliados em função da totalidade institucional, prevalecendo o princípio de educação como bem e direito humano e social. Nesta concepção, a avaliação não considera apenas o desempenho dos estudantes em provas estáticas como no Provão, mas busca significados mais amplos da formação humana integral e a responsabilidade social das instituições. O SINAES foi proposto como uma política de Estado, com âmbito nacional, envolvendo todas as IES, públicas ou privadas, respeitando o pacto federativo (regime de colaboração entre o sistema federal e os estaduais) e as especificidades de cada instituição; o fato de uma parte das IES estaduais e municipais não se submeterem ao SINAES não anularia seu caráter nacional.

O eixo central do sistema era composto pelas avaliações interna e externa, em um processo contínuo, envolvendo professores, alunos, funcionários e ex-alunos como sujeitos da avaliação e corresponsáveis pela construção da qualidade da educação superior. Esse processo de avaliação institucional deveria produzir um conjunto de pareceres e informações quantitativas e qualitativas de cada instituição e ser submetido a um parecer final da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES<sup>10</sup> e depois às instâncias de regulação.

O documento inicial do SINAES tinha a proposta de aplicação de um instrumento amplo e integrador, intitulado de Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área – PAIDEIA. O objetivo era avaliar as tendências curriculares, as dinâmicas formativas e as relações interdisciplinares de conjuntos de cursos, sendo contrária a uma avaliação que só constataria o desempenho dos estudantes. Mas a proposta foi recusada pelo MEC, pela mídia e pelo Congresso Nacional, sendo substituída pelo Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes – ENADE.

---

<sup>10</sup> A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES é o órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004. A CONAES possui as seguintes atribuições: propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes; estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes; formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação; articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior; submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes ENADE; elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação; realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação (BRASIL, 2004).

## O ENADE, em sua concepção inicial, consistia

(...) num instrumento de avaliação a diagnosticar, geralmente a cada três anos, as habilidades acadêmicas e as competências profissionais que os estudantes são capazes de demonstrar, em conexão com suas percepções sobre sua instituição e com conhecimentos gerais não necessariamente relacionados com os conteúdos disciplinares. Como tal, deveria ser considerado como um dos componentes do sistema de avaliação, não devendo ser tomado isoladamente (DIAS SOBRINHO, 2010, p.212).

O exame seria aplicado aos ingressantes e concluintes, com pesos diferenciados, avaliando como os estudantes utilizavam as competências e habilidades e como foi sua evolução entre as duas aplicações, no primeiro e no último ano de sua graduação.

O ENADE difere do Provão por pertencerem a paradigmas diferentes de avaliação. O Provão era uma avaliação estática, de produto, somativa. O ENADE se propõe como uma avaliação dinâmica, incorporando a noção de mudança e desenvolvimento do aluno em seu percurso formativo, sendo importante o processo, a trajetória do estudante e não o resultado final isolado. Busca verificar as capacidades de o estudante realizar escolhas valorativas, posicionando-se na vida social, propondo soluções para os problemas e questionando consistentemente a realidade.

No documento-base era rejeitada a ideia da prática de *rankings* entre as instituições, mas a própria Lei do SINAES (Lei 10.861/2004) favoreceu essa classificação ao estabelecer uma escala de cinco níveis para os cursos e para o desempenho dos estudantes no ENADE. Além da nota, foram incorporados indicadores, tais como: o Indicador de Diferença de Desempenho observado e esperado (IDD); o Conceito Preliminar de Curso (CPC), obtido através do questionário de avaliação discente; e o Índice Geral de Cursos (ICG), que corresponde à média dos conceitos da graduação e pós-graduação. A incorporação desses índices

(...) nada significa em termos de avaliação de educação superior, a não ser o de confundir a sociedade brasileira com falsos rankings de excelência de instituições de ensino superior e de frustrar as expectativas da comunidade acadêmica com uma nova cultura avaliativa que aos poucos ia sendo formada (LIMANA, 2008, p. 872).

Na implantação do SINAES, alguns princípios e propósitos não foram cumpridos. Dias Sobrinho (2010) ressalta que aos poucos a instituição foi dando

lugar aos cursos, a avaliação institucional principalmente na dimensão interna não se consolidou em todas as IES e o ENADE foi ganhando destaque e autonomia. Na mídia e na sociedade em geral, o ENADE tornou-se sinônimo de avaliação como nos tempos do Provão. O estudante voltou a ser a principal fonte de informação para a formulação dos índices de qualidade. Portanto, a avaliação da educação superior no Brasil não está sendo realizada como (...) “construção de significados a partir de questionamentos sobre a pertinência e a relevância científica e social da formação e dos conhecimentos, como esperado no paradigma do SINAES, tendendo a reduzir-se à medida, classificação e controle legal-burocrático” (ibidem, p.217)

Limana (2008) adverte que estamos vivenciando, mais uma vez, a descontinuidade de uma política pública. As consequências sempre são as mesmas: o desperdício de recursos públicos escassos, frustração das expectativas da comunidade acadêmica, perda de tempo dos envolvidos no processo, entre outras que se apresentam com a descontinuidade de uma política.

Nos últimos anos, a avaliação tem perdido seu caráter educativo de diagnóstico e adquirindo a função de controlar a eficiência e produtividade das instituições educacionais. A avaliação deve ir além dos índices e das escalas comparativas, estando aberta à construção do futuro e a novas possibilidades de diálogo, preocupando-se com informações significativas para a compreensão da complexidade do sistema.

A avaliação institucional, no caso brasileiro, não é um elemento de solução da crise de identidade da nossa universidade. A avaliação poderia servir ao reconhecimento das potencialidades de cada instituição, com objetivo de projetá-la para o cumprimento de seu papel social. Entretanto, apresenta-se como aliada do processo de adequação da instituição universitária às demandas de uma sociedade globalizada, distante da realidade vivenciada pela população (SINDER, 2001).

Nos diversos estudos sobre avaliação realizados por Dias Sobrinho (1997, 2002, 2004, 2010) constatamos que sempre haverá contradições e imperfeições num sistema de avaliação, em virtude de ser um fenômeno social e de construção histórica. Para o autor, a avaliação nunca está terminada, nem fechada às diferentes interpretações e aos diversos interesses de grupos, não é neutra e nem detentora da verdade absoluta, mas precisa se esforçar para ser justa e socialmente eficaz. O grande desafio é encontrar o ponto de equilíbrio entre a avaliação formativa e a

regulação controladora e, isso só será possível, por meio do diálogo e do sentido público da responsabilidade social.

### **1.3.2 - Censo da Educação Superior: a atualidade em destaque**

Após verificarmos o histórico da avaliação no Brasil, consideramos importante conhecer a realidade em que se encontra a educação superior para balizar a reflexão sobre nossa política educacional. Para tal, apresentaremos alguns dados do último Censo da Educação Superior no Brasil, parte integrante do sistema de avaliação. O Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), coleta dados sobre a educação superior brasileira com o objetivo de fornecer informações detalhadas sobre a educação superior e as grandes tendências do setor.

A utilização do termo educação superior, no Censo, deve-se ao fato de estarem incluídos nesse estudo as Universidades, os Centros Universitários e as Faculdades. A coleta anual dessas informações tem por referência as diretrizes gerais previstas pelo Decreto Nº. 6.425 de 4 de abril de 2008 que reúne dados de Instituições de Educação Superior (IES), cursos de graduação e sequenciais de formação específica, presenciais e a distância, e dados sobre docentes e alunos.

O Censo de 2009 apresentou modificações importantes, com destaque para a coleta individualizada de dados dos alunos e a inclusão do cadastro de docentes como um módulo do questionário eletrônico. Responderam ao Censo as instituições que mantinham, ao menos, um curso de graduação ou curso sequencial de formação específica, presencial ou a distância, em funcionamento em dezembro de 2009 (data de referência).

Participaram 2.314 IES e os resultados demonstram o aumento de 3,8% no número de instituições públicas de 2008 para 2009, enquanto o número de instituições privadas cresceu 2,6%. Mas as instituições privadas continuam predominantes na educação superior, com 89,4% do número total de IES. O levantamento registra 186 universidades, 127 centros universitários e 1.966 faculdades. Além disso, 35 instituições federais públicas de educação profissional e tecnológica oferecem cursos superiores (Tabelas 1 e 2).

**Tabela 1 - Evolução do Número de Instituições da Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil – 2004 - 2009**

Ano	Total	Pública								Privada	%
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2004	2.013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4

Fonte: Censo da Educação Superior / DEED / MEC / INEP

**Tabela 2 - Evolução do Número de Instituições da Educação Superior por Organização Acadêmica – Brasil – 2004 - 2009**

Ano	Total	Universidades	%	Centros Universitários	%	Faculdades	%	Institutos Federais e CEFETs	%
2004	2.013	169	8,4	107	5,3	1.703	84,6	34	1,7
2005	2.165	176	8,1	114	5,3	1.842	85,1	33	1,5
2006	2.270	178	7,8	119	5,2	1.940	85,5	33	1,5
2007	2.281	183	8,0	120	5,3	1.945	85,3	33	1,4
2008	2.252	183	8,1	124	5,5	1.911	84,9	34	1,5
2009	2.314	186	8,0	127	5,5	1.966	85,0	35	1,5

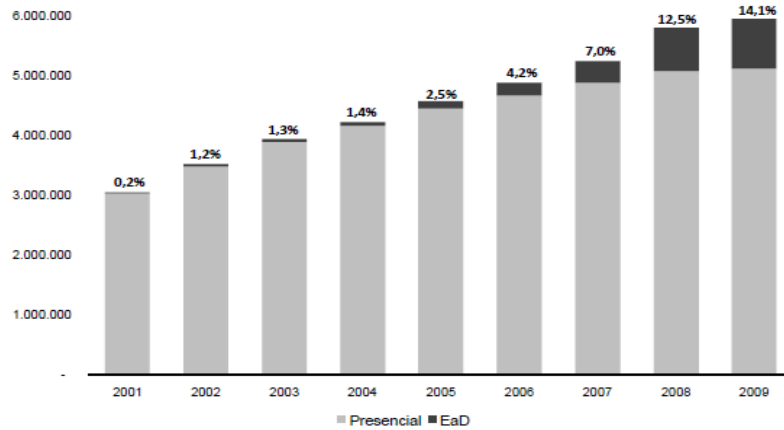
Fonte: Censo da Educação Superior / DEED / MEC / INEP

O número de matrículas na educação superior brasileira aumentou de 3,5 milhões para 5,9 milhões em sete anos. Dos 5.954.021 estudantes matriculados em 28.671 cursos de graduação presencial e a distância, 2.065.082 são ingressantes e 839.397 estão em instituições federais de ensino superior.

A região Sudeste concentra o maior número de matrículas - 2.516.712, que representam 49,2% do total. Em seguida, vem o Nordeste, com 965.502 (18,9%). Nesta região, 31,8% das matrículas são ofertadas em instituições federais e 31,4% em estaduais, enquanto no Sudeste a maior parte dos alunos (55,3%) está em instituições particulares.

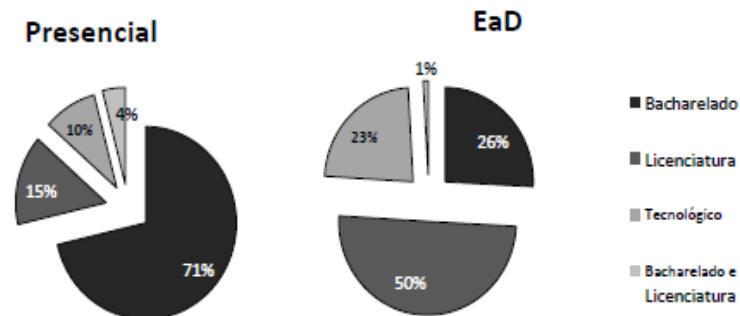
Os cursos de graduação tiveram crescimento de 13% em relação a 2008. Dentre eles, os cursos a distância aumentaram 30,4% e metade desse percentual corresponde aos cursos de licenciaturas. As matrículas nessa modalidade representam 14,1% do total (Gráficos 1 e 2). Nas licenciaturas, também aumentou o número de concluintes, que em 2009 totalizou 241 mil formandos.

**Gráfico 1 – Evolução do Número de Matrículas de Graduação por Modalidade de Ensino – Brasil – 2001-2009**



Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/INEP/DEED

**Gráfico 2 – Distribuição do Número de Matrículas de Graduação por Grau Acadêmico e Modalidade de Ensino – Brasil - 2009**



Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/INEP/DEED

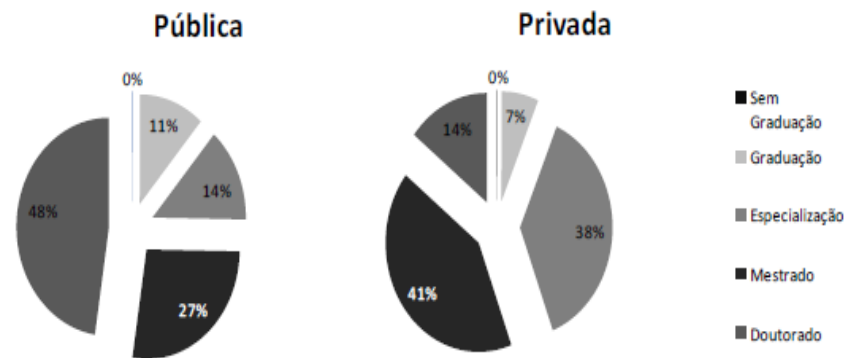
Os cursos tecnológicos tiveram um crescimento de 26,1% de 2008 para 2009. Foram registradas 680.679 matrículas em 2009; no ano anterior, 539.651. Há dez anos, o número era de apenas 69.797. Esse crescimento é observado de forma mais acentuada nas IES privadas.

Os cursos de Administração (1,1 milhão), Direito (651 mil), Pedagogia (573 mil) e Engenharia (420 mil) concentram quase a metade das matrículas da educação superior. Na educação a distância, o curso de Pedagogia vem em primeiro lugar, com 286 mil matrículas. Nessa modalidade, os cursos de Pedagogia e Administração detêm 61,5% do total de matrículas.

De acordo com o Censo, 307.815 professores trabalham nas IES. Desses, 359.089 possuem vínculo com instituições de educação superior, dos quais 340.817 estão em exercício e 18.272 afastados.

A quantidade de doutores que lecionam em universidades cresceu 16%, em comparação com o ano anterior. O número de mestres continua predominante, com 36% do total. Os especialistas perfazem um total de 29% e os doutores, 27%. Nas instituições públicas, 75% dos professores são mestres e doutores e, nas particulares, apenas 55% (Gráfico 3).

**Gráfico 3 – Distribuição da Escolaridade e Titulação das Funções Docentes em Exercício por Categoria Administrativa – Brasil - 2009**



*Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/INEP/DEED*

O Censo mostra que o perfil médio do professor de instituição pública é do sexo masculino, média de idade de 44 anos, brasileiro, com doutorado e regime de trabalho em tempo integral. Nas instituições particulares também predominam os homens, média de 34 anos, brasileiros, com mestrado e regime de trabalho horista. Podemos observar a partir deste perfil que as IES públicas possuem docentes mais velhos e com escolaridade mais elevada (doutores) do que nas instituições privadas (mestres).

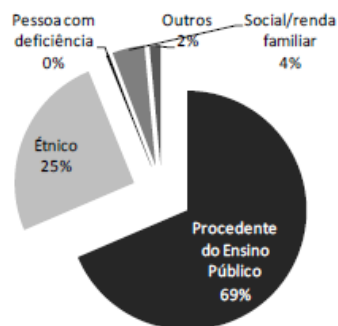
Com a coleta individualizada das informações de alunos, foi possível verificar que a educação superior brasileira é predominantemente formada por mulheres, em média de 21 anos, que ingressam por vestibular em cursos de bacharelado e em instituições particulares. Os alunos da educação a distância ingressam no ensino superior mais tarde em relação aos da graduação presencial. A conclusão do curso a distância ocorre por volta dos 36 anos, enquanto a média presencial é de 28 anos.



De acordo com o Censo, 710 instituições tiveram alunos que ingressaram por meio dos resultados obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Dessas, 541 adotaram o Enem como forma de seleção para mais da metade das vagas de ingresso. A cada dez alunos matriculados em instituições particulares, três obtiveram bolsa de estudos de programas como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) ou o Programa Universidade para Todos (ProUni).

Na graduação presencial das instituições públicas, 36.294 ingressos ocorreram por meio de reserva de vagas, principalmente para alunos oriundos de escolas públicas (Gráfico 4). Além disso, em 2009 foram contadas 20.019 matrículas de estudantes com algum tipo de deficiência (30% com baixa visão, 22% com deficiência auditiva e 21%, física).

**Gráfico 4 – Distribuição do Tipo de Reserva de Vagas – Ingressos por Processo Seletivo das IES Públicas – Graduação Presencial – Brasil – 2009**



*Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/INEP/DEED*

Observamos nos resultados apresentados pelo último Censo, que houve no Brasil um aumento considerável do número de alunos no ensino superior. Importante destacar, como já mencionamos anteriormente, o predomínio das faculdades e das instituições privadas, que apresentam um quadro docente mais novo e com menor escolarização em relação às públicas. Na região sudeste que apresenta o maior número de matrículas, mais da metade desses alunos estão em instituições particulares. Outro fato relevante diz respeito ao aumento do número de alunos na Educação a Distância, com cursos de licenciaturas preenchendo 50% desse total.

Os dados nos fazem refletir sobre os desafios que estão sendo impostos pela complexidade do mundo atual e as políticas de gestão implantadas no país. Esses

resultados também vêm corroborar com os estudos de Santos (2005) em relação às vulnerabilidades da universidade pública, como um bem público permanentemente ameaçado pelo exterior e também pelo interior. O autor ressalta ter consciência de que

Uma universidade socialmente ostracizada pelo seu elitismo e corporativismo e paralisada pela incapacidade de se auto-interrogar no mesmo processo em que interroga a sociedade, é presa fácil dos prosélitos da globalização neoliberal. É por isso que a emergência de um mercado universitário, primeiro nacional e agora transnacionalizado, ao tornar mais evidentes as vulnerabilidades da universidade pública, constitui uma tão profunda ameaça ao bem público que ela produz ou devia produzir. (p.115)

Fatores internos e externos influenciam na capacidade da universidade pensar projetos a longo prazo. Quem trabalha hoje na universidade sabe que as tarefas universitárias estão dominadas pelo curto prazo, pelas urgências do orçamento, da competição entre as faculdades, do emprego dos licenciados. O retorno social de pensar o longo prazo, de produzir conhecimentos além do exigido não dá o retorno esperado pelo mercado, portanto, não é considerado relevante para um projeto de país.

Segundo Silva (2001), a universidade pública brasileira, patrimônio da nossa sociedade, vem sendo atacada por políticas que a asfixiam financeiramente, violam sua autonomia, procurando transformá-la em balcão de prestação de serviços, submetendo-a à lógica da competitividade, da formação aligeirada, da privatização do conhecimento socialmente produzido, ou seja, à lógica do mercado capitalista. Portanto, é necessário pensar o processo de construção de uma universidade brasileira que seja

(...) efetivamente pública (e não estatal); que se oponha firmemente ao projeto neoliberal (privatizante e excludente); e que reafirme cotidianamente o seu compromisso com a solidariedade, com a democracia, com a ética pública e com a justiça social, realizando projetos de ensino, pesquisa e extensão academicamente competentes e socialmente relevantes (ibidem, p.13).

Concordamos com o autor, quando afirma que precisamos reconstruir a universidade pública brasileira, gratuita, laica, com qualidade acadêmica e social, capaz de lutar contra a exclusão social, construindo coletivamente alternativas históricas à crise em que ela se encontra.

## 1.4 – Universidade, Formação de Professores e Egressos: as relações

Nesta subseção, objetivamos refletir sobre o papel da universidade enquanto instituição formadora de professores e a importância do estudo de egressos, verificando as relações que podem ser estabelecidas entre eles.

Pesquisadores sobre essa temática reconhecem que a universidade contribui de forma relevante para a formação de professores, mas destacam que as atribuições impostas à mesma estão cada vez mais exigentes em relação à formação dos docentes.

Na atualidade, a formação e o desenvolvimento profissional dos professores tem sido objeto de estudo de inúmeros pesquisadores no campo da educação. Citaremos apenas alguns entre os diversos pesquisadores que investigam sobre essa temática, no Brasil e internacionalmente, a saber: Freire (2002, 2005); Chauí (2001); Fontoura (2007, 2008, 2009); Bragança (1997,2009); Pimenta e Anastasiou (2002); Tardif (2000, 2002, 2008); Tardif e Lessard (2007); Nóvoa (1992, 2002, 2003, 2008); Zeichner (1998, 2000); Marcelo Garcia (1999); Cavaco (1995); Gimeno Sacristán (2007), Schön (2000).

Analisando a universidade e a formação de professores, as pesquisadoras Felden e Kronhardt (2011, p. 38), consideram que

Historicamente, a universidade é um espaço relevante de produção e distribuição do conhecimento, compreendida como instituição educativa, cujo objetivo é o contínuo exercício da crítica, que se sustenta no ensino, na pesquisa e na extensão; ou seja, na produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos.

Nessa perspectiva, a tarefa da universidade na formação profissional dos indivíduos enfrenta vários desafios no contexto contemporâneo. Chauí (2001), considerando a modernização e democracia, revela que são muitos os insatisfeitos com a universidade: as empresas reclamam que a formação não habilita os jovens para o desempenho satisfatório de suas funções; a classe média queixa-se do pouco prestígio dos diplomas e das carreiras; os trabalhadores manuais e dos escritórios e comércios consideram a universidade elitista, mantendo-os excluídos das oportunidades de melhoria da condição de vida e de trabalho; os estudantes, da inutilidade dos cursos, as incertezas do mercado de trabalho, da pouca relação com os problemas mais prementes da sociedade; os professores, que estão insatisfeitos

com as condições de trabalho, de salário, de ensino e pesquisa. Verificamos que a pesquisadora aponta diferentes segmentos da sociedade insatisfeitos com o trabalho que vem sendo realizado pelas instituições de ensino superior.

Para transformar esse cenário, as mudanças são imprescindíveis para articular e aproximar o trabalho da universidade com o contexto social, político e econômico do país, formando profissionais habilitados e politizados para intervir criticamente na sociedade.

Apesar dos descontentamentos com a universidade, é preciso especificar o valor da escolaridade como fonte de cultura que se transforma em conhecimento, em saberes que se traduzem em capacidades, habilidades, modos de pensar e compreender o mundo (GIMENO SACRISTÁN, 2007). Segundo o autor, é necessário um planejamento que envolva todo o sistema escolar, com políticas governamentais que fortaleçam a formação e o acesso à cultura para todos, projetando estratégias que qualifiquem o trabalho da universidade.

Precisamos reconhecer que inúmeros estudos e esforços estão sendo realizados para tentar produzir resultados satisfatórios. A complexidade do contexto educacional continua persuadindo a reorientação das universidades para que construam uma pedagogia que contemple as relações entre a investigação da educação e a formação profissional, nas diversas áreas de conhecimento (FELDEN; KRONHARDT, 2011).

A formação profissional qualifica e prepara os sujeitos para as profissões. Jovens e adultos, cada vez mais conscientes de que precisam investir na formação, procuram os cursos universitários. Ao ingressarem na universidade, fazem suas escolhas por um determinado curso com objetivo de seguir uma carreira profissional. Toda decisão é difícil e marcada por muitas incertezas, principalmente o momento da escolha por uma profissão. Fazer a opção por um curso, por uma carreira, é pensar numa escolha de futuro e vários fatores são determinantes para essa tomada de decisão. As profissões são selecionadas de acordo com as aspirações individuais, os desejos, a remuneração e as oportunidades do mercado de trabalho.

Com todas as transformações que estão ocorrendo no mundo globalizado, a formação superior tem sido muito valorizada, sendo, na maioria dos casos, considerada imprescindível para o desenvolvimento profissional. Apesar de não assegurar a inserção profissional, “um título como o título escolar é capital simbólico universalmente reconhecido e garantido, válido em todos os mercados”

(BOURDIEU, 1990, p. 164). Desta forma, a escolha de um curso superior, também ocorre em razão do valor do diploma, principalmente, quando se trata de uma universidade pública, pois o mesmo é considerado, em muitos casos, uma garantia contra o desemprego (ENGE, 2004).

A expansão do ensino superior em vários países e o aumento de diplomados têm sido acompanhados por evidências de que a obtenção de um emprego qualificado está relacionado com níveis superiores de escolaridade. Ter um diploma de nível superior é um requisito importante para a transição profissional (MARQUES, 2009). O valor do diploma tem sido objeto de diversas reflexões (BOURDIEU, 1990; ENGE, 2004; ALVES, 2005; MARQUES, 2009), sendo importante destacar que o mesmo não representa uma garantia absoluta de acesso ao emprego. Marques (2009) ressalta que “apesar de estar patente a ideia de que o curso superior é um dos requisitos indispensáveis para se obter uma posição de sucesso na sociedade, há a percepção de que o diploma já não protege o seu portador do desemprego, como também de que os conhecimentos e saberes não se finalizam aí.” (p.106)

Portanto, ter um diploma de nível superior pode não garantir o emprego, mas aumenta a condição de empregabilidade, apesar das incertezas da vida profissional atual e das insatisfações em relação ao trabalho desenvolvido nas universidades.

Neste contexto, a formação não deve ocorrer somente pela necessidade de se obter o título de graduação para atuar no campo profissional. Além da função social da transmissão de saberes em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante, a formação pode ser considerada um processo de aperfeiçoamento e de estruturação da pessoa, que se efetua com o duplo efeito de uma maturação interna de possibilidades de aprendizagem e experiências do sujeito (MARCELO GARCÍA, 1999).

Constatamos várias mudanças no espaço universitário e podemos destacar o fato de na sociedade atual os conhecimentos existirem em abundância. A universidade era o lugar onde os conhecimentos existiam e eram difundidos, mas nos dias atuais, grande parte desse conhecimento está nas tecnologias de informação, na internet, nos meios de comunicação interativa, em diversos lugares. Para acompanhar essas mudanças, a universidade precisa se reorganizar, passando de uma função de transmissora de conhecimentos para funções de reconstrução, de crítica e de produção de novos conhecimentos (NÓVOA, 2003).

As pesquisas apontam que nos cursos de graduação, principalmente de formação de professores, ocorre um distanciamento entre a prática e a teoria. Os futuros professores e mesmo os que já atuam, muitas vezes não conferem significados para as teorias e pesquisas desenvolvidas devido à ausência de interação com a realidade escolar. Mesmo assim, reconhecem a universidade como uma importante etapa de seu processo de formação, pois oferece instrumentos, mesmo que insuficientes, para a realização do seu trabalho.

Em seus estudos, Nóvoa (2003) destaca três pontos importantes em relação à profissionalização docente: sólida formação inicial; acompanhamento dos jovens professores, num período de transição para a profissão; integração em um grupo docente que promova atitudes de formação, reflexão e inovação. Ressalta que, geralmente, a energia é centrada na formação inicial, pois os primeiros anos de exercício profissional são decisivos na vida de um professor. É nesse momento que os professores mais necessitam de apoio, de acompanhamento, de um espaço de debate e diálogo que os ajude a se integrarem na profissão. Por outro lado, o longo tempo do percurso profissional é vivido nas escolas, que também precisam ser espaços de formação, onde os professores possam ir se formando em diálogo e reflexão com os colegas. A formação exige partilha, uma ligação mais íntima entre o espaço escolar e o espaço universitário e a atividade docente necessita de dispositivos de acompanhamento.

Concordando com Nóvoa (1992), compreendemos a importância da abordagem das propostas de formação a partir de três eixos: a pessoa do professor e sua experiência, a profissão e seus saberes e a escola e seus projetos. Consideramos que a prática reflexiva é essencial para a profissão de professor, assim como a pesquisa. Reflexão e pesquisa são duas questões que se complementam, pois o professor pesquisador é aquele que pesquisa e reflete sobre a sua prática, que assume a sua própria realidade escolar como objeto de pesquisa, de reflexão, de análise. Esta prática deve acontecer entre os pares, dialogicamente, fortalecendo assim, o desenvolvimento do trabalho.

Segundo Freire (2002), ser pesquisador faz parte da natureza da prática docente, não é uma qualidade ou forma de atuar acrescentada à de ensinar, pois para ele “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (p. 32). Ao refletir sobre sua prática, o professor está questionando suas verdades e certezas, constatando e intervindo, e nesse movimento, ele educa e se educa.

Larrosa (1994), ao analisar o enfoque reflexivo na formação de professores, afirma que

o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação ao seu trabalho. Por isso, a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal do professor (p. 49-50).

Como vimos, a universidade tem sido considerada como espaço de formação teórica do profissional; no caso da formação de professores o que se espera é que se forme um profissional da educação reflexivo, e essa formação também deve se dar ao longo do processo de formação universitária, como afirma Perrenoud (2002): “(...) a prática reflexiva não pode ser desvinculada do conjunto da prática profissional. Portanto, a formação de profissionais reflexivos não deve se limitar a acrescentar um ‘módulo reflexivo’ ao plano de formação.”(p.72)

Assim como Zeichner (2000), entendemos que a reflexão sobre o fazer docente é uma condição política fundamental da formação do professor, sendo que a sua formação reflexiva deve vincular-se à luta pela construção da justiça social e intelectual no país. Investigar o professor, identificando-o como produtor de conhecimentos referentes à profissão que exerce, sua prática, colocando-a em plano de destaque e seus saberes da experiência, como elementos desencadeadores para reflexões, torna-se de fundamental importância para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, para o desenvolvimento de ações de formação (inicial e continuada) que contribuam para a consolidação de profissionais reflexivos e para o oferecimento de um ensino de qualidade para a população.

Os saberes mobilizados por professores em sala de aula também são objeto de estudo e apontam a existência de uma epistemologia característica do trabalho docente. Trazemos a contribuição de Tardif (2003) com os estudos sobre a epistemologia da prática profissional, que não se restringe a uma mera aplicação dos conhecimentos universitários. Na verdade, ela seria a síntese de um modelo de racionalidade onde os saberes universitários dividem espaço com a intuição, a criatividade, a sensibilidade, a improvisação e a rotina profissional. Para o autor, os saberes mobilizados pelos professores em seu trabalho cotidiano advêm de sua história de vida, de sua memória escolar, dos conhecimentos adquiridos em sua formação profissional, nos programas curriculares e de sua experiência de trabalho.

Dialogando com Tardif (2002) verificamos, primeiramente, que a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino e nem do estudo do trabalho realizado pelos professores de profissão<sup>11</sup>. A questão do saber profissional é situada no contexto mais amplo do estudo da profissão docente, de sua história, de sua condição na escola e na sociedade.

Segundo o autor, não se pode falar do saber sem estabelecer uma relação com o contexto do trabalho, pois “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2002, p.11). Sendo assim, o saber dos professores está relacionado com a identidade, com a experiência de vida, com a história profissional, com os vínculos estabelecidos com os alunos, com seus pares na escola, entre outros. Daí a importância de estudar esses saberes relacionando-os aos diversos elementos que constituem o trabalho docente.

Considera ainda o autor que o saber docente é social porque é partilhado por um grupo de professores que possuem uma formação comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos a uma estrutura coletiva de trabalho. Esse saber está vinculado a um sistema que garante a sua legitimidade e orienta sua definição e utilização. O professor nunca define sozinho o seu próprio saber profissional, ou seja, esse saber é produzido socialmente, resultando de negociações entre diferentes grupos. O saber também é social porque trabalha com práticas sociais. E como o professor trabalha com sujeitos, o seu saber se manifesta através das relações estabelecidas com seus alunos. Além disso, o que os professores ensinam e a maneira de ensinar evoluem com o tempo e com as mudanças sociais, portanto o saber dos professores é um processo que se constrói ao longo de sua carreira profissional.

Tardif (2002, p. 15) afirma que o saber dos professores

(...) não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho ( a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade.

---

<sup>11</sup> Tardif (2002) considera a existência de grupos distintos: de um lado os teóricos e os pesquisadores das ciências da educação e de outro os professores de profissão. A relação entre os dois grupos, de forma geral, obedece a uma lógica do trabalho entre produtores de saber e executores ou técnicos. Para o autor, os professores de profissão são aqueles que estão em exercício nas escolas e, muitas vezes, os seus saberes parecem residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir os saberes elaborados por outros grupos.



Os saberes são a realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas e, ao mesmo tempo, são os saberes individuais dos professores. O saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é evidente, pois provém da família, da escola que o formou, de sua cultura pessoal, das universidades, das instituições em que trabalham, dos seus pares. Nesse sentido, o saber profissional está na confluência de vários saberes oriundos da sociedade.

As relações estabelecidas pelos professores com esses saberes geram relações sociais com os grupos, as organizações e os atores que os produzem. Na profissão docente, a relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social: os professores utilizam os saberes produzidos por um grupo, oriundos de uma instituição, incorporados por um mecanismo social (currículos, formação, instrumentos de trabalho, etc.).

Além de plural, o saber é também temporal, pois é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Vários trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor ressaltam a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial, na aquisição do saber-ensinar. Antes de ensinarem, os futuros professores vivem aproximadamente dezesseis anos nas salas de aula e nas escolas, ou seja, já sabem o que é o ensino devido a toda sua história escolar anterior. Esse saber é muito forte, persiste através do tempo, pois nesse período são adquiridas crenças, representações e certezas sobre a prática do trabalho do professor que, muitas vezes, a formação universitária não consegue transformar.

Como o saber dos professores provém de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, a própria diversidade apresenta o problema da unificação e da recomposição de saberes no e pelo trabalho. Os professores tendem a hierarquizar esses saberes em função de sua utilidade no ensino, considerando que quanto mais utilizável no trabalho, mais valor ele tem. Sendo assim, os saberes oriundos da experiência cotidiana de trabalho, constituem o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é a condição para aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais.

Tardif (2002) destaca ainda a necessidade de repensar a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades de seu

trabalho cotidiano. Segundo o autor, essa ideia vem sendo discutida na formação dos professores em muitos países, expressando a vontade de encontrar nos cursos, uma nova articulação entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.

O futuro professor para se apropriar das especificidades da atividade docente deverá aprender o ofício com aqueles que já se encontram na profissão, considerando que “o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo” (TARDIF, 2002, p.241).

Essa constatação demonstra que o modelo de formação deve estabelecer uma estreita ligação entre a formação teórica e a prática profissional dos professores. Para isso, se faz necessário unir pesquisa e ensino. Sua proposta é que a pesquisa universitária veja os professores de profissão não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos do conhecimento, como colaboradores, como pesquisadores. As pesquisas desenvolvidas nas universidades devem valorizar os professores de profissão e, ao mesmo tempo, promover sua formação continuada, buscando a construção de conhecimentos e a valorização da prática educativa, repensando assim a própria formação acadêmica.

Os docentes constroem saberes durante toda a sua vida, repletos de marcas de sua história familiar, estudantil e profissional. Sendo assim, durante o exercício da profissão, ao trabalharem os conhecimentos específicos das áreas em que atuam, os ressignificam de acordo com suas histórias de vida e a realidade dos alunos. As escolas tornam-se, assim, lugares de formação, de inovação, de experiência, de desenvolvimento profissional, além de serem lugares de pesquisa e de reflexão crítica.

Segundo Tardif e Lessard (2007), a experiência dos professores é marcada por dilemas próprios do trabalho interativo, é paradoxal e portadora de ambiguidades. Ensinar é assumir tensões, dilemas sem uma solução específica, é fazer escolhas que produzem consequências e custos, imprevisíveis ou mesmo contrários às intenções iniciais. O estudo desses autores e nossa própria experiência no campo da formação de professores mostram que, dos percursos de formação vivenciados na vida acadêmica, na estrutura curricular dos cursos, às experiências concretas de docência, inúmeras questões emergem, tornando-se

conflitivas para os/as jovens professores/as. Diante desse quadro, consideramos que os primeiros anos de inserção profissional são decisivos para o desenvolvimento e a consolidação de uma “carreira docente”, pois:

(...) a mediocridade das condições de trabalho, os efeitos frustrantes da rotina e da normalização impostas (pelo programa, pela rigidez da compartimentalização, de tempos e de espaços, pelos processos estereotipados de trabalho e avaliação institucionalmente aceitos, etc) associando-se aos problemas resultantes do baixo nível remunerativo, às múltiplas solicitações exteriores, levam o professor a responder às suas necessidades de afirmação e expansão fora da escola (CAVACO, 1995, p.180).

Desse modo, as expectativas pessoais e familiares dos jovens professores parecem se conflitar com as oportunidades e os constrangimentos institucionais e sociais a que estes são submetidos nas primeiras experiências profissionais. Muitos professores abandonam a carreira, principalmente no início de sua vida profissional, devido em parte à frustração causada pelo contato com a realidade das salas de aula do ensino público, das condições de trabalho, dos baixos salários e da desmotivação de alunos e colegas mais antigos na profissão.

Nesse momento, os professores precisam de apoio para permanecerem no campo de trabalho. Acreditamos que a universidade precisa acompanhar esse processo de fortalecimento, que sua responsabilidade não deve terminar com a formatura dos alunos. Mas, ao saírem das universidades, a grande maioria, são “esquecidos”, pois as instituições, em geral, não estabelecem um contato ou acompanhamento dos seus ex-alunos, que em nosso entendimento, devem ser mobilizados após a inserção no mercado de trabalho.

Nas universidades brasileiras a prática de acompanhamento de egressos ainda é incipiente. As consultas evidenciam a carência de discussão sobre o tema e a escassa bibliografia. Na revisão da literatura sobre a temática egresso, destacamos alguns trabalhos realizados pelas universidades, que demonstram o estudo sobre o tema e a produção específica voltada para o contexto do curso e da universidade analisada, a saber: “O Egresso da Escola Técnica de Saúde da UNIMONTES: conhecendo sua realidade no mundo do trabalho” - Universidade Estadual de Montes Carlos – UNIMONTES (2007); “A Inserção no Mercado de Trabalho dos Egressos do Curso de Turismo e Hotelaria” - Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI (2004); “Pesquisa de Egressos Formados – 1993 a 2002” do Curso de Ciências Contábeis Diurno - Universidade de Brasília - UnB (2005); “Relatório da Pesquisa de Egressos dos Cursos de Graduação da UNEB” Período: 1994 – 1998 –

Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2001); “Estudo de Egresso da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco: impactos no sistema educacional do município de Resende” - Associação Educacional Dom Bosco – AEDB (2004) ; “Os Egressos do Curso de Ciências Sociais”- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio (2004) ; “Egressos do Curso de Pedagogia de Maracaju: destinos e resultados da formação” – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS (2009).

Além desses trabalhos, não podemos deixar de ressaltar o estudo inédito iniciado pelo INEP, neste ano de 2011, para identificar como os formados no ensino superior estão no mercado de trabalho. A pesquisa sobre emprego e empregabilidade será enviada por e-mail para os participantes do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2005 e 2008. Eles terão que informar, entre outras coisas, como o currículo acadêmico ajudou na formação profissional, além de sugerir melhorias para o curso estudado. A iniciativa integra o estudo qualitativo do segundo ciclo avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), dos anos 2005 e 2008. Os resultados deverão ser divulgados no segundo semestre de 2011.

Na Europa existem estudos em várias instituições e, pelas consultas realizadas às bases de dados, podemos verificar que Portugal apresenta importantes trabalhos realizados pelo Ministério da Educação e pelas universidades, com destaque para as Universidades de Lisboa, Aveiro e Minho que possuem experiências incentivadas pelas reitorias (COELHO, 2008).

Acompanhar os egressos nesse processo de inserção na vida profissional é, também, uma forma de estudar a universidade, verificando as relações estabelecidas com a sociedade, as contribuições e impactos do processo formativo acadêmico em sua atuação profissional e em sua vida pessoal e social.

Para entendermos um pouco mais sobre quem estamos falando, buscamos definições para o termo egresso, que segundo o Aurélio - Dicionário da Língua Portuguesa (Ferreira, 2008) significa “*adj.* **1.** Que saiu se afastou. *sm.* **2.** Aquele que deixou convento. **3.** Detento que se retirou, legalmente, de estabelecimento penal. **4.** Saída , retirada”.

Encontramos na literatura trabalhos que utilizam o termo egresso para todos os ex-alunos, incluindo, também, os desistentes, transferidos e jubilados (PENA,

2000). Nesta pesquisa, consideramos como egressos apenas os alunos que saíram das universidades após a conclusão dos cursos.

No âmbito educacional brasileiro verificamos a utilização do termo egresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, através da Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997, que “regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 e 42 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica)”, no artigo 2º trata de “cursos de especialização e aperfeiçoamento para egressos de cursos de nível técnico” e no artigo 9º dos “mecanismos permanentes deverão incluir sistema de acompanhamento de egressos e de estudos de demanda de profissionais”.

Em relação aos egressos das universidades, a temática surge com o PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, que na introdução já destaca o termo egresso ao apresentar os princípios do programa, no item comparabilidade, discorrendo sobre os diversos significados atribuídos ao termo “aluno” nas universidades, situação esta, que se complica quando trata-se de questões sobre evasão, trancamento, cancelamento e egressos. No capítulo sobre metodologia e no item específico sobre avaliação externa, os egressos são citados como participantes desta avaliação, em que um dos aspectos a serem avaliados é o estudo de acompanhamento de egressos.

Posteriormente, a temática é evidenciada na Lei nº 10.861/04 que institui o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), com a incorporação dos egressos no processo de avaliação institucional através da Portaria nº 300 de 30 de janeiro de 2006. A Portaria estabelece várias “Dimensões, Grupos de Indicadores e Indicadores”, destacando-se a de nº 9 - “Políticas de atendimento aos estudantes”, no subitem 9.3 “Egressos”, com a política de acompanhamento e programas de educação continuada voltados para o egresso.

As pesquisas que trabalham com essa temática abrangem contextos amplos da formação do egresso, a inserção no mercado de trabalho e a avaliação contínua dos cursos e seus projetos, preocupando-se em

(...) buscar além dos muros da instituição um relacionamento diferenciado no sentido de associar valores formativos e sociais a comunidade de egresso. Uma outra preocupação bastante evidente é a busca de coerência interna das propostas educativas institucionais em atendimento aos indicadores emanados das políticas de avaliação do ensino superior, e em um outro momento questionar a efetividade dessas propostas em atendimento à comunidade local na qual se insere (MACÁRIO et al, 2007, p.3).

Sabedores de que os fazeres e saberes de professores estão em constante formação, consideramos que os egressos que já se encontram inseridos na prática, podem falar de suas atividades de um lugar legitimado, articulando a teoria aprendida e seus saberes de experiência (FONTOURA; FERNANDES, 2009).

O trabalho desenvolvido com professores egressos é enriquecedor tanto para estes sujeitos quanto para a universidade. O contato com ex-alunos permite a avaliação dos conteúdos, práticas e métodos dos cursos. A universidade consegue retorno quanto à qualificação dos seus profissionais, identifica se houve uma boa formação, se foi eficaz e quais as dificuldades encontradas, para que possa dar maior assistência a esses profissionais e até mesmo mudar o currículo, se necessário, para que outras pessoas possam ter a oportunidade de uma melhor formação com um currículo mais abrangente.

Segundo Lousada e Martins (2005, p.83), “à medida que não existe uma sistemática consolidada de acompanhamento dos egressos, não há meio de saber se as IES cumprem bem seu papel de prepará-los para a realidade profissional”.

Para Hoyos (apud FREITAS et al, 2004), o que credencia uma boa universidade é o seu produto, a sua ciência, os seus egressos. Se os egressos são bons, a universidade é boa e vice-versa. Os egressos mantêm o contato com a sociedade, mantendo a universidade viva e atuante. Desta forma, para estudar o processo formativo é importantíssimo saber o que os egressos pensam a respeito da formação recebida, conhecer o que fazem como profissionais e suas adequações aos setores que atuam, possibilitando assim uma reflexão crítica sobre a formação e sua relação com as necessidades do mercado de trabalho.

Em todos os cursos este relacionamento entre universidade e egressos é importante, mas acreditamos que no curso de formação de professores este trabalho tem uma grande contribuição. Zeichner (2000) afirma que a experiência que o estudante tem nos cursos de formação de professores é limitada, por isso é necessário um entrosamento entre as escolas e seus professores com as universidades e seus estudantes.

Ao articular a universidade com a escola no qual estes egressos, também professores, trabalham cria-se uma possibilidade muito grande de melhoria no ensino, pois ex-alunos, universidades e futuros professores trabalham juntos. É

importante compreender que a parceria entre escola e universidade deve ser algo planejado, pois proporciona a troca entre alunos e ex-alunos possibilitando um crescimento para todos. O professor em todos os níveis poderá ganhar na medida em que possuir um contato maior com a escola, dialogando com aqueles que estão inseridos há mais tempo em um ambiente educacional (FERNANDES et al, 2011).

A educação superior por nós almejada visa à formação integral, com compromisso social, ético e político. Para concretizá-la, é necessário o diálogo entre estudantes, professores, egresso e sociedade, com objetivo de fortalecer uma cultura de cooperação e aprendizagem compartilhada.

Em seus estudos sobre a educação superior, Sousa e Gómez (2010, p. 69) ressaltam que

O egresso de uma universidade deve ser um portador de um conjunto de valores, necessários ao advento de um novo paradigma educacional que valorize a vida e a dignidade das pessoas. Nessa direção, a qualidade da educação e sua dimensão ética tornam-se inseparáveis. A formação universitária deve estar enraizada nos contextos sociais e culturais, o que significa que extrapola a sala de aula e vincula-se às comunidades, às escolas, às fábricas, abordando situações reais em contextos concretos, que integram a pesquisa e a inovação, assim como as dimensões éticas, políticas, sociais, culturais, ambientais, científicas, técnicas e econômicas.

A educação superior adquire pleno sentido com a participação de todos, portanto é importante que egressos e universidade valorizem espaços de reflexão e formação continuada, repensando a formação de professores a partir do contexto de seu trabalho, sem considerar essa formação descolada ou distanciada da reflexão crítica acerca da sua realidade, estabelecendo assim relações de parcerias e trocas entre universidade, escola e sociedade.

Essas relações nos fazem refletir, mais uma vez, a importância de acompanhar a inserção profissional e manter um diálogo com os egressos das licenciaturas da FFP, de modo a avaliar os impactos do processo formativo acadêmico na atuação profissional e na vida pessoal e social.

No próximo capítulo, apresentaremos algumas considerações sobre os pressupostos metodológicos da pesquisa, através das abordagens quantitativa e qualitativa, indicando as trilhas percorridas desta investigação.

## 2 – TRILHAS PERCORRIDAS: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

---

*Você não sabe  
 O quanto eu caminhei  
 Pra chegar até aqui  
 Percorri milhas e milhas  
 Antes de dormir  
 Eu nem cochilei  
 Os mais belos montes  
 Escalei  
 Nas noites escuras  
 De frio chorei, ei, ei (...)*

A Estrada - Toni Garrido, Lazão, Da Gama, Bino

As trilhas percorridas na elaboração de uma pesquisa não são lineares, muitas vezes precisamos seguir por caminhos tortuosos, enfrentar noites escuras para, enfim, escalarmos belos montes, como expressam os compositores da música acima.

Acreditamos, assim como Goldenberg (2007), que nenhuma pesquisa é totalmente controlável, que possui início, meio e fim previsíveis. A pesquisa é um processo, uma trajetória difícil. Podemos prever as etapas e os caminhos, mas durante o percurso, eles provavelmente serão modificados. Pesquisar exige criatividade, disciplina e organização. A forma como será realizada dependerá do problema a ser trabalhado, ou seja, o caminho só será escolhido quando o pesquisador souber aonde quer chegar.

Vários caminhos foram percorridos, nos últimos anos, em relação à pesquisa educacional. Nos estudos de André (2001), verificamos que houve um grande crescimento nessa área, principalmente pela expansão da pós-graduação e, ao mesmo tempo, ocorreram várias mudanças: nas temáticas e problemas, nos referenciais teóricos, nas abordagens metodológicas e nos contextos de produção dos trabalhos científicos.

Gatti (2001), complementando esse posicionamento, destaca que os temas e enfoques se ampliaram e diversificaram. As questões genéricas, quase universais, progressivamente, foram cedendo espaço para análises de problemáticas localizadas, com investigação desenvolvida em contextos específicos. A compreensão e interpretação das questões da área educacional passaram a utilizar enfoques multi/inter/transdisciplinares e tratamentos multidimensionais. Observou-



se, também, que uma única perspectiva ou área de conhecimento dificultava a melhor exploração e o conhecimento satisfatório dos problemas educacionais.

As abordagens metodológicas também acompanharam as mudanças. Os estudos quantitativos foram cedendo espaço para os chamados de qualitativos, englobando um conjunto heterogêneo de perspectivas, métodos, técnicas e análises. Surgiram, também, muitos trabalhos em que a análise era centrada na experiência do próprio pesquisador ou que este desenvolvia com a colaboração dos participantes.

Em seus estudos sobre a pesquisa em educação, Gatti (2001) observa que os trabalhos apresentam uma tendência ao pragmatismo imediatista na escolha dos problemas e na preocupação com uma aplicabilidade direta dos resultados. Alerta para a propensão ao recorte limitado e para análises superficiais dos problemas, destacando que a pesquisa

(...) não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do dia a dia, porque ela, por sua natureza e processo de construção, parece não se prestar a isso, vez que o tempo de investigação científica, em geral, não se coaduna com as necessidades de decisões mais rápidas. A busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica (p.71).

André (2001) compartilha das mesmas preocupações, advertindo sobre a “tendência de apoio incondicional aos estudos que envolvem algum tipo de intervenção, aliada a uma crítica veemente ao caráter distante e acadêmico das pesquisas produzidas na universidade” (p. 57). Ressalta, ainda, a dificuldade de conciliar os papéis de ator e de pesquisador, pois a busca do equilíbrio entre a ação e a investigação é muito difícil, podendo ficar em segundo plano a busca do rigor que qualquer tipo de pesquisa requer.

A autora considera importante que os trabalhos apresentem relevância científica e social, que estejam inseridos num quadro teórico que evidencie a contribuição ao conhecimento já disponível e a opção por temas engajados na prática social. Pondera que

são tantas as perguntas relevantes que ainda não foram formuladas, tantas as problemáticas que ainda precisamos conhecer, que sobram espaços para todo tipo de investigação, desde que se cuide da sistematização e controle dos dados (ibidem, p.57).

As dimensões da vida que perpassam pelos seres humanos, suas culturas, seus cenários sociais, são muito diversos para caberem em um mesmo molde de busca de conhecimento. Portanto, precisamos compreender que os “métodos de trabalho científico não são únicos, não são exclusivos e nem sequer são sempre os mais adequados a qualquer situação” (BRANDÃO, 2003, p. 44).

Concordamos com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) quando enfatizam que não existem metodologias “boas” ou “más” em si, mas metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema. Complementando esta ideia, Minayo e Sanches (1993) ressaltam que uma boa metodologia permite uma construção correta dos dados, ajudando a refletir sobre a teoria. Além de apropriado ao objeto de investigação e de oferecer elementos teóricos para análise, o método tem que ser operacionalmente executável. Destacam, ainda, que o conhecimento científico é uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica e o método é o fio condutor para formular esta articulação.

Como já dizia o poeta espanhol Antonio Machado “caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar”. O caminho de uma pesquisa é sempre permeado de sentidos, saberes, descobertas, dificuldades e incertezas. E o caminho desta pesquisa não foi diferente. Partimos da premissa de que a pesquisa não é neutra, ela se relaciona com o social e com questões próprias do indivíduo e das instituições. Sendo assim, consideramos importante definir os itinerários da pesquisa para uma melhor compreensão do processo (ZAGO; CARVALHO e VILELA, 2003).

A trajetória desta pesquisa empírica apresenta duas abordagens: quantitativa e qualitativa. Compreendemos a dificuldade do pesquisador para produzir um conhecimento completo da realidade, mas ao utilizar diferentes abordagens de pesquisa, diversos pontos de vista e maneiras de coletar e analisar os dados (qualitativa e quantitativamente), poderá ter uma visão mais ampla e compreensível da complexidade de um problema.

Neste contexto, Goldenberg (2007) enfatiza que a integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um cruzamento de seus resultados, obtendo maior confiança de que os dados não são produto de procedimentos específicos ou de alguma situação particular. Segundo a autora, a maior parte dos pesquisadores, atualmente, admite que não há uma única técnica, um único meio válido de coletar os dados de uma pesquisa. Existe uma

interdependência entre os aspectos quantificáveis e a vivência da realidade objetiva no cotidiano. A escolha de trabalhar com dados estatísticos ou com um único grupo ou indivíduo, ou ambos, depende das questões e dos problemas que queremos responder. “É o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os procedimentos necessários para as respostas que se quer alcançar (...). O importante é ser criativo e flexível para explorar todos os possíveis caminhos (...)” (p. 62).

Lüdke e André (1986) legitimam essa concepção afirmando que o que determina a escolha da metodologia é a natureza do problema. Posição também sustentada por Zago (2003), quando ressalta que a escolha pelos instrumentos de coleta de dados se justifica pela necessidade decorrente da problemática de estudo. Gatti (2004) esclarece que os métodos de análise de dados que utilizam números podem ser muito úteis na compreensão de vários problemas educacionais. E a combinação desses dados com os oriundos de metodologias qualitativas enriquece a compreensão de eventos, fatos e processos.

A utilização de metodologias diversas, numa mesma pesquisa, pode facilitar a análise de um determinado fenômeno social. Neste sentido, Goldenberg (2007) destaca que

Enquanto os métodos quantitativos pressupõem uma população de objetos de estudo comparáveis, que fornecerá dados que podem ser generalizáveis, os métodos qualitativos poderão observar, diretamente, como cada indivíduo, grupo ou instituição experimenta, concretamente, a realidade pesquisada. A pesquisa qualitativa é útil para identificar conceitos e variáveis relevantes de situações que podem ser estudadas quantitativamente (...). Também é evidente o valor da pesquisa qualitativa para estudar questões difíceis de quantificar, como sentimentos, motivações, crenças e atitudes individuais (p.63).

A autora destaca, ainda, que a integração parte da premissa de que os limites de um método poderão ser contrabalançados pelo alcance do outro. Os métodos qualitativos e quantitativos, nesta perspectiva, deixam de ser compreendidos como opostos para serem vistos como complementares. Neste contexto, podemos citar também o posicionamento de Minayo e Sanches (1993) quando observam que “se a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade, não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória” (p.247). Portanto, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa.

Como verificamos acima, a nossa escolha pelas abordagens quantitativa e qualitativa é justificada pela natureza do problema a ser estudado nesta pesquisa. Quantitativa, por envolver questões de natureza estatística, com um caráter descritivo, utilizando como instrumento de coleta de dados a aplicação de um questionário on-line, dividido em quatro eixos: situação profissional atual; adequação entre a formação oferecida no curso às exigências no mercado de trabalho; avaliação do curso e da instituição; demandas por formação continuada. Qualitativa, por abranger questões relativas à opinião dos egressos sobre os cursos, às contribuições e impactos do processo formativo na atuação profissional e em sua vida pessoal e social, manifestadas nas entrevistas individuais.

A fim de mostrar as trilhas percorridas, estabelecemos as seções *Conhecendo a FFP: o lugar do qual falamos; O projeto institucional: ponto de partida; Internet: o (re)encontro com os egressos; Questionário on-line e entrevistas por e-mail: o encontro possível; Egressos da FFP: os sujeitos da pesquisa; Os dados: destacando as temáticas*, que organizam a construção e o processo da pesquisa.

## 2.1 - Conhecendo a FFP: o lugar do qual falamos



Foto 1 – FFP/UERJ – Entrada  
[www.ffp.uerj.br](http://www.ffp.uerj.br)



Foto 2 – FFP/UERJ - Placa  
[www.ffp.uerj.br](http://www.ffp.uerj.br)



Foto 3 – FFP/UERJ – Biblioteca  
[www.ffp.uerj.br](http://www.ffp.uerj.br)

Apresentaremos, nesta seção, a Faculdade de Formação de Professores da UERJ, local onde a pesquisa foi realizada, objetivando que o leitor conheça um pouco da realidade desta instituição para uma melhor compreensão dos resultados.

A Faculdade de Formação de Professores da UERJ, localizada no campus de São Gonçalo, possui mais de três mil alunos matriculados em sete cursos de graduação, dez cursos de especialização *lato sensu*, dois mestrados acadêmicos e ainda duas novas propostas de mestrado em avaliação pela CAPES<sup>12</sup>.

Iniciou seu funcionamento em 1973, oferecendo os cursos de Licenciatura de 1º Grau nas áreas de Letras, Ciências e Estudos Sociais. Nessa época a instituição fazia parte do Centro de Treinamento de Professores do Estado do Rio de Janeiro (CETRERJ). Com a fusão dos antigos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, a FFP foi incorporada à UERJ, pela primeira vez, em 11 de abril de 1975 - ato este revogado três meses depois. Nesse período, o CETRERJ passou por reformulações e passou a se chamar Fundação Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Educação e Cultura (CDRH), mantendo a FFP em sua estrutura.

Em junho de 1980 surge a FAPERJ (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro), resultado da união do CDRH com a Fundação Instituto de Desenvolvimento Econômico Social do Rio de Janeiro (FIDERJ), onde a FFP permaneceu com sua estrutura inicial.

Em março de 1983 a FFP foi desvinculada da FAPERJ e, pela segunda vez, incorporada à UERJ. No entanto, dez dias depois, a FFP foi novamente desligada da UERJ, sendo integrada à Secretaria de Estado de Educação. Nesse mesmo ano, o MEC reconheceu os cursos de Licenciatura Plena em Letras e Ciências da FFP e a mesma retornou à FAPERJ, passando então a fazer parte do Complexo Educacional de São Gonçalo, juntamente com o Centro Interescolar Walter Orlandine e a Escola Estadual Coronel Tarcísio Bueno.

A primeira mudança curricular dos cursos foi realizada em 1984, já que a transformação das Licenciaturas Curtas para Plenas, ocorrida em 1978, se resumiu a acrescentar disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino do 2º grau, sem maiores discussões em torno da estrutura dos currículos. Em outubro de 1985, o curso de Estudos Sociais foi transformado em Licenciatura Plena, com habilitação em História e Geografia (ASSIS; SILVA, 2001).

---

<sup>12</sup> Cursos de graduação: Pedagogia, Matemática, Geografia, Ciências Biológicas, História e Letras-Português/Inglês e Português/Literatura. Especializações: Educação Básica (modalidades Ensino de Biologia, Ensino de Geografia, Ensino de Língua e Literaturas de Língua Portuguesa, Ensino de Matemática e Gestão Escolar), Estudos Literários, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Dinâmicas Urbano-ambientais e Gestão do Território. Mestrados: História Social e Educação. Mestrados em avaliação pela CAPES: Geografia e Biologia.

Em julho de 1987 a FFP foi definitivamente incorporada à UERJ e, após nova reforma curricular, as Licenciaturas em Ciências e Estudos Sociais foram substituídas por Licenciaturas em Matemática, em Biologia, em Geografia e em História. O curso de Letras manteve o formato anterior, com duas habilitações: Língua Portuguesa e Literatura e Língua Portuguesa e Inglês. O curso de Pedagogia, com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Primeiro Grau, foi criado em 1994.

Nesses 24 anos de incorporação à UERJ, a FFP passou por várias ações que acabaram por dotar esta unidade de uma grande capacidade técnico-científica. Especialmente no período a partir de 1995 até a presente data, a Unidade vem apresentando franca consolidação dos cursos e departamentos, dedicando-se desde sua origem à formação docente.

A FFP é a única universidade pública numa região que apresenta elevado crescimento populacional, com mais de um milhão de habitantes, caracterizada por um baixo índice de desenvolvimento social e educacional, precária infraestrutura urbana e de serviços, insuficiente distribuição de equipamentos de consumo coletivo, em que as políticas públicas, ou a ausência delas, colaboram para reforçar o sofrimento humano e as desigualdades sociais e educacionais.

O histórico de nossos cursos de licenciaturas é inteiramente vinculado à história da FFP, pois somos a unidade acadêmica da UERJ voltada exclusivamente para as licenciaturas. A atual renovação do quadro docente, entre outros avanços, permite considerar que a FFP se firma como importante pólo universitário no município de São Gonçalo, cuja qualificação acadêmica e desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, estendem-se, inclusive, para os municípios vizinhos – leste da Baía de Guanabara. Além disto, a implantação de cursos de pós-graduação confirma a consolidação das áreas de pesquisa que mobilizam docentes e alunos ao longo dos últimos anos, apesar das dificuldades de infraestrutura e de obtenção de bolsas de incentivo acadêmico. Em seus estudos sobre a FFP, a professora Haydée Figueiredo (apud NUNES, 2010) reafirma a luta pela implantação e manutenção da faculdade, ressaltando que

A iniciativa de criação da Faculdade de Formação de Professores no Estado do Rio de Janeiro possibilitou em São Gonçalo a existência de uma primeira instituição universitária pública. Mantê-la no espaço e ampliá-la no que diz respeito à oferta de serviços e à extensão dos cursos de licenciatura, assim como o seu fortalecimento através da articulação das atividades de ensino às de extensão e pesquisa, exigiu

um grande esforço de muitos dos que com ela estiveram envolvidos, sobretudo nos seus primeiros 25 anos. A sua criação colocou em cena inúmeros conflitos, a começar pelo próprio espaço físico (p. 156).

O *campus* da FFP encontra-se em uma área de 44.000 m<sup>2</sup>, mas as instalações prediais ainda são insuficientes para comportar os cerca de 3.000 alunos de Graduação (com mais de 750 turmas em 2010/2) e Pós-graduação, 219 professores (131 efetivos e 88 contratados) e 58 servidores técnicos administrativos (46 efetivos e 12 contratados). No *campus* existem dois prédios principais, onde se desenvolve a quase totalidade das atividades acadêmico-administrativas, mais os prédios da biblioteca e do auditório. Além do número insuficiente de espaços acadêmicos para a demanda de ensino, pesquisa e extensão, várias das instalações existentes não estão adequadas para o pleno funcionamento das atividades de laboratórios (de Biologia e Geografia), por exemplo, e também para alguns projetos e grupos de pesquisa e ensino. Com financiamento da FAPERJ, obtido através de projetos elaborados por professores da Unidade, está sendo construído um novo prédio visando à expansão e melhoria das condições de funcionamento.

Em 2006 a unidade passou por uma reforma curricular de todas as licenciaturas, resultante de uma articulação entre os seis departamentos, as coordenações e a direção. Os cursos foram pensados coletivamente e situados no contexto da Unidade e da identidade da FFP, visando aprimorar a qualidade da formação de professores e a inserção social e profissional dos seus alunos.

A FFP tem uma história de luta e de conquistas, apresentando demandas diversas, buscando sempre melhorias para as condições de aprendizagem. Para Assis e Silva (2001), ex-diretores da FFP, que vivenciaram grande parte dessas mudanças,

(...) a história da Faculdade de Formação de Professores (FFP) é sofrida, repleta de altos e baixos que estão diretamente condicionados às medidas que foram tomadas, ao longo desses anos, pelas autoridades regionais e nacionais. Ao longo dos anos, fomos nos tornando conhecedores dos entraves e dilemas que perpassam a Formação de Professores e as Licenciaturas desde o seu nascimento. Acreditamos que, com mais vitórias que derrotas, as nossas propostas pedagógicas sempre trouxeram o objetivo de superar tais dilemas (p. 93).

Muitas são as dificuldades, principalmente a falta de infraestrutura física e material, mas é importante destacar o esforço coletivo de superação das adversidades, sempre voltado para a melhoria dos processos de formação.

A FFP vem tentando consolidar a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, incentivando a participação da comunidade acadêmica em projetos, eventos e atividades extensionistas que projetem a faculdade para além dos muros de nossa Unidade. Nestes 38 anos de funcionamento em São Gonçalo, vimos buscando consolidar a presença da Faculdade de Formação de Professores no Leste Fluminense, compreendendo a importância estratégica da Unidade para o desenvolvimento social, educacional, cultural, ambiental e econômico-político da região (TAVARES; SILVA, 2010).

## **2.2 - O projeto institucional: ponto de partida**

Após o breve o histórico sobre a Faculdade de Formação de Professores e sua situação atual, apresentaremos o projeto institucional do qual se originou esta pesquisa.

Como pedagoga da Unidade desde 2003, acompanhando os processos da Secretaria de Graduação, uma questão que me causava muito estranhamento era a constatação de que a maioria dos alunos entrava no mercado de trabalho logo após o término do curso, com aprovação em concursos, mas não havia na FFP um registro desses dados e nem um estudo sobre essa inserção. A direção da Unidade apoiando a ideia e considerando a importância de um estudo de egressos, coordenou a elaboração do projeto institucional “A Faculdade de Formação de Professores em números: um estudo sobre estudantes egressos das Licenciaturas no período de 1998 – 2008”, em conjunto com as coordenações acadêmicas. O projeto foi apresentado ao edital PROATEC/UERJ<sup>13</sup>, em 2008, com aprovação e concessão de uma bolsa de apoio técnico. O bolsista, técnico em informática, é responsável pelo processamento, gerenciamento e manutenção do banco de dados e também pela coleta, leitura e análise das informações.

A demanda institucional do projeto era produzir um amplo e sistemático levantamento do número de estudantes egressos formados pela Unidade nos últimos dez anos, investigando, principalmente, a situação ocupacional destes egressos nos municípios que compõem o leste fluminense.

---

<sup>13</sup> Programa de Apoio Técnico às Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão – PROATEC, que concede bolsas para atender projetos desenvolvidos na UERJ que justifiquem a necessidade de contratação de técnicos para integrar as equipes.



A primeira etapa do projeto consistiu na elaboração de um banco de dados dos egressos, a partir de um cadastro de estudantes preenchido na data da colação de grau. Posteriormente à organização desses dados, foi elaborado um *survey* para ser aplicado aos estudantes egressos dos últimos dez anos, que foi encaminhado por e-mail para os ex-alunos cadastrados. Como tivemos dificuldades para localizar os alunos mais antigos, que não haviam preenchido o cadastro, o link foi inserido no site da FFP e aberto a qualquer egresso, independente do ano de conclusão do curso.

A cada colação de grau, após 2008, os dados são inseridos no banco e o questionário é enviado para os alunos egressos. Conforme os questionários vão sendo respondidos, são elaboradas tabelas e gráficos sobre os dados coletados. Este projeto está possibilitando a realização de um levantamento/mapeamento do número de estudantes egressos das licenciaturas, verificando a inserção profissional, a situação ocupacional e avaliando o desempenho da instituição, corroborando para a sua consolidação enquanto instituição formadora de docentes, além de contribuir para a divulgação dos cursos de pós-graduação na Unidade, através do contato estabelecido com os estudantes interessados em continuar a sua vida acadêmica.

### **2.3 - A busca dos dados: trajetória percorrida**

Partindo do projeto institucional iniciamos a trajetória da pesquisa. Inicialmente, pretendíamos realizar um estudo com os estudantes egressos dos últimos três anos. Mas por considerarmos um período muito recente após a conclusão dos cursos, optamos por fazer um recorte dos últimos cinco anos (2005 – 2010).

A pesquisa “Universidade e inserção profissional: um estudo sobre egressos das Licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores da UERJ” propõe um estudo sobre a formação de professores, mapeando a inserção profissional dos estudantes egressos formados pela unidade nos últimos cinco anos, investigando a sua situação ocupacional, visando avaliar aspectos fundamentais das graduações oferecidas pela Faculdade de Formação de Professores.

A importância de proceder a uma avaliação sistemática da estrutura acadêmica e curricular dos sete cursos de licenciatura, bem como da qualidade e do

impacto da formação acadêmica ministrada aos estudantes, justifica o estudo na Unidade, principalmente por não existir uma cultura avaliativa que leve em consideração os egressos. Então, para obtermos as respostas das questões que nos moveram a realizar esta pesquisa, utilizamos como instrumentos de coleta de dados o questionário on-line do projeto institucional e entrevistas com egressos das sete licenciaturas. Para a realização deste estudo e como principal meio de contacto com nossos sujeitos, os alunos egressos, contamos com uma ferramenta primordial: a internet.

### **2.3.1 - Internet: o (re)encontro com os egressos**

Como evidenciamos no primeiro capítulo, a partir do final do século XX a sociedade contemporânea vivenciou um período de grandes transformações, advindas das mudanças causadas pela globalização e intensificadas pela expansão da internet e pelos avanços tecnológicos. Foi um período de universalização do acesso aos meios de comunicação e da formação de novas relações sociais estabelecidas em torno das redes, denominadas por Castells (2003) de sociedade em rede.

A partir deste cenário e com a democratização do acesso à informação, Nogueira e Santana (2010, p. 2) destacam que “as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tornaram-se parte integrante desta sociedade interligando pessoas ao mundo, formando uma grande teia que ultrapassa barreiras de espaço e tempo”. E, diante desta realidade, ou seja, a comunicação virtual, todos passam a ser emissores e receptores de informações divulgadas em rede.

Poderíamos, há alguns anos, prever a revolução que a internet iria provocar? Poderíamos adivinhar que as redes sociais mobilizariam milhões de pessoas no mundo todo, em comunicação entre elas, podendo ser um poderoso meio de divulgação e aperfeiçoamento de produtos e serviços? O surgimento da rede mundial de computadores foi, sem dúvidas, uma grande conquista, um fenômeno mundial. A internet surge causando enormes transformações nas comunicações, no trabalho, no comércio e no entretenimento. A presença da tecnologia em praticamente todos os setores é uma das características mais visíveis de nossa sociedade.

Segundo o estudo sobre a evolução da internet no Brasil e no mundo, realizado pela Secretaria de Política de Informática, do Ministério da Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2000), a internet surge como o mais potente motor da economia mundial, sendo vista definitivamente como um meio de comunicação de massa. A internet tornou-se um hábito diário na vida de muitas pessoas, que buscam por mais informações e conhecimentos que venham proporcionar facilidades em suas vidas.

No último relatório divulgado pelo IBGE, através do Suplemento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2009) sobre o acesso à internet, constatamos que o número de usuários de Internet aumentou muito, passando de 31,9 milhões em 2005 para 67,9 milhões em 2009. Em 2009, 35% dos domicílios investigados em todo o país (20,3 milhões) tinham microcomputador e 27,4% (16 milhões) também tinham acesso à Internet. A região Sudeste se manteve acima das duas médias nacionais: 43,7% e 35,4%, respectivamente.

Entre 2005 e 2009, o percentual de pessoas que utilizaram a Internet foi maior entre os jovens: 71,1% das pessoas de 15 a 17 anos acessavam a rede em 2009; em seguida vieram as pessoas de 18 ou 19 anos (68,7% de acessos). A faixa etária que menos utilizava a Internet foi a de 50 anos ou mais: 15,2%, apesar desse contingente de usuários ter crescido 138% no período.

No levantamento realizado pelo Ibope/NetRatings<sup>14</sup> no mês de maio de 2011, verifica-se que 45 milhões e 600 mil pessoas navegaram na internet usando computadores no domicílio ou local do trabalho e o tempo médio do brasileiro na internet foi de 48 horas e 17 minutos.

A internet oferece mais facilidades, permite estabelecer conversações em tempo real com diferentes pessoas em qualquer parte do mundo, é possível encontrar todo tipo de dados, proceder a várias ações, numa interatividade nunca antes alcançada. A sociedade em geral e a comunidade científica em particular, concordam de forma mais ou menos unânime que utilizar os meios disponíveis na internet é condição necessária para nos mantermos atualizados no exercício das diferentes profissões (BETTENCOURT, 1997).

---

<sup>14</sup> CETIC.br - Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação. Pesquisas e Indicadores- Painel IBOPE/NetRatings - <http://www.cetic.br/usuarios/ibope/index.htm>

Neste contexto, com a utilização da internet tivemos a possibilidade do re(encontro) com nossos ex-alunos, estabelecendo uma comunicação permanente, já que muitos não mantinham nenhum tipo de contato com a instituição após a conclusão do curso.

### 2.3.2 - Questionário on-line e entrevistas por e-mail: o encontro possível

De acordo com as estatísticas verificamos que, atualmente, mais de 80% dos usuários utiliza a internet para se comunicar com outras pessoas. Então, a opção por um questionário on-line deve-se ao fato de a internet ser potencialmente a forma mais rápida e mais eficaz de contato com um grande número de pessoas, principalmente com os egressos, que já saíram da universidade.

Uma expressiva concentração de internautas no World Wide Web é brasileira, portanto nada mais eficiente do que utilizar este meio para divulgar o sítio do questionário, que se encontra hospedado no seguinte endereço: [http://spreadsheets.google.com/viewform?key=pEStJB4\\_d7IsHBmnrwDAKCG&hl=en](http://spreadsheets.google.com/viewform?key=pEStJB4_d7IsHBmnrwDAKCG&hl=en)

Para a aplicação do questionário foi utilizado um aplicativo do Google<sup>15</sup>, chamado de Google Docs. O Google Docs é um pacote de aplicativos baseado em AJAX, ou seja, no uso metodológico de tecnologias providas por navegadores, para tornar páginas Web mais interativas com o usuário, utilizando-se de solicitações assíncronas de informações. Funciona totalmente on-line diretamente no navegador. Os aplicativos são compostos de um processador de texto, um editor de apresentações, um editor de planilhas e um editor de formulários.

Após os egressos responderem o questionário on-line, os dados são armazenados através do Google Docs e, posteriormente, extraídos para o Microsoft Office Excel<sup>16</sup>. No Excel organizamos as tabulações e confeccionamos os gráficos para análise dos dados quantitativos.

---

<sup>15</sup> Google é uma empresa multinacional de serviços on-line e software dos Estados Unidos. O Google hospeda e desenvolve uma série de serviços e produtos baseados na internet e gera lucro principalmente através da publicidade pelo AdWords. O motor de busca do Google na web é o serviço mais popular da companhia e o site mais acessado do mundo. O Google é executado através de mais de um milhão de servidores em *data centers* ao redor do mundo e processa mais de um bilhão de solicitações de pesquisa (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Google>).

<sup>16</sup> O Microsoft Office Excel (nome popular Microsoft Excel) é um programa de planilha eletrônica de cálculo escrito e produzido pela Microsoft para computadores que utilizam o sistema operacional Microsoft Windows e também computadores Macintosh da Apple. Seus recursos incluem uma interface intuitiva e capacitadas ferramentas de cálculo e de construção de gráficos ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft\\_Excel](http://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Excel)).

Apesar de colocarmos o link do questionário na página da FFP e enviarmos e-mail para os egressos cadastrados, a quantidade de respostas não era satisfatória. Então, sabedores da abrangência das redes sociais, criamos uma conta e uma comunidade no *Orkut*, rede de relacionamentos com várias comunidades de alunos da FFP, com objetivo de divulgar a pesquisa e contactar um maior número de alunos.

Marques (2011), em seu artigo sobre a utilização das redes como ligação ao mercado de trabalho, destaca que apesar de terem surgido como um meio de comunicação interpessoal e de entretenimento associado ao lazer e à comunicação entre amigos, “as redes sociais são cada vez mais usadas dentro do campo profissional” (p.3). As redes sociais, hoje, apresentam várias utilidades, das quais podemos destacar: procura de emprego, troca de experiências com outros profissionais, atualização de produtos e avaliação dos serviços prestados. Constatamos sua utilidade na prática, com o resultado positivo da inserção na rede social *Orkut*, pois conseguimos mobilizar um grande número de egressos e aumentar consideravelmente o número de questionários respondidos.

O questionário foi respondido por 428 egressos e, após a tabulação dos dados, verificamos as questões que precisariam ser aprofundadas. Dialogando com Gatti (2004), entendemos que o tratamento dos dados quantitativos nos oferece indícios, fazem aflorar semelhanças, proximidades ou plausibilidades, mas não certezas. Os métodos quantitativos de análise são recursos para o pesquisador, o qual deve saber lidar com eles em um amplo contexto de reflexão, pressupondo um conhecimento aprofundado da área em que os problemas se situam.

Neste sentido, entendemos a importância da realização de entrevistas para a pesquisa, com objetivo de aprofundar as informações, concordando com Zago (2003, p. 297) quando ressalta que “uma das características da entrevista é assegurar informações em maior profundidade do que poderia garantir um instrumento com questões fechadas”. A entrevista, segundo Lüdke e André (1986), é um instrumento básico de coleta de dados na perspectiva de uma pesquisa qualitativa e uma das principais técnicas utilizadas nas pesquisas das ciências sociais, destacando o caráter de interação que as permeiam, principalmente, nas não totalmente estruturadas, permitindo a apreensão imediata das informações.

Por ser realizada de forma exclusiva, individualmente ou em grupos, a entrevista permite que sejam feitas correções, esclarecimentos e adaptações, que a

tornam muito eficaz na obtenção das informações, além de possibilitar o tratamento de assuntos pessoais, temas complexos, escolhas individuais e permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta, como o questionário.

Cientes da importância da realização de entrevistas com os egressos dos sete cursos da FFP, retomamos a discussão iniciada na elaboração do projeto sobre como entrevistar os ex-alunos. Várias questões emergiram: como realizar entrevistas com alunos que já saíram da universidade, que possuem uma carga horária de trabalho extensa, que atuam em lugares variados, que trabalham e realizam pós-graduação, que moram em outros municípios, além de serem oriundos de sete cursos distintos? Após muitas leituras e conversas com a orientadora e com os colegas do grupo de estudo, consideramos como melhor opção a realização das entrevistas por e-mail<sup>17</sup>, sugestão compartilhada e acolhida pelas professoras que participaram da Banca de Qualificação.

Com a difusão e popularização da internet, as pessoas passaram a utilizar novas formas de comunicação interpessoal e na maior parte das vezes por escrito, tais como e-mail, fórum de discussão, MSN Messenger, Google Talk. Para estes novos ambientes, nos quais a interação é instantânea, migrou grande parte das conversas que antes eram presenciais ou por telefone. O pesquisador que sempre buscou realizar entrevistas em ambientes em que os entrevistados estivessem familiarizados se depara com o fato de que muitos desses ambientes deixaram de ser físicos e passaram a ser virtuais (NICOLACI-DA-COSTA; ROMÃO-DIAS; DI LUCCIO, 2009).

Para Nicolaci-da-Costa, Romão-Dias e Di Luccio (2009), partindo do pressuposto de que a adequação de um método depende dos objetivos da pesquisa, é importante começarmos a explorar e usar esses novos ambientes, quando tal uso for adequado ou necessário para atingirmos nossos objetivos. As autoras consideram que as entrevistas on-line são adequadas sempre que os entrevistados e entrevistadores estiverem familiarizados com esses ambientes e o objetivo da pesquisa permitir seu uso. Afirmam que

as entrevistas on-line não vieram substituir as entrevistas presenciais em todos os casos(...) A adequação de um ou outro tipo de entrevista é ditada pelos objetivos do

---

<sup>17</sup> Utilizaremos o termo e-mail, abreviação do verbete em inglês *eletronic mail*, para nos referirmos ao correio eletrônico.

pesquisador na investigação que realiza. É, no entanto, importante que as entrevistas on-line sejam encaradas como uma alternativa séria e viável para a coleta de dados (ibidem, p. 43).

Uma das tecnologias mais utilizadas na internet é o e-mail, pois possibilita a troca de mensagens e arquivos de forma rápida e versátil. O e-mail tem sido muito utilizado por profissionais da comunicação para a realização de entrevistas. Cavalcanti (2005) defende sua utilização e alerta para algumas questões que podem prejudicar o bom andamento da entrevista, destacando que o método utilizado deve estar relacionado com os objetivos a serem alcançados. Ressalta que

quando várias formas de se fazer uma entrevista estão disponíveis, o motivo da reportagem pode ser o fator determinante. Ou seja, dependendo da matéria que se queira fazer, o uso do e-mail e/ou de comunicadores instantâneos pode ou não ser o melhor caminho (p.8).

Nas leituras sobre o tema e na própria experiência da pesquisa, podemos destacar que as entrevistas por e-mail têm como vantagens: a possibilidade de contactar o entrevistado que está distante fisicamente; o entrevistado poder responder a entrevista quando tiver tempo; tendo tempo para responder, pode garantir um depoimento com qualidade e propagar suas ideias com maior precisão; os e-mails podem ser acessados a partir de vários dispositivos digitais (laptop, telefone celular, Ipad) e de diversos locais (Lan houses, cybercafés, salas de internet em locais públicos); além da redução do tempo com transcrições.

Não podemos deixar de sinalizar algumas desvantagens, tais como: a demora no envio das respostas; a ausência de comunicação não-verbal, pois não se percebem as expressões faciais de ambos, entrevistador e entrevistado; e a falta de praticidade quando é necessário fazer contra-perguntas.

Apresentando mais pontos positivos do que negativos, Stycer (2009) considera que,

a entrevista por e-mail deixa o entrevistado à vontade para pensar com calma antes de responder e, normalmente, produz reflexões ricas – eventualmente mais ricas do que a situação cara a cara. Perde-se o contato com a fonte, importante fonte de informações, mas ganha-se em densidade (p.1).

Recorremos, então, às entrevistas semiestruturadas por e-mail, por consideramos a forma mais eficaz de atingirmos nossos objetivos. Enviamos aos egressos que responderam ao questionário, uma carta explicativa, o termo de consentimento livre e informado (Apêndices A e B) e as questões da entrevista.

Iniciamos realizando entrevistas–piloto com três ex-alunas que estavam cursando o Mestrado em Educação na FFP. O piloto foi importante para avaliarmos a efetividade do instrumento e reformulamos algumas questões, para posterior encaminhamento aos demais egressos. Em alguns casos, precisamos enviar novas perguntas para maiores esclarecimentos, que foram prontamente respondidas pelos participantes. Com dois egressos que mantinham contato com a FFP, conseguimos complementar alguns dados pessoalmente.

As entrevistas por e-mail foram realizadas após o consentimento dos sujeitos, que autorizaram a publicação e utilização das informações, e o compromisso ético firmado sobre o anonimato de seus depoimentos. Proporcionaram grandes contribuições, pois os entrevistados se sentiram muito à vontade para responderem as questões, além de colaborarem com comentários, sugestões e críticas que provavelmente não teriam coragem de fazê-las pessoalmente. Elucidamos o caso de um egresso que antes de efetuar a entrevista nos consultou para reafirmar a garantia do anonimato, para que pudesse responder com veracidade às questões.

### 2.3.3 - Egressos da FFP: os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são os egressos da FFP que concluíram seus cursos no período compreendido entre 2005 e 2010<sup>18</sup> e que responderam ao questionário on-line. O questionário foi respondido por 428 egressos, divididos pelos sete cursos, a saber:

**Tabela 3 – Número de alunos que responderam questionário**

<b>Cursos</b>	<b>Total de alunos</b>	<b>%</b>
<b>Matemática</b>	38	8,9
<b>Letras Português/Inglês</b>	50	11,7
<b>História</b>	51	11,9
<b>Ciências Biológicas</b>	65	15,2
<b>Pedagogia</b>	66	15,4
<b>Letras Português/Literatura</b>	72	16,8
<b>Geografia</b>	86	20,1
<b>FFP</b>	<b>428</b>	<b>100,0</b>

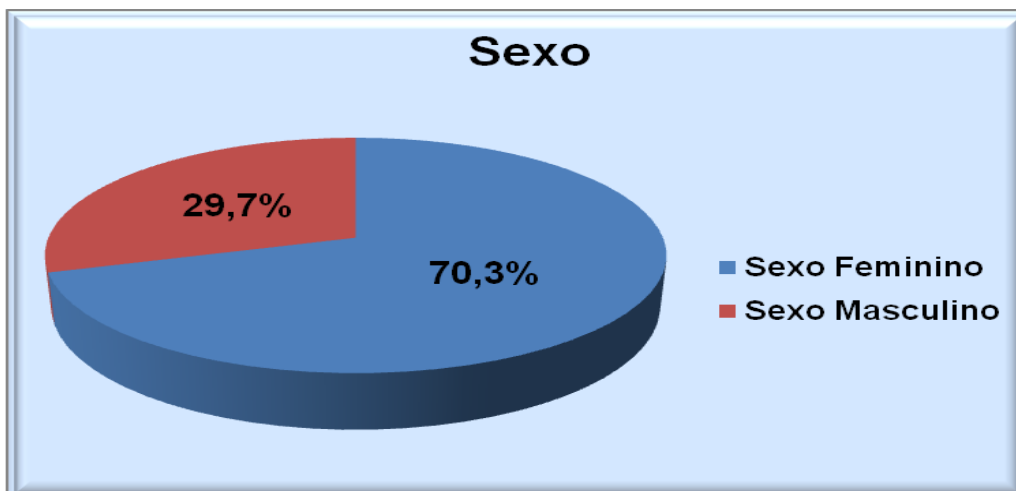
*Fonte: Banco de dados – Egressos FFP/UERJ*

<sup>18</sup> Número de alunos titulados neste período: Ciências Biológicas – 322; Geografia – 452; História – 293; Letras Português/Inglês – 313; Letras Português/Literaturas – 367; Matemática – 162; Pedagogia – 343.



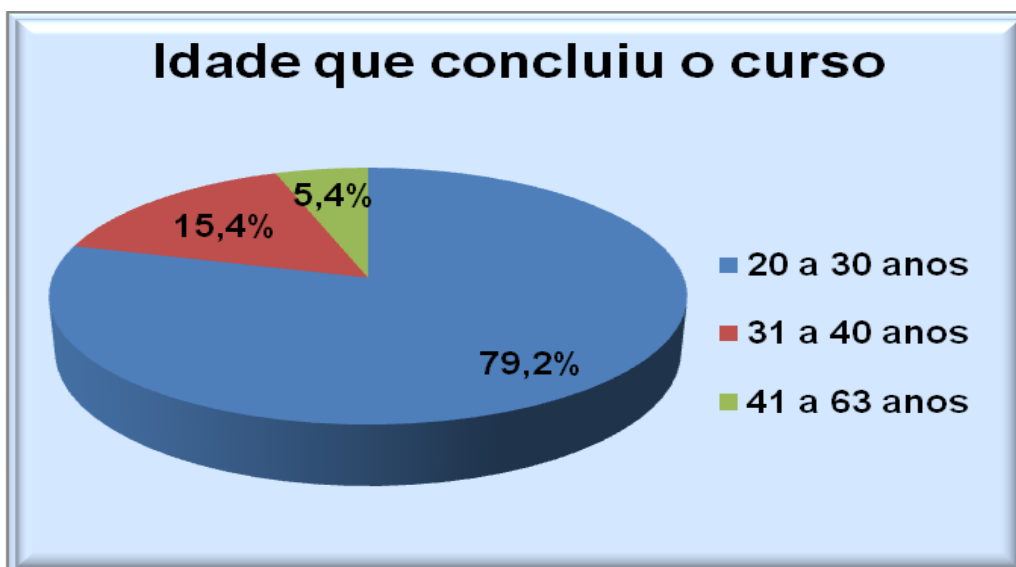
Dos 428 egressos, 70,3% são do sexo feminino e 29,7% do sexo masculino, 79,2% possuíam entre 20 e 30 anos quando concluíram o curso; apenas 28,5% entraram pelo sistema de cotas.

**Gráfico 5 – Sexo dos alunos pesquisados**

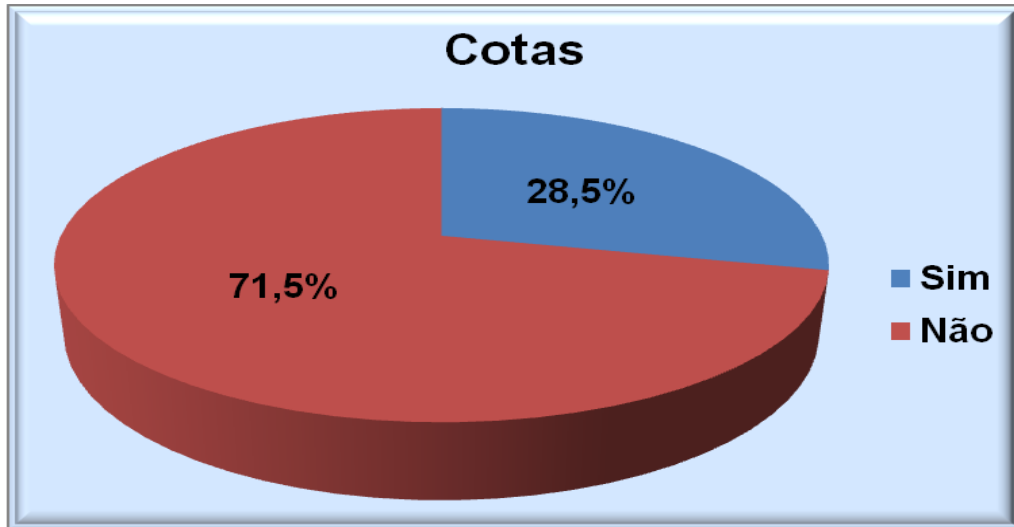


*Fonte: Banco de dados – Egressos FFP/UERJ*

**Gráfico 6 – Idade no período de conclusão dos cursos**



*Fonte: Banco de dados – Egressos FFP/UERJ*

**Gráfico 7 – Ingresso por sistema de cotas**

*Fonte: Banco de dados – Egressos FFP/UERJ*

Para as entrevistas, enviamos e-mail para cinco ex-alunos de cada curso, que haviam respondido o questionário e que estavam trabalhando no momento, perfazendo um total de trinta e cinco egressos contactados. Deste total, conseguimos o consentimento e realizamos a entrevista com vinte e um egressos, distribuídos conforme a tabela abaixo:

**Tabela 4 – Número de alunos entrevistados por curso**

Curso	Total de entrevistas
Ciências Biológicas	02
Geografia	04
História	04
Letras - Português/Inglês	03
Letras - Português/Literatura	03
Matemática	02
Pedagogia	03
<b>Total</b>	<b>21</b>

*Fonte: Banco de dados – Egressos FFP/UERJ*

### 2.3.4 – Os dados: destacando as temáticas

A partir dos dados coletados, buscamos elencar os temas principais surgidos nas falas de nossos entrevistados. Autores consultados buscam orientar o processo de análise desse material, o que se revelou tarefa de fôlego.

De acordo com Fiorin (apud FIGUEIREDO, 1999), os temas são categorias que organizam, categorizam e ordenam a realidade percebida pelos sentidos. Segundo Szymanski, Almeida e Prandini (2008, p. 75), “a categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão. Podemos chamar este momento de explicitação de significados”. Desta forma, diversos pesquisadores podem construir categorias diferentes a partir de um mesmo conjunto de dados, pois essa construção vai depender da experiência pessoal, do seu conhecimento, das suas crenças e valores.

A tematização não ocorre pelo isolamento de questões, mas pela complementaridade entre as falas e descrições (FIGUEIREDO, 1999). Neste sentido, Fontoura (2011, no prelo) ressalta que

A análise temática permite apreender núcleos de sentido contidos nas entrevistas; os temas podem ser determinados a priori, com base na literatura adotada ou nas perguntas da pesquisa, ou podem ainda depender do material coletado no campo e estabelecidas a partir dele; em geral utilizamos uma combinação das duas abordagens, trazendo alguns temas iniciais e complementando com temas do campo.

Para Fontoura (2011), na etapa de análise de dados nos deparamos com grande quantidade de informações, necessitando de uma técnica que possibilite uma análise rica e aprofundada dos dados coletados. Apresentando a tematização como proposta de análise destaca as seguintes etapas: 1) Transcrição de todo material coletado; 2) Leitura atenta do material; 3) Demarcação do que for considerado relevante, delimitando o *corpus* de análise; 4) Levantamento dos temas de acordo com o agrupamento de dados. O agrupamento deve seguir os seguintes princípios: coerência, semelhança, pertinência, exaustividade e exclusividade; 5) Definição das unidades de contexto (trechos mais longos) e unidades de significado (palavras ou expressões); 6) Tratamento dos dados, separando as unidades de contexto do *corpus*; 7) Interpretação propriamente dita, propondo inferências de acordo com seus referenciais teóricos.

Dialogando com Oliveira (2008), entendemos que cada tipo de análise exige a definição de um conjunto de procedimentos, atribuindo um rigor metodológico ao seu desenvolvimento. Então, empregando a tematização proposta por Fontoura (2011) como análise dos dados das entrevistas, apresentaremos a sistematização dos procedimentos utilizados nesta pesquisa.

Com os dados do questionário tabulados, iniciamos o processo de análise das entrevistas. Primeiramente, iniciamos o processo de desidentificação dos sujeitos, trocando os nomes dos participantes, mas mantendo o gênero e o curso, garantindo o anonimato dos mesmos.

As entrevistas já estavam transcritas por terem sido realizadas por e-mail, então o primeiro passo foi a leitura atenta de todo o material. A partir deste momento, elaboramos quadros, elencando as questões de acordo com as perguntas do roteiro. No primeiro quadro organizamos e sintetizamos as respostas por egressos. Depois, fizemos marcações com cores diferentes para facilitar a análise. O código de cores serviu para sinalizar as considerações positivas e negativas, sendo que um mesmo depoimento poderiam conter ambos, como podemos observar no exemplo abaixo:

Egresso - Código	Expectativas	Mudanças na expectativa	Pontos Positivos	Pontos negativos	Sugestões	Ingresso no Merc. Trabalho	Papel da FFP
Carlos - GEO	Tentar a transferência para a UFF e me diplomar como bacharel.	Mudaram gradualmente. Com o estudo da Geografia e as disciplinas pedagógicas, <b>meu interesse pela educação aumentou.</b> Durante o projeto de iniciação a docência já não pensava na Geografia desligada de Educação.	Ter contato com as disciplinas pedagógicas desde o início do curso.	A falta de integração com escolas próximas para estudos em campo na área de educação, vivência e cotidiano escolar .	Deveria ter um laboratório de práticas pedagógicas.	<b>Logo ingressei na Prefeitura do Rio e estou aprovado em outro concurso.</b> Mas está sendo <b>longo o processo de adaptação à realidade escolar.</b>	<b>Teoricamente me sinto preparado,</b> mas encontro <b>dificuldades em aplicar as teorias durante minha prática</b> dentro da escola.
			O corpo docente do departamento de Geografia, que era muito bom.	A quantidade de bolsas de estudo.			

No segundo quadro sintetizamos as questões por cursos e por perguntas, para termos uma visão de cada curso, verificando características e especificidades, como evidenciadas no próximo modelo:

1- Expectativas e mudanças				
	Permaneceram	Mudaram	Qual foi a mudança	Motivo da mudança
INGLÊS	1	2	Ser professor; leciona por necessidade.	Professores e matérias; aprendeu a gostar das disciplinas.
LITERATURA	2	1	Ser professor.	Interesse pelas disciplinas pedagógicas.
GEOGRAFIA	0	4	Interesse pela educação(4).	Estudo da Geografia e as disciplinas pedagógicas; mudaram após o curso quando se deparou com a realidade; uma professora do DEDU que a fez se apaixonar pela educação em seguida se apaixonou pela Geografia; as aulas de Educação Popular e a educação no campo, tema da pesquisa.
PEDAGOGIA	3	0		
BIOLOGIA	0	2	Realizar mestrado e doutorado logo após a graduação; trabalhar desde o início da faculdade.	A realidade fez com que mudasse o modo de chegar aos objetivos; constatou a dificuldade de conseguir emprego durante a realização da faculdade.
MATEMÁTICA		2	Ser professor (2).	Aprendeu o valor de ser um professor; conseguiu um emprego logo no início da graduação por ser aluna da FFP/UERJ.
HISTÓRIA	0	4	Ser professor; ser pesquisador(2); inserção no mercado de trabalho.	Identificação com as disciplinas devido aos professores; participação em um projeto de IC; professores que enfatizavam a pesquisa; vontade de trabalhar na área.
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>A principal mudança foi a vontade de tornar-se professor. Destaque também para ser um professor pesquisador.</b>	<b>Os principais motivos: as disciplinas pedagógicas, os professores, o contato com a pesquisa e com a realidade profissional.</b>
<p>* No curso de Pedagogia as expectativas não mudaram.  A importância das questões pedagógicas nas demais licenciaturas, principalmente por ser uma Unidade de formação de professores.</p>				

Ao verificarmos cada curso, estabelecemos as relações ou singularidades existentes entre eles, possibilitando assim, uma análise geral da unidade. Utilizamos o processo indutivo de análise, partindo do particular para a totalidade e estabelecendo a relação entre ambos.

A partir da análise dos dados das entrevistas, em conjunto com o questionário, emergiram as seguintes categorias temáticas: inserção profissional; avaliação dos cursos e da instituição; formação continuada.

Cada temática apresenta desdobramentos, a que denominamos de subtemáticas, explicitadas a seguir:

### **Inserção Profissional**

- Expectativas e mudanças no percurso de formação.
- Ingresso no mercado de trabalho.
- Situação profissional atual.
- Perspectivas profissionais.

### **Avaliação dos cursos e da instituição**

- Contribuições, pontos positivos e fragilidades.
- Papel da FFP na formação acadêmica, profissional e pessoal.
- Sugestões.

### **Formação continuada**

- Realização de cursos de pós-graduação.
- Interesse por cursos na FFP.

Feita a revisão bibliográfica, coletadas todas as informações, analisados os dados e estabelecidas as categorias temáticas, passamos para a última etapa, a tessitura da dissertação.

Acreditamos que explicitando as etapas de estudo, possibilitamos ao leitor compreender a trajetória da pesquisa, acompanhando análises e reflexões sobre a utilização de novos instrumentos, como alternativa séria e viável, para atingirmos o objetivo proposto.

No próximo capítulo apresentaremos os resultados da pesquisa, averiguando o que os egressos têm a nos dizer, evidenciando as categorias temáticas encontradas e articulando-as com reflexões sobre a universidade e a formação de professores, trazidas anteriormente.

### 3 – O QUE OS EGRESSOS TÊM A NOS DIZER: OS RESULTADOS DA PESQUISA

---

*Mande notícias do mundo de lá, diz quem fica  
 Me dê um abraço, venha me apertar, tô chegando  
 Coisa que gosto é poder partir sem ter planos  
 Melhor ainda é poder voltar quando quero  
 Todos os dias é um vai-e-vem  
 A vida se repete na estação (...)  
 E assim, chegar e partir  
 São só dois lados da mesma viagem  
 O trem que chega é o mesmo trem da partida  
 A hora do encontro é também de despedida  
 A plataforma dessa estação  
 É a vida desse meu lugar  
 É a vida*

Encontros e Despedidas  
 Milton Nascimento e Fernando Brant

Nos capítulos anteriores verificamos a importância de estabelecer um contato com os egressos e de como este trabalho é enriquecedor, tanto para a universidade quanto para os ex-alunos. Podemos usar a metáfora da estação, expressa na música de Milton Nascimento e Fernando Brant, para explicar a relação universidade-egressos.

A universidade compreendida como uma “estação” tenta não se despedir de seus alunos no momento da conclusão dos cursos, ao contrário, procura alternativas para trazê-los de volta. Neste sentido, os egressos que se despediram podem ver a universidade como um espaço de encontros, de parcerias e trocas, lugar para aonde podem voltar sempre.

Através do contato com o outro, da troca de experiências, os egressos podem refletir sobre sua prática e serem auxiliados no desenvolvimento do seu trabalho, enquanto as universidades podem avaliar os conteúdos, práticas e métodos dos cursos, além de conseguir retorno quanto à qualificação dos seus profissionais, identificando pontos positivos e dificuldades.

Esses espaços de reflexão e trocas também são importantes para aproximar universidade e sociedade, pois os egressos representam profissionalmente a instituição, por intermédio do documento legal - o diploma, em qualquer lugar que estiverem exercendo sua profissão (COELHO, 2008).

Sendo assim, após analisarmos as “notícias do mundo de lá” trazidas pelos egressos, apresentaremos neste capítulo os resultados da pesquisa. Abordaremos as categorias temáticas: inserção profissional, avaliação dos cursos e da instituição e formação continuada, a partir de um diálogo com as questões teóricas já discutidas anteriormente e acrescida de outras reflexões.

### **3.1 – Inserção profissional**

Anteriormente, se o futuro de um diplomado do ensino superior era imediatamente garantido, hoje vivemos um clima de incertezas. Sabemos que o diploma não garante mais o acesso ao mercado de trabalho, portanto a inserção profissional vem assumindo uma visibilidade social crescente, tornando-se objeto de atenção por parte dos alunos, professores, empregadores e dos próprios governos.

Alves (2004) destaca que o termo inserção profissional é geralmente associado à obtenção de um emprego e de uma situação profissional e contratual estável. Constata, também, que as relações entre ensino superior e emprego tendem a ser vistas como resultante do funcionamento e opções do sistema educativo. Tentando ultrapassar estes dois pressupostos, seus estudos propõem um alargamento da problemática, entendendo a inserção profissional como um processo adaptativo e educativo, considerando-a resultado da interação entre os acadêmicos (seus valores e estratégias), os empregadores (suas lógicas e necessidades) e os diplomados (seus percursos e dinâmicas pessoais e sociais). Ressalta ainda que

a inserção profissional constitui um período de aprendizagem em que os sujeitos contactam, na sua maioria pela primeira vez, com os contextos profissionais nos quais necessitam de aprender conhecimentos técnicos e teóricos e de desenvolver capacidades de inter-relacionamento em ambientes de trabalho (idem, 2005, p.43).

Neste contexto, verificamos que o bom desempenho de uma atividade profissional vai se estabelecendo progressivamente ao longo do percurso e nos vários contextos da sua existência. Segundo Alves (2004), a inserção profissional deve ser considerada como uma etapa de um processo mais amplo de aprendizagem ao longo da vida. Marques (2009) complementa esta idéia



ressaltando que a inserção profissional dos licenciados depende, cada vez mais, da capacidade de construção de um projeto profissional como forma de inserção e permanência no mercado de trabalho. Concordamos com as autoras que a inserção profissional é um processo que ocorre ao longo da vida profissional, mas também precisamos levar em consideração que o início, principalmente no magistério, pode ser avaliado como decisivo no desenvolvimento de toda a trajetória de trabalho.

Brandão (1999) se refere ao início da vida profissional no magistério como uma fase em que se confrontam o modelo idealizado da profissão e a realidade da prática profissional. Cavaco (1995) destaca que esse início, muitas vezes, se torna contraditório para os professores, pois é um momento em que se deparam com as dificuldades em relação às estruturas ocupacionais. Enge (2004) acrescenta que esse choque com a realidade parece ser mais marcante no magistério, por se tratar de uma profissão socialmente desvalorizada e com baixos salários.

Apesar de todas as dificuldades na inserção inicial, os professores compõem um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas, em razão do seu número e da função que desempenham (TARDIF; LESSARD, 2007).

No estudo realizado por Gatti e Barreto (2009) sobre os professores do Brasil, verificamos que a importância dos professores no cômputo geral dos empregos formais não é menor do que nos países avançados. Do total de empregos registrados em 2006, 8,4% deles destinavam-se a professores conforme informado pela RAIS<sup>19</sup>, sendo que, quanto ao volume de emprego, os professores situavam-se no terceiro lugar no ranking de subconjuntos de ocupações. Ainda segundo a RAIS, existiam quase três milhões de postos de trabalho para os professores e outros profissionais de ensino, sendo que 82,6 % deles provinham de estabelecimentos públicos. As autoras destacam que

essa enorme massa de empregos na esfera pública, provavelmente uma das maiores do mundo, tem óbvios desdobramentos em termos do financiamento do setor educacional, dos salários, das carreiras e das condições de trabalho docente, além, evidentemente, das repercussões na qualidade do ensino ofertado (p.17).

Gatti e Barreto (2009) destacam, também, que os professores formam uma categoria profissional bem homogênea em relação ao nível de escolaridade e que

---

<sup>19</sup> Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), base estatística do Ministério do Trabalho e Emprego, que computa o número de vínculos formais de trabalho-empregos ou postos de trabalho.

grande parte possui ensino superior, com 77 % atuando na educação básica. Neste estudo, ressaltam que mais de dois milhões e oitocentos mil indivíduos declararam trabalhar exclusivamente como docentes nos diversos níveis de ensino. Esses dados demonstram a centralidade do trabalho docente na vida dessas pessoas, que continuam exercendo a profissão escolhida ao se inserirem no mercado de trabalho. Completam as autoras: “para essa maioria, a docência não é entendida, portanto, como um trabalho complementar, para ser exercido junto com outra ocupação profissional, ‘um bico’ ou uma atividade que permita aumentar os rendimentos familiares” (p. 21).

Esses dados são relevantes para compreendermos o cenário da profissão docente no Brasil e contribuem para a análise dos resultados da pesquisa com os egressos.

### 3.1.1 – Expectativas e mudanças no percurso de formação

Analisando esta subtemática, observamos que os egressos entrevistados iniciaram seus cursos com expectativas diversas, tais como: aprofundar conhecimentos, apenas ter um curso superior, melhorar o idioma, ser um bom profissional da educação. Verificamos que alguns não tinham a pretensão de se tornarem professores, apesar de estarem em cursos de licenciaturas, enquanto outros procuravam a faculdade justamente por ser uma Unidade de formação de professores, como podemos observar nos relatos a seguir:

**Solange – LIT:** *Minhas expectativas, ao ingressar na faculdade, eram muitas: desejava fazer crescer meu conhecimento acerca da Literatura, aprender e discutir com docentes e discentes questões relativas à nossa língua e à educação de nosso país. Desejava ainda ter a formação necessária à posterior atuação em sala de aula como professora pesquisadora.*

**Renata – GEO:** *As minhas expectativas giravam em torno da possibilidade de estudar algo que me despertava interesse e prazer, principalmente pelo fato de ter ingressado na faculdade para cursar Geografia, área que já considerava bastante diversa e dinâmica. Acrescentado ao fato de já saber que o campus da FFP era diferente dos demais Universidades, como o da UFF, que já havia frequentado no pré-vestibular comunitário. Diferente, no sentido de ser mais heterogêneo, frequentado por pessoas que enfrentavam tantas dificuldades como eu para cursar uma faculdade e, logo pude perceber que nossas experiências nos fortaleciam, somado ao apoio direto ou indireto dado pelo corpo docente. Por fim, vale destacar que de algum modo já conhecia o Departamento de Geografia e o fato de alguns professores serem envolvidos com movimentos sociais me chamou a atenção.*

**Adriana – MAT:** *Na época em que ingressei na faculdade pela primeira vez, minha intenção era apenas concluir um curso superior qualquer e conseguir um emprego.*

Durante o curso, mais da metade dos egressos entrevistados mudaram suas expectativas. A principal mudança foi a vontade de tornar-se professor, com destaque para o professor pesquisador. Questionados sobre os motivos que os levaram a essa mudança, ressaltaram que as disciplinas pedagógicas ministradas desde o início dos cursos, os professores, o contato com a pesquisa e com a realidade profissional contribuíram para que tivessem outra visão do curso e da profissão docente.

Neste contexto, vale ressaltar que em relação às alunas dos relatos acima, Solange manteve suas expectativas, Renata enfrentou diversos desafios que a desestimularam, mas permanece lutando pela educação pública e Adriana mudou completamente sua visão assim que ingressou no magistério. Para os egressos do curso de Pedagogia as expectativas não mudaram, pois já entraram no curso com objetivo de trabalhar na área educacional.

Observamos nesta análise a importância das questões pedagógicas nas licenciaturas, principalmente em uma Unidade de formação de professores, pois no modelo tradicional, utilizado por diversos cursos de licenciaturas, a ênfase é centrada nos conteúdos da área. No entanto, é indispensável levar em consideração que a atuação do professor não é a atuação do físico, químico, biólogo ou geógrafo. “É a atuação do professor, do educador, que usa os conhecimentos dessas disciplinas para uma intervenção específica e própria da profissão: educar, ensinar e promover a aprendizagem de crianças, jovens e adultos” (ASSIS et al, 2004). Essa visão é legitimada pelos relatos de egressos dos cursos de Letras (Literatura e Inglês) e Geografia:

**Nara – LIT:** *Lembro-me de uma conversa com uma colega de turma. Exatamente na metade do curso, vivi uma crise, pois demonstrava me interessar por outra área, além da literatura, motivação primeira no ingresso ao curso. Sentia, naquele momento, grande interesse pelas disciplinas pedagógicas. Geralmente não é o que acontece. A maioria dos colegas, inclusive de outras licenciaturas, diziam só frequentar essas aulas porque eram obrigatórias. Durante o curso descobri que almejava ser professora. Embora possa parecer óbvia minha colocação, esclareço que a faço pois muitos colegas ingressam na FFP desejando ser historiador, biólogo, geógrafo, pedagogo, ignorando que, na verdade serão professores de história, de biologia, de matemática. Eu desejava e almejava ser professora. Atribuo essa mudança às experiências vividas por mim: minha relação com a escola quando estudante, minha relação com meu trabalho (na época eu era agente administrativo em uma escola de Educação Infantil da Fundação Municipal de Educação de Niterói) em combinação com aprendizado na FFP (contato com questões inerentes à Educação, contato com professores e colegas).*

**Carlos – GEO:** *Minhas expectativas mudaram gradualmente. Conforme o mundo e suas possibilidades eram debatidos na Geografia e nas suas disciplinas pedagógicas meu interesse pela educação aumentou. Durante o projeto de iniciação a docência do qual participei já não pensava na Geografia desligada de Educação, característica que mantenho até os dias de hoje.*

**Patricia – ING:** *Depois que me transferei para a FFP (cursei um ano UERJ Maracanã), decidi me tornar professora. Os professores da FFP e as matérias foram fundamentais para isso.*

Estes relatos nos ajudam a perceber que nas licenciaturas, os conteúdos disciplinares específicos da área devem ser eixos articuladores do currículo, relacionando o saber pedagógico necessário ao exercício profissional, além de estarem referidos ao ensino da disciplina para a educação básica. Os currículos dos cursos de formação de professores devem contemplar espaços, tempos e atividades que facilitem a transposição didática, ou seja, a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino (ASSIS et al, 2004).

As licenciaturas da FFP apresentam características diferenciadas em relação a outras instituições, pelo fato de ser uma Unidade com sete cursos diferentes distribuídos em um mesmo espaço físico, estabelecendo relações diretas entre si e apresentando um conjunto de conhecimentos pedagógicos comuns a todos os cursos. Desde o início do curso os licenciandos entram em contato com as disciplinas do campo pedagógico, ministradas pelo Departamento de Educação, além de conhecerem e desenvolverem temas e atividades relacionadas ao mundo da escola, ao ensino das respectivas áreas de conhecimento e os conhecimentos específicos.

Constatamos com os relatos, as possibilidades de diálogo entre os departamentos, como algo favorável ao crescimento da instituição.

**Renata – GEO:** *Muito importante a convivência com professores e alunos de diferentes cursos em diversos espaços da Faculdade; corpo docente acolhedor, no sentido de ter consciência das dificuldades que enfrentávamos e explorá-las a fim de superá-las e não de ratificá-las.*

**Beatriz –BIO:** *A FFP por ser uma faculdade muito diferente das outras, temos uma maior proximidade com os professores e como consequência disso podemos nos envolver mais diretamente nos projetos de pesquisa e crescer junto com a instituição.*

A formação na perspectiva do professor pesquisador é outro diferencial da FFP. Dialogando com Nóvoa (1992), concordamos que o professor pesquisador é

aquele que pesquisa e reflete sobre a sua prática, tornando sua realidade escolar em objeto de pesquisa. Com Paulo Freire (1996), aprendemos que a pesquisa, a indagação e a busca fazem parte da natureza da prática docente, necessitando que “em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor como pesquisador” (p.45). Esta perspectiva de formação pode ser evidenciada através dos seguintes relatos:

**Leila – GEO:** *Penso que sou uma professora/pesquisadora e que foi a FFP quem me deu a base para a realização do meu trabalho em sala de aula e da minha pesquisa.*

**Fernando – HIST:** *Na FFP iniciei minha vida de pesquisador, mesmo sendo uma universidade voltada para a licenciatura.*

**Cristiane – GEO:** *Criei um vínculo afetivo e acadêmico com a unidade, que possibilitou minha formação e meu crescimento como professora pesquisadora, um dos maiores objetivos da FFP.*

Segundo Assis et al (2004), a consolidação de uma formação que desenvolva um professor pesquisador da sua própria prática visa à valorização desse professor como sujeito e autor de saberes e desafios da prática docente e das questões contemporâneas sobre a educação.

Outra marca importante da formação de professores na FFP é o desenvolvimento de atividades acadêmicas, de extensão e pesquisa que reúnem os licenciandos dos diferentes cursos. “Buscamos articular fazeres e saberes da prática docente, formando professores e nos formando professoras, em um processo que vemos como coletivo, tanto na construção de novas perspectivas quanto no fortalecimento de práticas já existentes” (FONTOURA, 2008, p. 144).

Verificamos que alguns princípios norteadores da formação desenvolvida na FFP foram responsáveis pelas mudanças de expectativas dos egressos, tanto pela reflexão coletiva nos espaços comuns da unidade, quanto pelo debate interno de questões que desafiam cada área do conhecimento.

### **3.1.2 – Ingresso no mercado de trabalho**

A inserção dos egressos no mercado de trabalho aconteceu de forma rápida, principalmente na rede pública e através de concursos públicos. Vários alunos precisaram antecipar a colação de grau para assumirem os empregos, dado

evidenciado nos relatos das ex-alunas Patrícia do curso de Inglês e Ada do curso de Pedagogia. Importante destacar que esta situação ocorre em todos os cursos, motivo que ao ser constatado, despertou o interesse pela realização do estudo de egressos.

**Patrícia – ING:** *Tive que antecipar minha colação de grau para assumir o cargo de professora. Passei em vários concursos públicos sem estudar e atribuo isso ao curso da FFP.*

**Ada – PED:** *Ainda quando estava estudando, no último período da faculdade, fiz o concurso público do município de São Gonçalo para docente II e passei. Tive que dar entrada na Secretaria de Educação pedindo um adiamento de posse já que não havia me formado ainda e nem tinha feito o curso normal no ensino médio. Conclui minha monografia e fiz um pedido de antecipação de colação de grau na faculdade. Colei grau em 29 de julho de 2008 e em 04 de agosto do mesmo ano iniciei meu trabalho na escola.*

Quanto à inserção na rede particular, em alguns casos, foi considerado o fato de serem ex-alunos da FFP, como relatados a seguir:

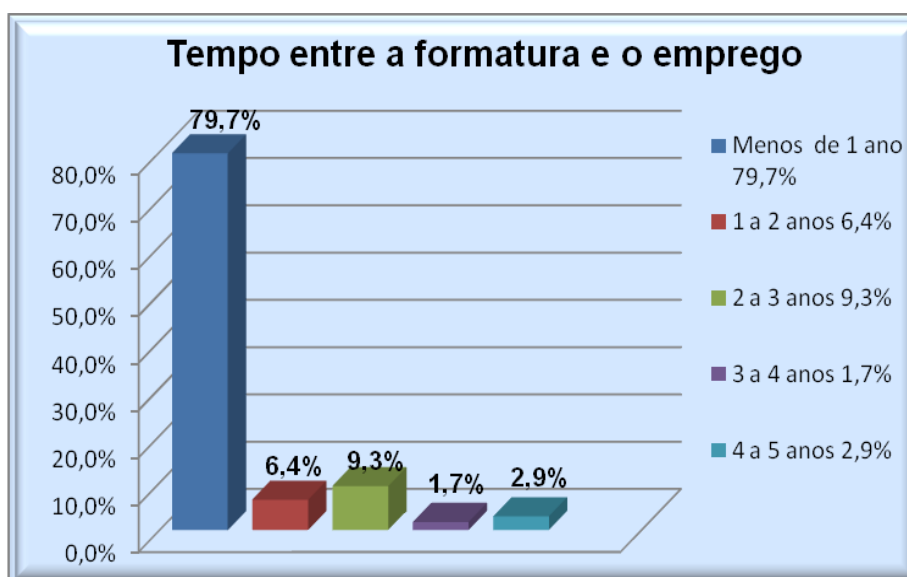
**Adriana – MAT:** *Sempre consegui boas vagas de professora de matemática, graças ao fato de ter sido aluna da UERJ/FFP. Durante o curso, logo no primeiro semestre, consegui um emprego de professora de matemática em uma escola particular de Itaboraí – cidade na qual eu residia - e o que me surpreendeu foi que, dentre diversos candidatos mais experientes que eu à vaga, eu fui selecionada por ser aluna da FFP/UERJ. Logo percebi que estar em uma boa instituição fazia toda a diferença.*

**Rachel – ING:** *A minha formação acadêmica na FFP colaborou muito para o meu ingresso no mercado, pois a instituição é valorizada por muitas empresas.*

Os relatos de Adriana e Rachel retomam a discussão sobre o valor do diploma, principalmente por ser de uma universidade pública, confirmando o aumento da condição de empregabilidade do seu portador.

A rápida inserção no mercado de trabalho também pode ser verificada pelas respostas ao questionário. Dos 428 egressos que responderam o questionário, 19 (4,4%) não estão trabalhando e nunca trabalharam, portanto consideramos o total de 409 egressos para esta análise.

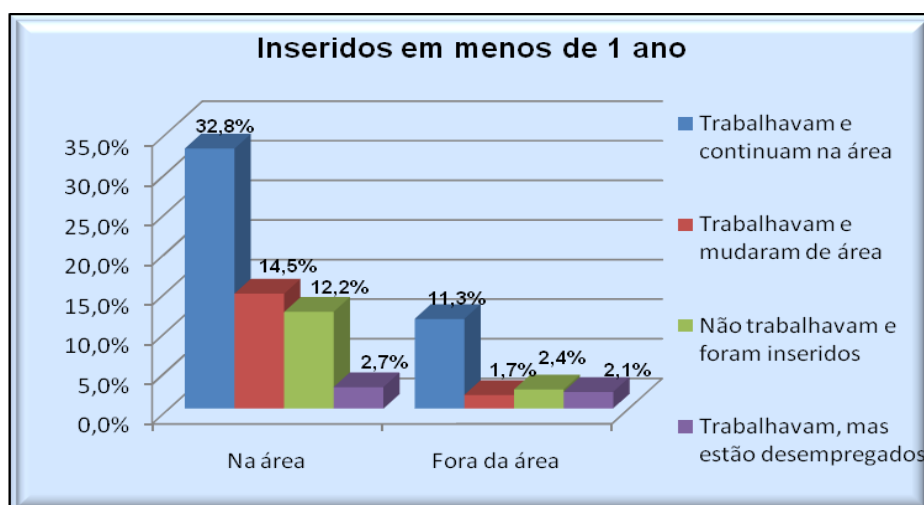
Em relação ao tempo entre a formatura e o emprego, esclarecemos que no questionário não havia uma opção de resposta para aqueles que já trabalhavam antes da conclusão dos cursos, assim na opção “menos de um ano” estes também estão incluídos. Constatamos que 79,7% se inseriram no mercado em menos de um 1 ano e 20,3% entre 1 e 5 anos, período curto se considerarmos a competitividade e as questões do mercado atual.

**Gráfico 8 – Tempo percorrido entre a formatura e o emprego**

*Fonte: Banco de dados – Egressos FFP/UERJ*

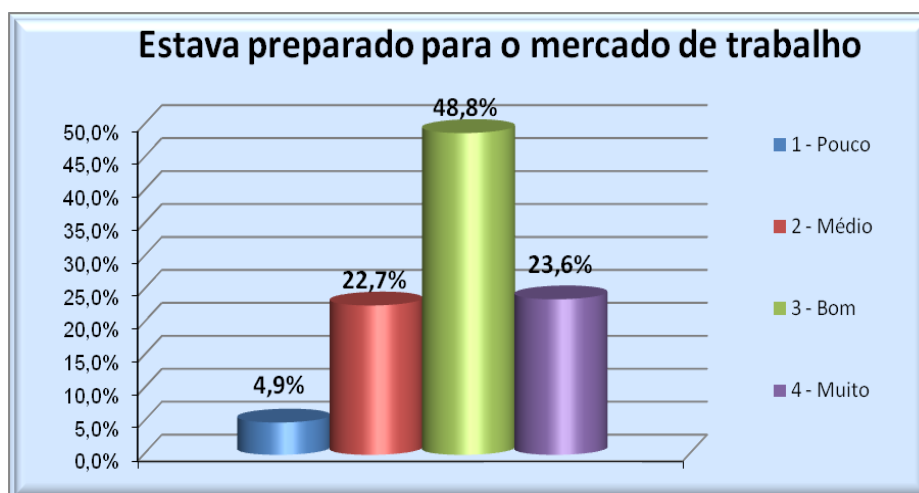
Consideramos importante ressaltar que foram computadas as inserções na vida profissional, tanto na área de ensino quanto em outras áreas. Por ser um percentual bastante significativo e por estarem incluídos os que já trabalhavam antes da formatura, resolvemos analisar os dados de forma bem minuciosa. Verificamos, então, que deste percentual 44,1% já trabalhavam durante o período da formação e permaneceram na mesma área (32,8% na área e 11,3% fora da área<sup>20</sup>); 16,2% já trabalhavam, mas mudaram de área (14,5% trabalhavam fora e se inseriram na área e 1,7% trabalhavam na área e foram para outras); 14,6% não trabalhavam e foram inseridos (12,2% na área e 2,4% fora da área); 4,8% trabalhavam (2,7% na área e 2,1% fora da área), mas no momento que responderam o questionário estavam desempregados.

<sup>20</sup> Denominamos de “na área” a inserção como docentes ou em outras atividades na área de ensino e “fora da área” a inserção em outros locais.

**Gráfico 9 - Alunos inseridos no mercado de trabalho em menos de um ano**

Fonte: Banco de dados – Egressos FFP/UERJ

Dos egressos que responderam ao questionário, 72,4% sentiam-se preparados para o mercado de trabalho. Nas entrevistas, ficou evidente que apesar de se sentirem preparados, enfrentaram a dificuldade inicial de adaptação à realidade escolar, como verificamos abaixo:

**Gráfico 10 – Preparo para o mercado de trabalho**

Fonte: Banco de dados – Egressos FFP/UERJ

**Fernando – HIST:** Demorei um pouco a tentar entrar no mercado, por problemas particulares. Porém, logo consegui trabalhar em minha área, apesar de um desespero inicial. Hoje trabalho com pesquisa na Fundação Oswaldo Cruz.

**Carlos – GEO:** Logo ingressei na Prefeitura do Rio e estou aprovado e aguardando ser chamado para a Prefeitura de Niterói. Mas está sendo longo o processo de adaptação à realidade escolar.



**Dalila – ING:** *Quando estava no 6º período trabalhei em um pré-comunitário lecionando português e literatura. No 8º período comecei trabalhando em um curso de idiomas, dei aulas em escola regular do 6º ao 9º ano e em um supletivo do 6º ano ao ensino médio. Em todos esses lugares senti dificuldade em criar uma linha de conteúdo para lecionar já que na faculdade tudo era muito abstrato e os alunos sentem necessidade de decoreba.*

Os relatos dos egressos dos cursos de História, Geografia e Inglês demonstram a dificuldade inicial de adaptação à realidade escolar mencionada, anteriormente, através dos estudos de Brandão (1999), Cavaco (1995) e Enge (2004). O início geralmente difícil deve-se, em parte, ao fato de a realidade ser bem diversa das expectativas dos jovens professores, além de não existir um modelo a ser seguido.

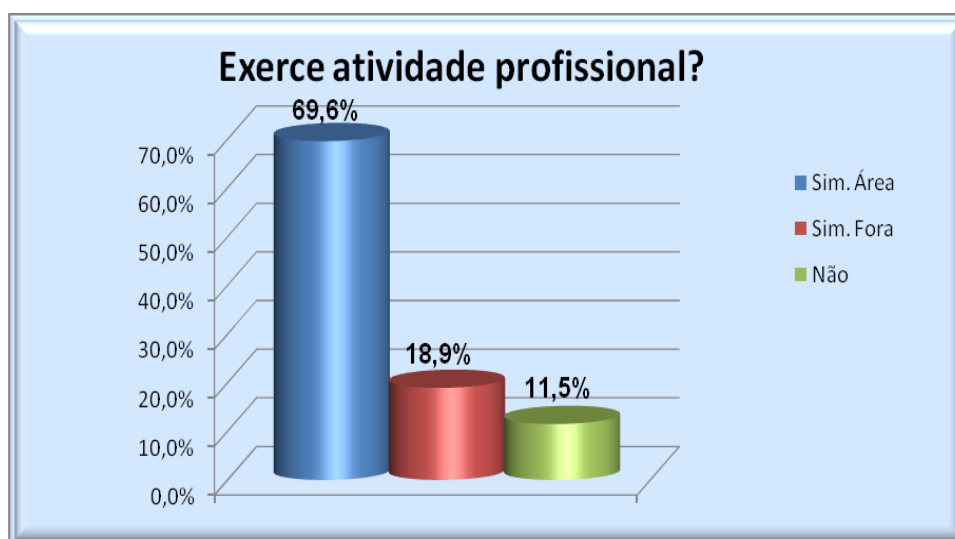
O professor, segundo Gimeno Sacristán (1995), deve ser um gestor de dilemas, um administrador de situações, que são determinadas por diversas condições, tornando o processo, ao mesmo tempo, difícil e fascinante. Lampert (apud FONTOURA, 2008) aponta a não linearidade das escolhas dos professores, quando não dá para uma questão apenas uma solução, mas sim admite a pluralidade de práticas. Esta visão demonstra que não existem modelos a serem seguidos, que para cada realidade existem diferentes formas de atuação, muitas vezes, dificultando o trabalho do professor, como relatado por Dalila ao apresentar suas dificuldades e caracterizar de “abstrato” o que é trabalhado na universidade.

Analisando os dados dos questionários, verificamos que o rápido ingresso e a aprovação em concursos públicos aconteceram de forma equânime em todos os cursos, demonstrando que o trabalho desenvolvido na Unidade tem auxiliado essa inserção.

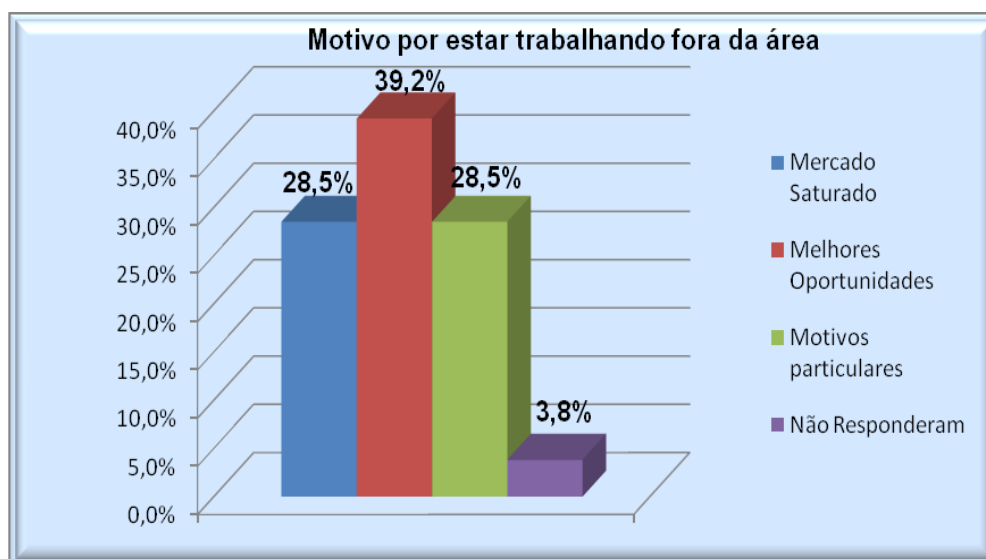
### **3.1.3 – Situação profissional atual**

Nesta subseção apresentaremos a situação profissional em que se encontravam os egressos ao responderem o questionário e as entrevistas.

Do total de questionários respondidos, 69,6% dos egressos estão exercendo atividade na área educacional, enquanto 18,9 % estão exercendo em outras áreas. O motivo principal pelo qual não estão na área educacional deve-se ao fato de terem obtido melhores oportunidades em outras áreas (39,2%).

**Gráfico 11 – Exerce atividade profissional**

*Fonte: Banco de dados – Egressos FFP/UERJ*

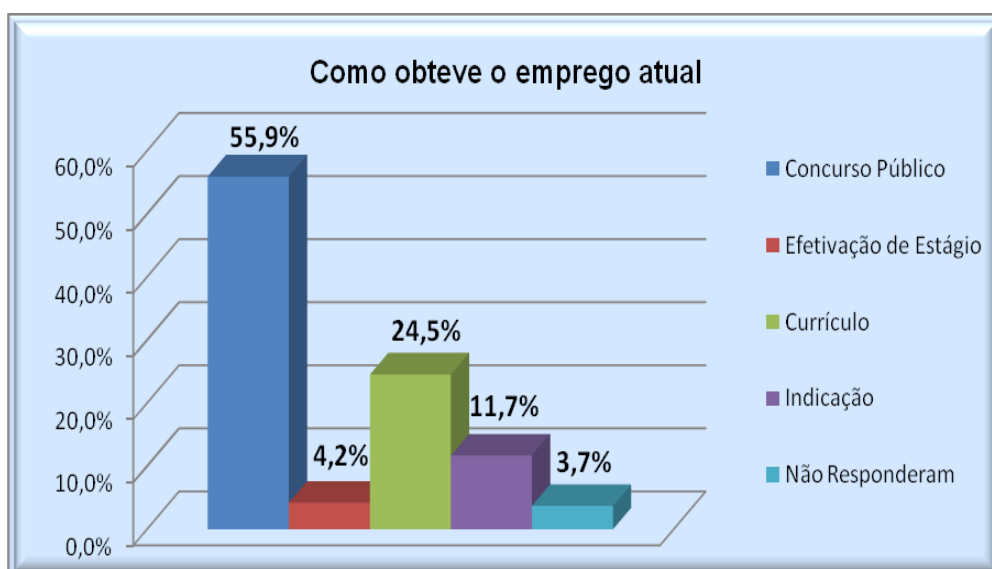
**Gráfico 12 – Motivo por trabalhar fora da área**

*Fonte: Banco de dados – Egressos FFP/UERJ*

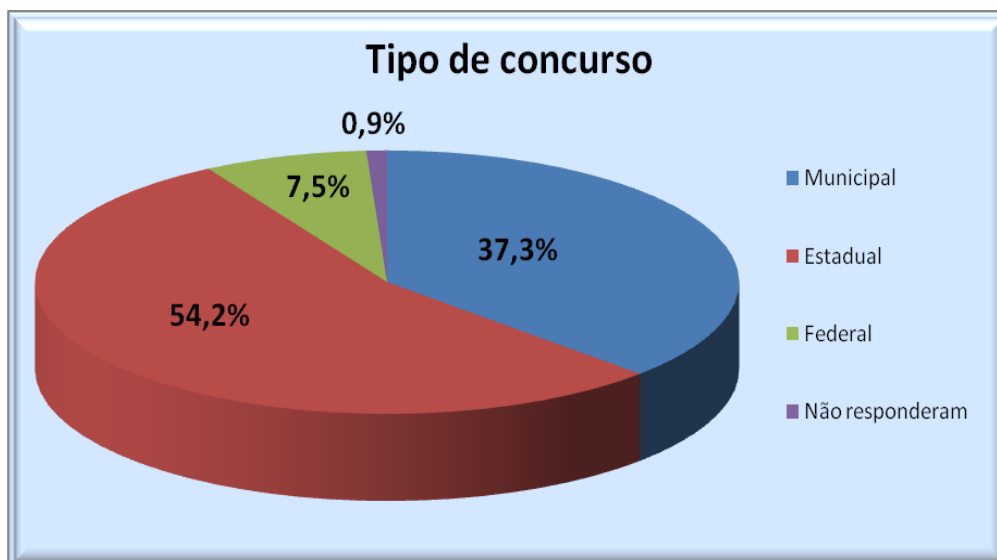
Em relação à organização em que exercem a atividade profissional, 54,9% estão inseridos em empresas públicas, seguidas pelas empresas privadas com 25,0%. A forma de obtenção do emprego atual apresenta o maior percentual para a opção concursos públicos (55,9%), resposta justificada pela maioria estar na rede pública. Em relação ao tipo de concurso realizado, destaca-se o estadual com 54,2% e o municipal com 37,3%.

**Gráfico 13 – Organização em que exerce atividade**

Fonte: Banco de dados – Egressos FFP/UERJ

**Gráfico 14 – Como obteve o emprego atual**

Fonte: Banco de dados – Egressos FFP/UERJ

**Gráfico 15 – Tipo de concurso realizado**

Fonte: Banco de dados – Egressos FFP/UERJ

Relacionando os dados obtidos nesta pesquisa com os estudos de Gatti e Barreto (2009) citados anteriormente, evidenciamos com os nossos egressos o grande número de empregos na esfera pública. A opção por um emprego público é um dado comum a todos os cursos e, apesar dos problemas inerentes ao setor, os egressos ainda acreditam na educação pública e de qualidade, como apontam os relatos:

**Solange – LIT:** *Antes mesmo de me graduar, já estava atuando como professora no Pré-Vestibular Social do CEDERJ e em uma escola da rede particular. Fiz diversos concursos públicos durante a graduação e fui aprovada nos primeiros lugares em vários; tão logo me graduei, fui convocada para um deles, da rede municipal do Rio de Janeiro, de onde solicitei exoneração por ter sido aprovada, pouco tempo depois, no concurso público do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), onde sou docente atualmente. Auxiliou-me muito não só a conclusão da graduação, mas a entrada subsequente no Mestrado em Letras na PUC-Rio e, posteriormente, no Doutorado em Educação na mesma instituição.*

**Leila – GEO:** *Foi super tranquilo, eu me formei em julho, no final do mesmo ano fiz concurso para ser tutora da graduação do CEDERJ, passei. Fiz outro concurso para ser professora do Estado, passei. E em fevereiro fui chamada para o Estado, num concurso anterior que havia passado. Então, no primeiro ano de formada, fiquei com duas matrículas no Estado e uma bolsa no CEDERJ.*

**Nara – LIT:** *Minha entrada no mercado de trabalho se deu três anos após a conclusão do curso. Ao todo prestei oito concursos para o magistério, aguardando até hoje para convocação na maioria deles. Embora não fosse meu ideal, entreguei currículos em escolas da rede privada, mas foi em vão. Sempre soube que meu lugar era na escola pública, então aguardei até o ano passado (2010) pela convocação da Secretaria Estadual de Educação.*

**Sônia – BIO:** *Cursando o último período fiz o concurso para a prefeitura de Friburgo, passei e tive que antecipar minha colação para não perder a vaga. De lá pra cá, fiz vários concursos em busca de melhores salários e melhores condições de trabalho.*

*Tentei ingressar na iniciativa privada, sem sucesso, então tenho trabalhado na rede pública desde sempre.*

A inserção na esfera pública demonstra, também, que a busca por uma formação profissional de caráter amplo e interdisciplinar, articulando ensino, pesquisa e extensão, possibilitando a construção/reconstrução de saberes fundamentais à atuação na docência da Educação Básica, além dos diferenciais inerentes a nossa Unidade, tem auxiliado a aprovação nesses concursos.

O trabalho na rede pública remete a outras reflexões que não aprofundaremos neste estudo, mas que consideramos importante apontar, como: o financiamento do setor educacional, as condições do trabalho docente, os planos de carreira e a própria qualidade do ensino ministrado nessas instituições.

### **3.1.4 – Perspectivas profissionais**

A palavra perspectiva é rica de significações. Para o Dicionário Aurélio (2008), perspectiva significa: “1. Arte de representar os objetos sobre um plano, tais como se apresentam à vista. 2. Aspecto dos objetos vistos de certa distância. 3. Expectativa” (p. 381). Segundo Gadotti (2008), “perspectiva significa ao mesmo tempo enfoque, quando se fala, por exemplo, em perspectiva política e possibilidade, crença em acontecimentos considerados prováveis e bons. Falar em perspectivas é falar de esperança no futuro” (p.1).

Atualmente, muitos professores se perguntam sobre o futuro de sua profissão diante de tantas mudanças e transformações na sociedade. Fala-se muito em cenários possíveis para a educação, em horizontes em direção ao qual se caminha ou se pode caminhar. Falar de perspectivas profissionais na educação é também “falar, discutir, identificar o ‘espírito’ presente no campo das ideias, dos valores e das práticas educacionais que as perpassa, marcando o passado, caracterizando o presente e abrindo possibilidades para o futuro” (GADOTTI, 2008, p.2).

Gatti e Barreto (2009) ressaltam a necessidade de se promover ações de diversas naturezas em relação à profissionalização docente para evidenciar melhorias nas perspectivas de carreira e mudar o imaginário coletivo relativo a esta profissão, tanto na sociedade como entre os próprios professores.

Neste cenário, falar de carreira e salário de docentes é relevante para a reflexão sobre as condições profissionais desses trabalhadores e a atratividade para

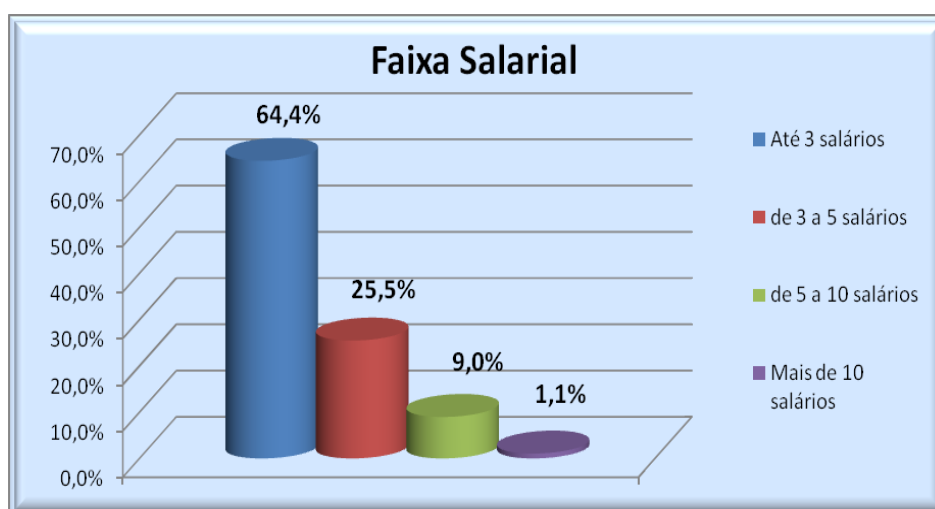
as novas gerações. No Brasil, a valorização da profissão de professor no âmbito sociocomunitário diverge muito de acordo com a região do país, entretanto os discursos sobre o valor do professor não resultaram em estatutos de carreira e em salários que reflitam a importância atribuída a esse profissional. Neste contexto, Gatti e Barreto (2009) ressaltam que

Considerando que a valorização da profissão de professor da educação básica passa pela própria formação dos docentes e pelas condições de carreira e de salários vinculadas a ela, bem como pelas condições concretas de trabalho nas escolas, políticas que visem contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade (competência, qualificação mais aprofundada) e da profissionalização dos professores demandam a superação de alguns entraves para o exercício da docência na direção de melhoria da formação e das aprendizagens das novas gerações (p.252).

Sabemos que as condições de remuneração de professores no Brasil são muito desiguais, tanto em relação aos níveis de ensino quanto às regiões e à dependência administrativa. Em média, não pode ser qualificada como atraente se for comparada a outras profissões com exigência de grau universitário.

A questão da baixa remuneração pode ser observada na consulta realizada aos egressos da FFP, em relação ao salário recebido, com 64,4% recebendo seus proventos na faixa salarial de até três salários mínimos.

**Gráfico 16 – Faixa Salarial**

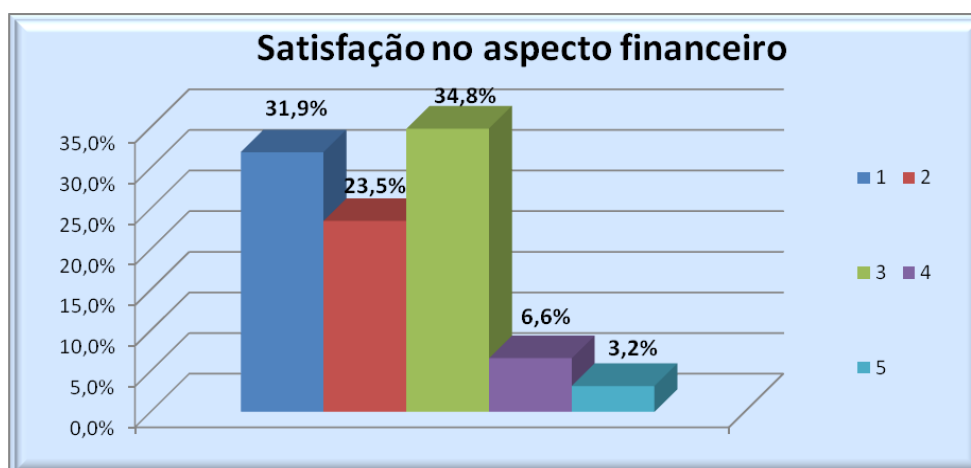


*Fonte: Banco de dados – Egressos FFP/UERJ*

Com a baixa remuneração fica evidente a insatisfação com o aspecto financeiro. Apresentamos uma escala de 1 a 5, considerando o 1 como nível baixo e o 5 como alto, para que os egressos manifestassem sua satisfação com a profissão

no aspecto financeiro. O resultado confirmou o que já esperávamos, com 34,8% atribuindo a posição 3 que corresponde um nível de satisfação médio, seguido de perto pela posição 1 (nível mais baixo, com 31,9%) e pelo nível 2 com 23,5%. Os níveis mais altos perfazem juntos apenas 9,8% como apresentados a seguir:

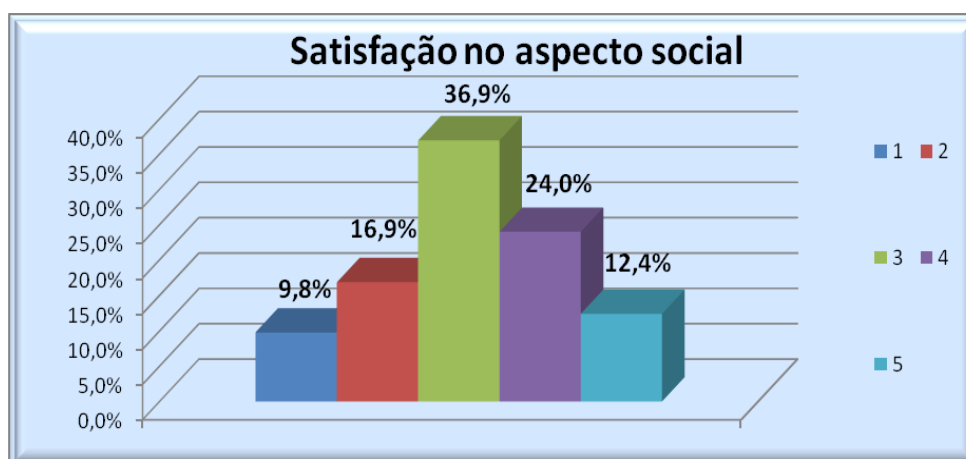
**Gráfico 17 – Satisfação no aspecto financeiro**



*Fonte: Banco de dados – Egressos FFP/UERJ*

A satisfação em relação ao aspecto social é um pouco melhor, com 36,9% atribuindo o nível 3 e 24,0% o nível 4.

**Gráfico 18 – Satisfação no aspecto social**

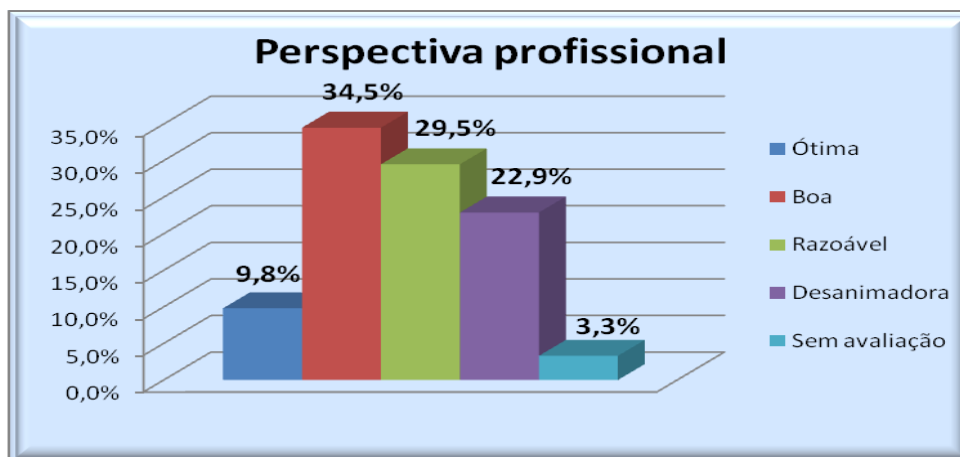


*Fonte: Banco de dados – Egressos FFP/UERJ*

Apesar das condições salariais e dos problemas enfrentados no dia a dia, a maioria dos egressos que responderam o questionário, mantêm esperanças e

acreditam na profissão docente, demonstrando que ainda possuem boas perspectivas profissionais (34,5%), como podemos observar no gráfico abaixo:

**Gráfico 19 – Perspectiva profissional**



*Fonte: Banco de dados – Egressos FFP/UERJ*

Neste contexto, podemos constatar mais uma vez, na fala da ex-aluna Renata que a realidade encontrada nas escolas, nas salas de aula, é bem diferente da idealizada pelos egressos no momento da formação, frustrando as expectativas criadas ao longo do curso.

**Renata – GEO:** *A vontade que carregava de transformar a Educação e o ensino de Geografia (em pequena escala apenas) foi logo sufocada pelo ambiente que encontrei. A esperança em mudar algo ali, naquele pequeno município, através de participações em reuniões, paralisações... abafada pelo corte do auxílio transporte. As conversas com os amigos da graduação, a troca de experiências... têm me ajudado a conservar a esperança (abalada reconheço). Mas, as expectativas que acabei criando ao longo dos 4 anos de graduação em relação a Educação em geral, não se verificaram na realidade encontrada, o que gerou muitas crises e necessárias e incansáveis reflexões sobre a prática docente.*

Os dilemas são frequentes, porém não facilmente resolvíveis. O fato de reconhecer o dilema, mesmo sem saber o que fazer, faz diferença no encaminhamento das situações (LAMPERT apud FONTOURA, 2008).

O relato de Renata indica a importância da troca de experiências com os amigos da graduação como apoio para enfrentar os desafios, já que se deparam com os mesmos problemas. Esta fala vem legitimar a necessidade de um processo de acompanhamento dos egressos pela universidade, auxiliando-os nesses momentos de crise e, como explicitado pela Renata, das “necessárias e incansáveis reflexões sobre a prática docente”.



### 3.2 – Avaliação dos cursos e da instituição

No primeiro capítulo desta pesquisa apresentamos um breve histórico da avaliação institucional no Brasil e suas nuances. Nesta seção, abordaremos a temática avaliação dos cursos e da instituição, destacando os pontos positivos, fragilidades e o papel da FFP na formação acadêmica, profissional e pessoal dos egressos.

Verificamos na UERJ algumas experiências relacionadas à avaliação institucional, portanto, consideramos importante destacá-las para entendermos os caminhos percorridos pela instituição, as dificuldades encontradas e balizarmos a análise da temática. Entre elas podemos citar as atividades desenvolvidas a partir de 1988 e meados da década de 1990, intitulada “Da UERJ que temos para a UERJ que queremos”, através do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras – PAIUB. Em 2004, considerando que “a avaliação pode ser fonte geradora de prioridades, que por sua vez, informam decisões políticas da Instituição, a Reitoria decidiu participar, voluntariamente, do SINAES” (UERJ, 2006, p. 22). Para a condução do processo avaliativo foi criada a Comissão Própria de Avaliação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CPA/UERJ), com representantes dos diversos segmentos da comunidade acadêmica: docentes, discentes, servidores técnico-administrativos e comunidade externa. Sua finalidade consistia em conduzir os processos internos de avaliação, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no âmbito desta Universidade.

A auto-avaliação institucional na UERJ, no âmbito do SINAES, foi instalada em outubro de 2004, considerando a importância deste trabalho para a Universidade e verificando as condições de ensino como um todo (UERJ, 2006). Para desenvolver a auto-avaliação nas diferentes Unidades Acadêmicas, foram criadas subcomissões de avaliação. Foram constituídas 4 subcomissões (uma por Centro Setorial), presidida pelo docente participante da CPA, com objetivo de orientar o trabalho das subcomissões das Unidades. Foram criadas 29 subcomissões nas diferentes Unidades Acadêmicas e administrativas e o processo de avaliação foi conduzido de forma descentralizada, de acordo com as peculiaridades de cada Unidade. Na FFP esta subcomissão foi formada por 7 docentes, 3 funcionários técnico-administrativos e 1 discente.

A UERJ pretendia que a avaliação institucional fosse vista como um processo auxiliar, com a função de detectar potencialidades, falhas e dificuldades, apoiando a busca de soluções para os problemas institucionais internos e sociais, além de subsidiar o estabelecimento de novas metas e prioridades.

Neste contexto, a CPA em conjunto com as subcomissões, elaborou o projeto de Auto-Avaliação Institucional e os instrumentos para o levantamento de dados. Os formulários contemplaram os diferentes aspectos das atividades acadêmicas na universidade, tais como: caracterização do perfil dos sujeitos que compõem a comunidade acadêmica; qualidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão; condições de trabalho disponíveis para docentes e técnico-administrativos; grau de satisfação com os serviços disponíveis no “campus”; acompanhamento de egressos dos cursos de Graduação. Cada Unidade também elaborou o seu plano de ação e, na FFP entre outros aspectos a serem considerados, constava o acompanhamento de egressos. Após análise dos dados foram organizados relatórios e encaminhados ao INEP.

A UERJ encontrou algumas dificuldades para dar continuidade ao processo de avaliação, principalmente, em relação à avaliação externa. O processo encontra-se temporariamente suspenso, permanecendo somente a participação no Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE). Vale ressaltar que a partir de 2006, através de deliberação do Conselho Estadual de Educação, tornou-se obrigatória para as Instituições de Ensino Superior pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino a participação no ENADE.

Consideramos importante relatar a experiência vivenciada pela instituição, por acreditarmos na relevância de um processo permanente de avaliação. Como um dos enfoques a serem considerados é o acompanhamento de egressos, ao analisarmos o que pensam nossos ex-alunos sobre o curso e a instituição, estaremos contribuindo para a manutenção desse processo, pelo menos, nesse aspecto.

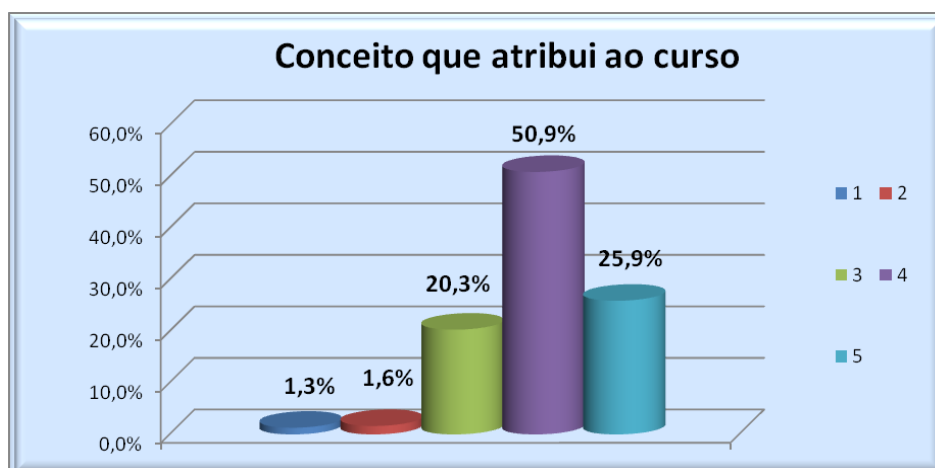
### **3.2.1 – Contribuições, pontos positivos e fragilidades**

Os egressos, através do questionário on-line, avaliaram o curso, os professores e as contribuições das disciplinas para sua prática profissional. Nas entrevistas, as questões foram aprofundadas através da sinalização de pontos positivos e fragilidades dos cursos e da instituição.

As questões levantadas pelos egressos foram praticamente as mesmas em todos os cursos, suscitando reflexões mais amplas, em nível de Unidade. Destacaremos, apenas, algumas singularidades que representam questões bem específicas dos cursos.

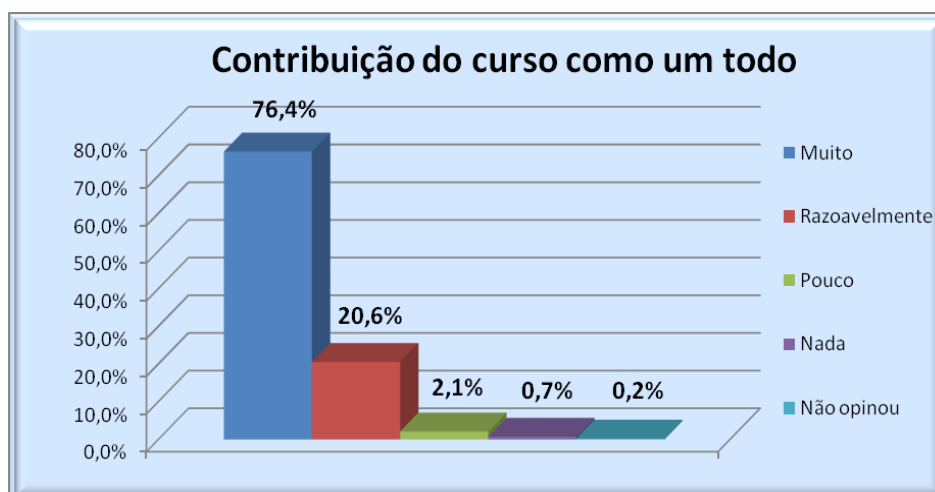
Solicitamos aos egressos que atribuíssem conceitos aos cursos, através de uma escala de 1 a 5, considerando 1 como péssimo e 5 como ótimo. O resultado foi positivo, com 50,9% atribuindo o nível 4 e 25,9% o nível 5. Em relação à contribuição do curso para o desenvolvimento pessoal e profissional, 76,4% consideraram que o curso contribuiu muito, enquanto apenas 2,8% avaliaram que a contribuição foi pouca ou nenhuma.

**Gráfico 20 – Conceito atribuído ao curso**



Fonte: Banco de dados – Egressos FFP/UERJ

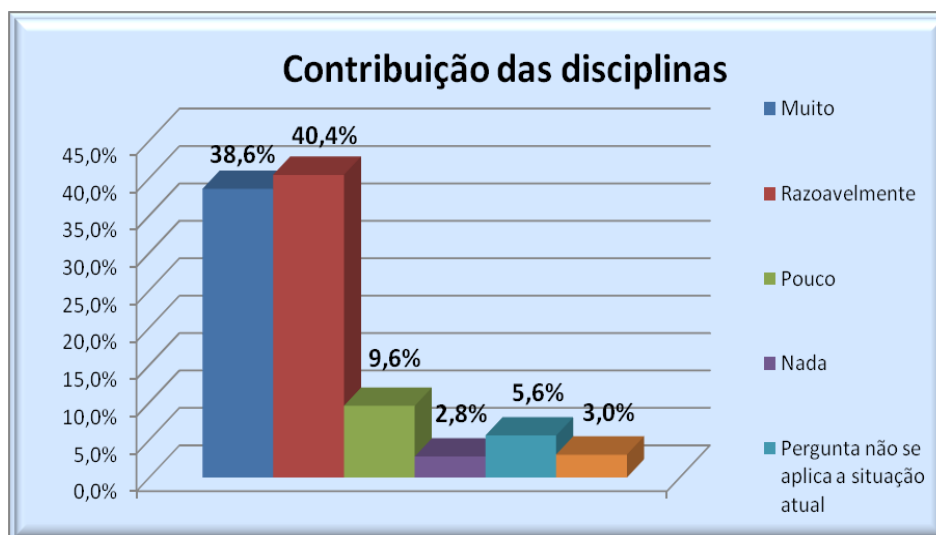
**Gráfico 21 – Contribuição do curso**



Fonte: Banco de dados – Egressos FFP/UERJ

Em relação à contribuição das disciplinas teóricas/práticas para o desempenho profissional, podemos observar que 40,4% consideraram razoável, enquanto 38,6% avaliaram que as mesmas auxiliaram muito.

**Gráfico 22 – Contribuição das disciplinas**



*Fonte: Banco de dados – Egressos FFP/UERJ*

A questão das disciplinas pedagógicas estarem presentes desde o início em todos os cursos retornam quando os egressos apontam os pontos positivos. Como vimos anteriormente, esta prática contribuiu para a mudança de expectativas de vários deles e, novamente, é evidenciada como aspecto muito favorável aos cursos.

**Patrícia – ING:** *Desde o primeiro período ter matérias de Educação; de um modo geral, os professores refletiam também sobre a educação básica nas aulas.*

**Sônia – BIO:** *A forte base que recebemos na área de educação. A FFP nos prepara muito bem, depois que saí da faculdade passei em praticamente todos os concursos públicos que fiz na área. Outro aspecto positivo é a integração professor-aluno: na FFP temos um contato mais estreito e humano com os professores ao contrário do que acontece em outras Universidades e Campus.*

**Carlos – GEO:** *Ter contato com as disciplinas pedagógicas desde o início do curso, que foi essencial para minha formação como professor, e o corpo docente do departamento de Geografia, que na época era muito bom.*

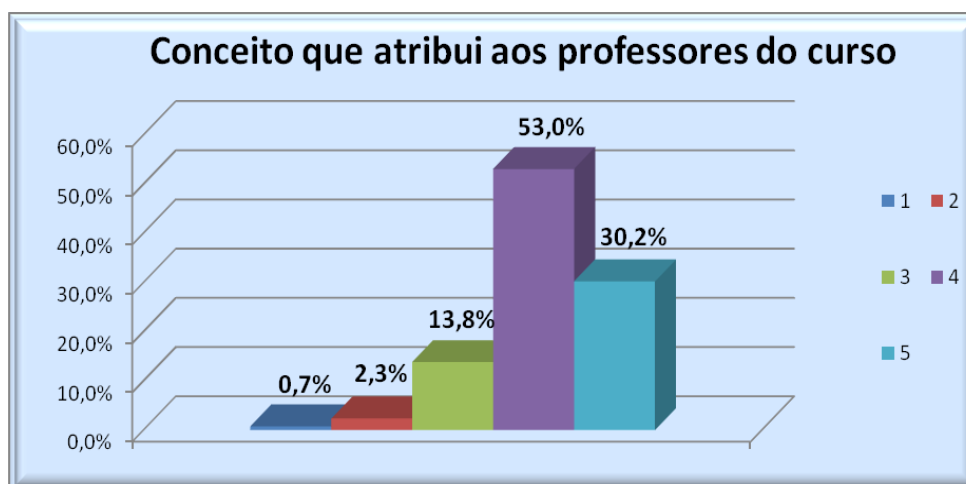
**Guilherme – LIT:** *Ótima formação do corpo docente e o enfoque didático/pedagógico dentre as muitas matérias da grade do curso, visto ser a FFP uma faculdade que objetiva a formação de professores.*

**Débora – PED:** *O embasamento teórico adquirido durante a formação e a relação de amizade com os professores da unidade, pois nós alunos éramos tratados de igual para igual, o que proporcionava prazer em estar no curso.*

**Nara – LIT:** *A qualidade dos professores concursados e a possibilidade de dar continuidade à formação acadêmica através de cursos de pós-graduação lato-sensu, oferecidos pela mesma instituição.*

Analisando os relatos verificamos que além das disciplinas, os egressos consideram o corpo docente como um aspecto positivo para os cursos e, conseqüentemente, para a instituição. Solicitados, no questionário, a atribuírem conceitos aos professores em uma escala de 1 (péssimo) a 5 (ótimo), observamos que 83,2% classificam os mesmos entre bons e ótimos.

**Gráfico 23 – Conceito atribuído aos professores**



*Fonte: Banco de dados – Egressos FFP/UERJ*

Informamos que no questionário não havia uma distinção entre professores efetivos e contratados. Esse dado foi evidenciado nas entrevistas, quando alguns egressos ressaltaram como fragilidade dos cursos a quantidade e a qualidade dos professores contratados.

**Nara – LIT:** *Problemas com professores contratados. Muitas vezes acontecia de em um semestre tê-lo como colega, e no outro já era seu professor. Bastava colar grau e ingressar no mestrado para ser professor universitário. A sensação que dava é que os critérios e a seleção deixavam a desejar. A necessidade de contratação de professores por meio de concursos públicos era necessária.*

**Débora – PED:** *O pouco comprometimento com o ensino por parte de alguns professores contratados.*

**Solange – LIT:** *Falta de compromisso de alguns professores substitutos e, por conseqüência, empobrecimento do conteúdo de certas disciplinas.*

Estes relatos nos fazem refletir sobre o quadro docente da FFP, que atualmente é composto por 59,8% de efetivos (73,3% adjuntos, 23,6% assistentes e 3,1% auxiliares) e 40,2% de contratados. Esse número é muito significativo, evidenciando o desafio de manter uma universidade pública e de qualidade, com políticas públicas que não se preocupam em manter/ampliar o quadro com profissionais qualificados.

Outro fato que nos chamou muita atenção foi a ambiguidade existente no mesmo aspecto analisado. De um lado os professores efetivos, que também apresentam algumas fragilidades, mas são considerados como bons profissionais. De outro, os contratados, que em sua maior parte apresentam qualificação menor, percebem uma baixa remuneração, trabalham em várias instituições e, por não terem um vínculo permanente com a universidade, acabam por desenvolver um trabalho aquém do esperado.

Ainda sobre os professores, podemos destacar a boa relação estabelecida, pela maioria, com os alunos. Essa integração professor - aluno coloca a FFP como uma Unidade diferenciada perante outras Unidades da UERJ e outras instituições. Refletindo sobre essa temática, lembramos de Nóvoa (2003) quando ressalta que a formação exige partilha, que ninguém é professor sozinho, isolado, que ser professor implica um corpo a corpo permanente com a vida dos outros e com a própria vida.

Para Freire (2002), ensinar exige querer bem aos educandos, considerando que o trabalho do professor é realizado com gente em permanente processo de busca. Diz ele: “se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas” (p.136). Ressalva, também, que a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade, mas não se pode permitir que interfira no cumprimento ético do dever de professor no exercício da autoridade. A prática educativa é um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos, portanto

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (p. 165).

Podemos considerar a relação dialógica entre professores e alunos como um aspecto positivo para a FFP, principalmente por se tratar de uma Unidade de formação de professores.

Os egressos entrevistados apontaram como fragilidades dos cursos, além dos professores contratados, os horários, a falta de bolsa e verbas para pesquisa, a falta de infraestrutura, precariedade da biblioteca e a falta de integração com as escolas próximas, como podemos observar nos seguintes relatos:

**Rachel – ING:** *Os horários são muito ruins para quem trabalha e falta laboratório de Línguas.*

**Cristiane – GEO:** *O horário das disciplinas (meu curso era tarde/noite) que dificulta a vida de trabalhadores.*

**Dalila – ING:** *Precariedade para pesquisa (biblioteca com pouca variedade para pesquisar) e pouco contato com a realidade das salas de aula.*

**Guilherme – LIT:** *A incoerência de ter-se uma faculdade pública de qualidade, localizada numa região economicamente carente, mas que oferece cursos em horários integrais, sendo a maior parte de seu público trabalhadora, impossibilitando que alguns cursem a faculdade ou estendendo o tempo de formação por estudarem apenas à noite.*

**Carlos – GEO:** *A falta de integração com escolas próximas para estudos em campo na área de educação, vivência e cotidiano escolar e a quantidade de bolsas de estudo, que privilegia uns poucos alunos que têm sorte de conseguir uma.*

**Leila – GEO:** *A FFP possui excelentes profissionais, mas não há infraestrutura, o que dificulta muito o trabalho destes. A UERJ/maracanã (que é onde eu curso o bacharelado, atualmente) possui uma infraestrutura absurda, diversos laboratórios super equipados com tudo o que você possa imaginar, mas os profissionais não aproveitam.*

Ainda em relação às fragilidades dos cursos, consideramos relevante destacar singularidades dos cursos de Pedagogia e de Matemática, apontadas pelos egressos. No curso de Pedagogia foi a demora na entrega do diploma. Devido à reformulação do curso, que precisou de novo reconhecimento, a tramitação do processo impedia a liberação dos mesmos. Já no curso de Matemática, as disciplinas ao serem apresentadas e ministradas como “difíceis”, fizeram com que os alunos tivessem muitas dificuldades e um alto índice de reprovação, como demonstrado na fala da Cláudia:

**Cláudia – MAT:** *Colocar a matemática como uma disciplina difícil e não procurar estratégias para torná-la tranquila e entendível aos que estão aprendendo é uma questão que precisa ser revista.*

Por terem vivenciado esses problemas, os egressos apresentaram algumas sugestões de melhorias, tais como:

**Cristiane – GEO:** *Creio que o horário poderia ser cuidadosamente repensado já que a maioria dos cursos são em dois turnos, existe uma necessidade de bandejão e melhor infraestrutura para unidade.*

**Patrícia – ING:** *Maior integração com outras instituições, em termos de projetos de pesquisa e convênios.*

**Solange – LIT:** *Sugiro que se realizem mais concursos para professores efetivos, o que evita a constante troca de docentes, tão comum na FFP. Também sugiro um maior investimento na biblioteca da faculdade.*

**Silvia – PED:** *Mudança no horário da tarde. Acompanhamento dos contratados mais de perto. Apoio permanente aos universitários no que concerne ao aprimoramento dentro e fora da universidade.*

**Nara – LIT:** *Houve grande dificuldade de aceitação por parte das escolas procuradas para estágio. A FFP, através de pesquisas, possui relações com escolas do município e fora dele. Uma Faculdade de Formação de Professores, a meu ver, necessita de um colégio de aplicação, ou de promover parcerias com escolas da localidade, intervindo no difícil processo de entrada do formando em sala de aula.*

Algumas sugestões propostas já estão em processo de realização, entre elas podemos destacar: concursos para 13 professores adjuntos ainda em 2011; projeto de ampliação da biblioteca; construção do bloco C; comissão para estudos e elaboração de horários; encontros para avaliação do currículo do curso de Matemática e finalização do processo de reconhecimento do curso de Pedagogia.

Quanto as questões mais amplas como a criação do colégio de aplicação, bandejão e aumento de bolsas, dependem de mudanças estruturais e políticas da universidade e não apenas da vontade e empenho da FFP.

### **3.2.2– Papel da FFP na formação acadêmica, profissional e pessoal**

Segundo Nóvoa (2000), todos que trabalham na área educacional devemos ser capazes de identificar, com clareza, “o que é verdadeiramente formador: a capacidade de compreender o saber, o modo como ele se constitui historicamente, os momentos de virada de uma determinada disciplina, as vias alternativas que poderia ter seguido, etc” (p.135). Para o autor, é na compreensão do modo como os saberes se organizaram e reorganizaram que reside o cerne da formação universitária. Alerta para a longevidade do processo, que tem uma parte informativa



de aquisição de saberes, mas também uma dimensão histórica, crítica e de participação na produção de conhecimento científico.

Nóvoa (2000) destaca que em toda situação pedagógica existe um professor, um aluno e um saber. Acredita que estamos caminhando no sentido de privilegiar a relação entre o aluno e o saber, concedendo ao professor papel fundamental no apoio ao aluno na construção e na configuração deste saber. Considera impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores, sendo necessário uma outra concepção que situe o desenvolvimento pessoal e profissional, ao longo dos diferentes ciclos da vida. A formação deve valorizar a experiência como aluno, como estagiário, como professor iniciante, titular e até aposentado.

Os conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade têm papel importante no encaminhamento do trabalho docente, mas não são determinantes. Tardif (2002) acredita que os docentes constroem saberes durante toda sua vida, carregados pelas marcas estudantil, familiar e profissional. Sendo assim, a formação dos professores não pode ser pautada numa concepção de conhecimento que não leve em consideração todas essas variáveis.

Partindo dessas considerações, apresentamos a avaliação dos egressos entrevistados sobre o papel da instituição em sua formação. Os egressos consideraram que a FFP teve um papel importante e positivo para a formação profissional e pessoal, proporcionando bases para a inserção no mercado de trabalho como professores e pesquisadores.

**Fernando – HIST:** *Muito importante. Ali iniciei minha vida de pesquisador, mesmo sendo uma universidade voltada para a licenciatura.*

**Nara – LIT:** *O contato com a universidade vem sendo formador, não só academicamente. Durante a graduação, momento que penso ter sido mais intenso, desgastante, trabalhoso, pude me fazer pesquisadora, mesmo sem saber. Provocada por questões surgidas no ambiente acadêmico, nos seus espaços formais e informais, fui me tecendo, nas áreas pessoal e profissional.*

**Solange – LIT:** *Avalio como positivo, visto que nela adquiri a base de que necessitava para iniciar minha vida acadêmica. Foi nela que se aguçou em mim o desejo de ser pesquisadora, uma vez que fui bolsista de Iniciação Científica. Foi a partir dela que percebi a necessidade de uma boa formação para que conseguisse posteriormente atuar como docente crítica.*

**Renata – GEO:** *De grande valia, me proporcionando sobretudo segurança e autonomia não apenas no que diz respeito ao campo profissional, mas a vida.*

**Silvia – PED:** *Imprescindível. A FFP está totalmente voltada para o magistério de qualidade e compromisso com a Educação do país.*

**Cláudia – MAT:** *O primeiro degrau. Sem ele não conseguiria subir para o próximo e só com ele não consigo chegar ao topo.*

**Patrícia – ING:** *O curso foi fundamental em minha formação, porque me forneceu bases não só para passar em concurso, mas também para lidar com as adversidades que atravessam o meu cotidiano. Ainda que as disciplinas não tivessem relações diretas com o meu trabalho (Técnico em Assuntos Educacionais), pude perceber o quanto é importante considerar diferentes perspectivas para minimizar um problema.*

Os relatos acima demonstram o papel positivo da FFP na formação dos egressos, mas também sinalizam a necessidade de uma maior articulação teoria-prática e com as escolas do município, principalmente para a realização de estágios, como veremos a seguir:

**Carlos-GEO:** *Teoricamente me sinto preparado, mas ainda hoje (2 anos após me formar) encontro dificuldades em aplicar as teorias durante minha prática dentro da escola, não necessariamente dentro de sala, mas em outros aspectos cotidianos como organização das atividades, diários, etc.*

**Nara – LIT:** *Houve grande dificuldade de aceitação por parte das escolas procuradas para estágio. A FFP, através de pesquisas, possui relações com escolas do município e fora dele. Uma Faculdade de Formação de Professores, a meu ver, necessita de um colégio de aplicação, ou de promover parcerias com escolas da localidade, intervindo no difícil processo de entrada do formando em sala de aula.*

A separação teoria e prática é frequentemente questionada pelos educadores, principalmente nos cursos de formação de professores, ao mesmo tempo em que é mencionada a vontade de buscar novas formas de relacionamento entre as duas dimensões.

Segundo Candau e Lelis (1999), a relação teoria e prática pode ser fundamentada por duas visões: a dicotômica e a de unidade. A primeira é centrada na separação, com ênfase na total autonomia de uma em relação a outra. A segunda, na visão de unidade, teoria e prática são dois componentes indissolúveis da *praxis*, ou seja, têm um lado ideal, teórico e um lado material propriamente prático. Essa relação é feita através de um processo complexo, no qual algumas vezes se passa da prática à teoria e outras desta à prática.

Na visão de unidade, os cursos deveriam trabalhar teoria-prática sob diversas configurações, para não perder a visão da totalidade da prática pedagógica e da formação, eliminando distorções decorrentes da priorização de um dos pólos. Neste contexto, permanece o desafio de pensarmos essas relações, considerando que na ação prática, saberes de diferentes ordens são mobilizados.

Em relação a uma maior articulação com as escolas do município para a realização de estágios, a FFP iniciou um mapeamento das que aceitam estagiários, mas ainda não conseguiu estabelecer uma relação orgânica com essas escolas. Os alunos ainda são encaminhados para aquelas em que os professores da disciplina Estágio Supervisionado mantém um contato ou desenvolvem algum projeto.

### **3.3 – Formação continuada**

A formação continuada tem sido bastante difundida nos últimos anos, envolvendo políticas da área de educação, pesquisadores e professores. As atividades englobam naturezas variadas, desde formas mais institucionalizadas, com certificação e organização formal até iniciativas menos formais, com objetivo de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, através de grupos de estudo e reflexão mais próximos do cotidiano escolar e da sala de aula.

Neste contexto, os processos de formação continuada apresentam novos desafios à ação formadora da universidade. A universidade tem sido solicitada a participar da formação continuada dos profissionais da educação, seja através de parcerias com os sistemas de ensino, do oferecimento de pós-graduação, de cursos de extensão ou de atividades de acompanhamento. A preocupação da universidade com a formação continuada de professores, segundo Candau (1996), tem estado presente nos esforços de renovação pedagógica.

Segundo Gatti e Barredo (2009), a formação continuada passou por um processo de reconceitualização em decorrência de pesquisas destinadas a investigar a identidade profissional do professor. As propostas são mais centradas no potencial de autocrescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existentes no seu cabedal de recursos profissionais, que servirão de suporte para trabalhar novos conceitos e opções.

Na concepção de uma formação como um contínuo ao largo da vida, a ideia subjacente é a de desenvolvimento profissional. O professor que participa desses processos é considerado um profissional, detentor de um saber docente, construído em sua prática cotidiana. Sendo assim, para desenvolver programas de formação, a universidade precisa estabelecer parcerias com esses professores, reconhecendo-os como sujeitos produtores de conhecimento (AMBROSETTI; RIBEIRO, 2005).

As universidades, ao ampliarem seus processos de formação continuada, aumentam as possibilidades de convivência com os professores e com as escolas. As pesquisas sobre o saber docente que buscam a compreensão dos processos de construção de conhecimentos (TARDIF, 2002) e o reconhecimento da escola como espaço de formação, em que os saberes são produzidos e partilhados, estabelecendo um processo formativo permanente (NÓVOA, 1992), têm favorecido o trabalho desenvolvido pelas universidades. Precisamos pensar os percursos de formação continuada na universidade a partir de uma perspectiva de desenvolvimento profissional ao longo da carreira do professor. Assim, a atuação da universidade deixaria de ser eventual, passando a ser um processo articulado à formação inicial e integrado à prática profissional dos docentes nas escolas.

Gatti e Barreto (2009), no estudo sobre formação continuada, identificam algumas conclusões recorrentes, apesar da diversidade de situações pesquisadas. Verificaram que, em geral, os professores valorizam o potencial presente nas oportunidades de formação continuada, como perspectivas de desenvolvimento profissional e como melhoria de desempenho em sala de aula. Entretanto, o entusiasmo convive com sentimentos de fastio e rejeição, perante as situações vivenciadas.

Nesse estudo, apontam que os professores, de forma não unânime, destacam aspectos positivos como a oportunidade de aprofundar conhecimentos, acesso a novos conceitos, as interações com os pares, o contato com os formadores. As reclamações, contudo, são apresentadas em uníssono: pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; a não participação nas decisões acerca dos processos aos quais são submetidos; os formadores não conhecem os contextos escolares; os programas não prevêem acompanhamento sistemático da prática pedagógica dos professores; dificuldade em prosseguir com a proposta após o término do programa; descontinuidade das políticas dificultando a consolidação dos avanços alcançados; falta de melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor a formação continuada.

As autoras destacam, ainda, que

Não raramente, os pesquisadores identificam uma postura de exterioridade dos professores em sua relação com o saber, que acreditam estar pronto nos estudos e pesquisas elaborados nas universidades e centros de investigação. Entendem que a solução de seus problemas está em conhecimentos produzidos fora do espaço escolar e atribuem aos formadores a competência de resolvê-los. Mantêm em

relação à formação continuada uma expectativa ambígua: pedem respostas prontas e únicas, ao mesmo tempo em que advogam valorização de sua experiência, criatividade e poder de decisão (ibidem, p.221).

A formação continuada não é uma tarefa fácil e apresenta inúmeros questionamentos aos docentes da universidade. Segundo Gatti (1992), precisamos preparar a universidade para integrar nessas atividades, como parceiros efetivos, os professores e os técnicos que estão na prática escolar.

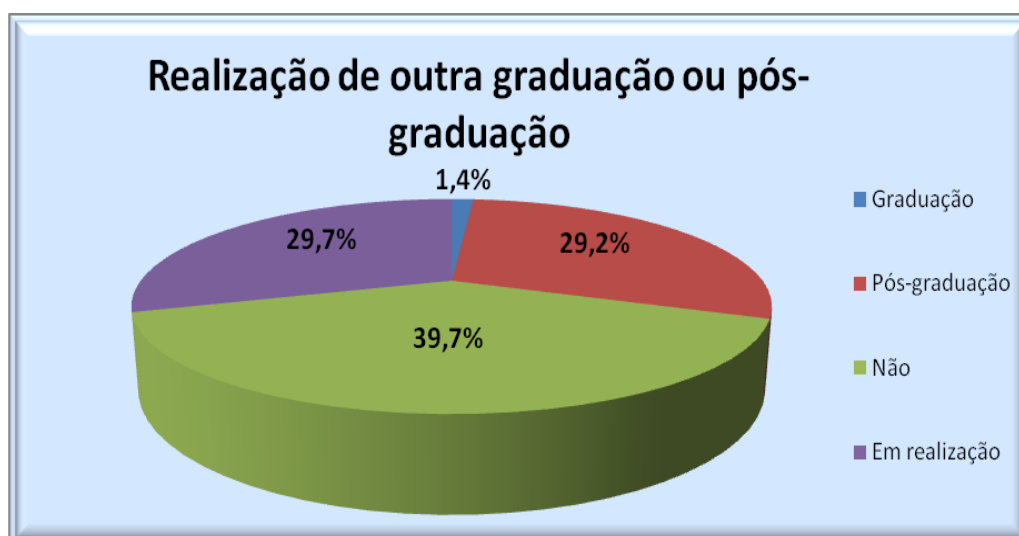
O diálogo entre a universidade e os sistemas públicos de ensino básico pode se constituir uma “oportunidade de reflexão sobre as práticas educativas da própria universidade, tornando-se um processo fertilizador do ensino, da pesquisa e da extensão na instituição” (AMBROSETTI; RIBEIRO, 2005, p.5).

O contato mais próximo com as escolas e os professores da educação básica pode ser o caminho para a universidade promover a articulação entre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

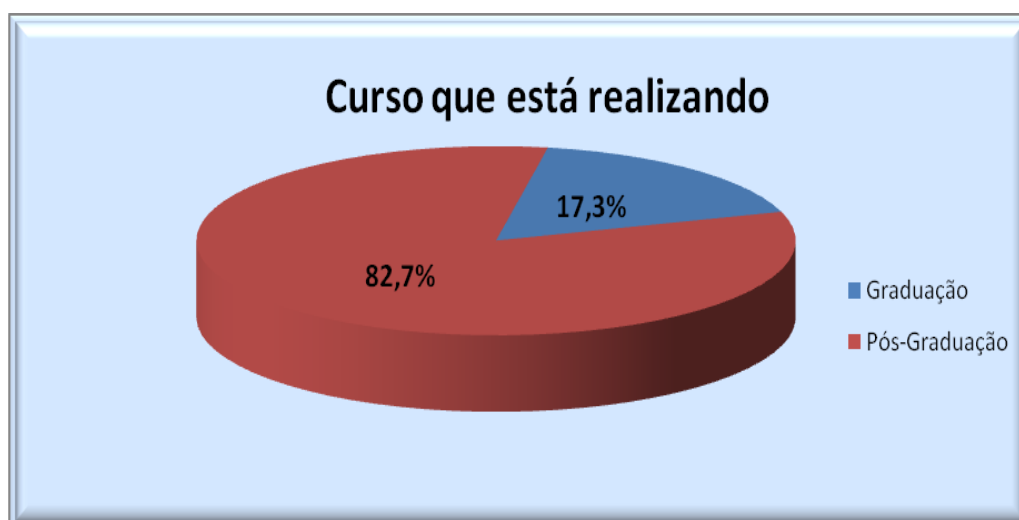
### **3.3.1 – Realização de cursos de pós-graduação**

Verificamos que as atividades de formação continuada englobam naturezas diversificadas e, nas formas mais institucionalizadas, podemos destacar os cursos de pós-graduação.

Através do questionário, consultamos os egressos sobre a continuação dos estudos após a conclusão dos cursos de graduação. Dos 428 egressos pesquisados, 39,7% não realizaram outros cursos, 29,7% estavam realizando e 30,6% já haviam realizado outros cursos. Dos que estavam em período de realização, 82,7% eram cursos de pós-graduação e 17,3% outras graduações, como evidenciados nos gráficos abaixo:

**Gráfico 24 – Realização de cursos posteriores**

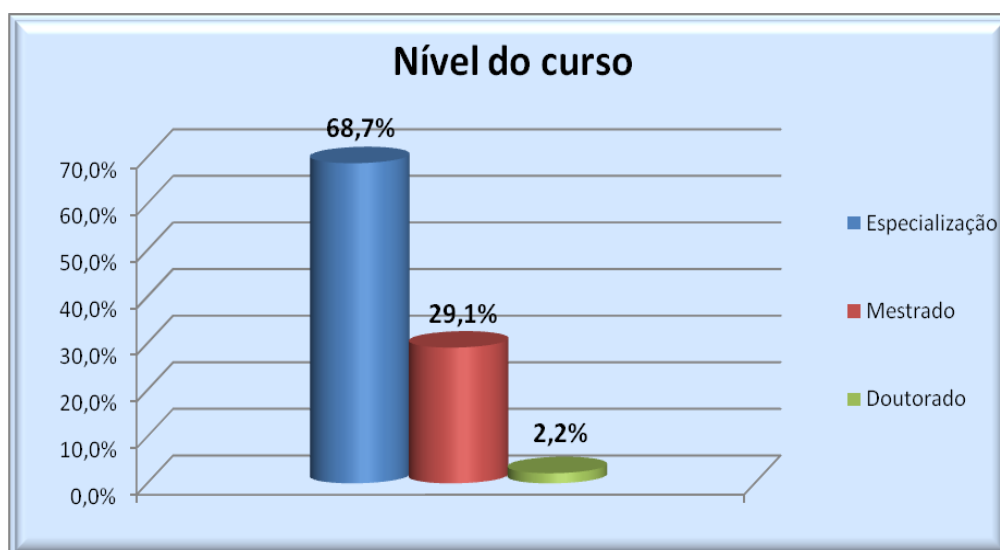
*Fonte: Banco de dados – Egressos FFP/UERJ*

**Gráfico 25 – Curso que está realizando**

*Fonte: Banco de dados – Egressos FFP/UERJ*

O próximo gráfico apresenta o percentual dos que cursaram ou estão cursando pós-graduação, perfazendo um total de 230 egressos. Destes, 68,7% cursam ou cursaram especializações, 29,1% o mestrado e 2,2% o doutorado.

Gráfico 26 – Nível do curso



Fonte: Banco de dados – Egressos FFP/UERJ

Podemos destacar que, em todos os cursos, foi constatada a realização de cursos posteriores pelos ex-alunos, como evidenciados nos seguintes relatos:

**Cristiane – GEO:** *Apesar das críticas ao curso avalio que a experiência na universidade foi essencial para meu enriquecimento cultural e científico, tanto que em 2009 ingressei na especialização em Educação Básica, modalidade Ensino de Geografia, e agora em 2011 ingressei no mestrado em educação, ambos na FFP.*

**Débora – PED:** *A Universidade contribuiu muito para eu hoje ser o profissional que sou, concluí o curso em 2008.2. Sou professora concursada da rede municipal de São Gonçalo e já concluí duas Especializações, uma em Gestão Escolar pela UERJ e outra em Orientação Educacional pela Cândido Mendes e este ano inicio no mestrado na UERJ tendo sido aprovada na última seleção. Então, não posso reclamar, a UERJ com certeza mudou a minha vida.*

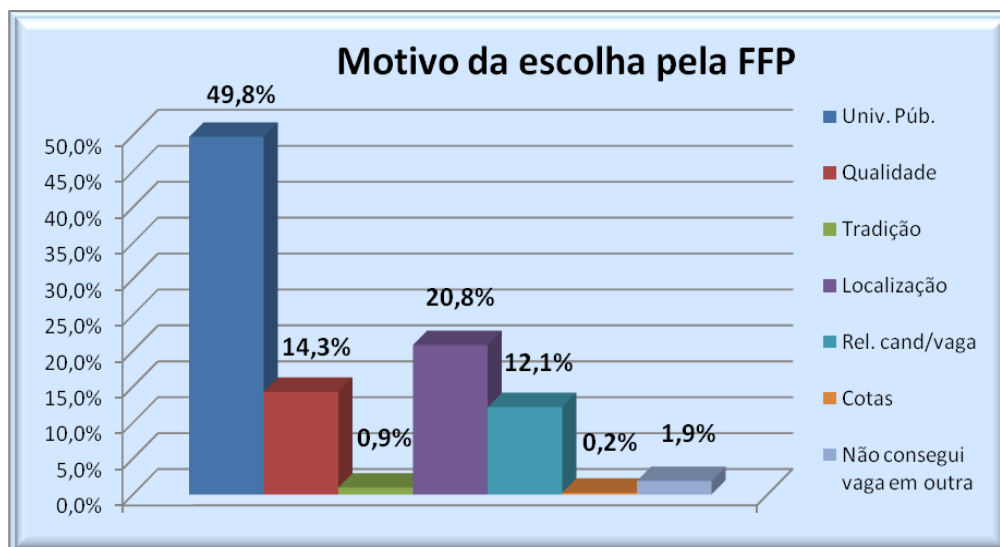
Os relatos da Cristiane e da Débora demonstram que, apesar do curso de graduação ter contribuído para o enriquecimento pessoal, cultural e científico, os cursos posteriores são relevantes para o aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional. Outro dado importante que observamos nos relatos é o retorno à FFP para realização desses cursos, como veremos mais especificamente a seguir.

### 3.3.2 – Interesse por cursos na FFP

Perguntamos aos egressos o motivo pelo qual escolheram a FFP para a realização dos cursos de graduação. Desses, 49,8% responderam que o motivo foi

por ser uma Universidade Pública, 20,8% pela localização e 14,3% pela qualidade dos seus cursos.

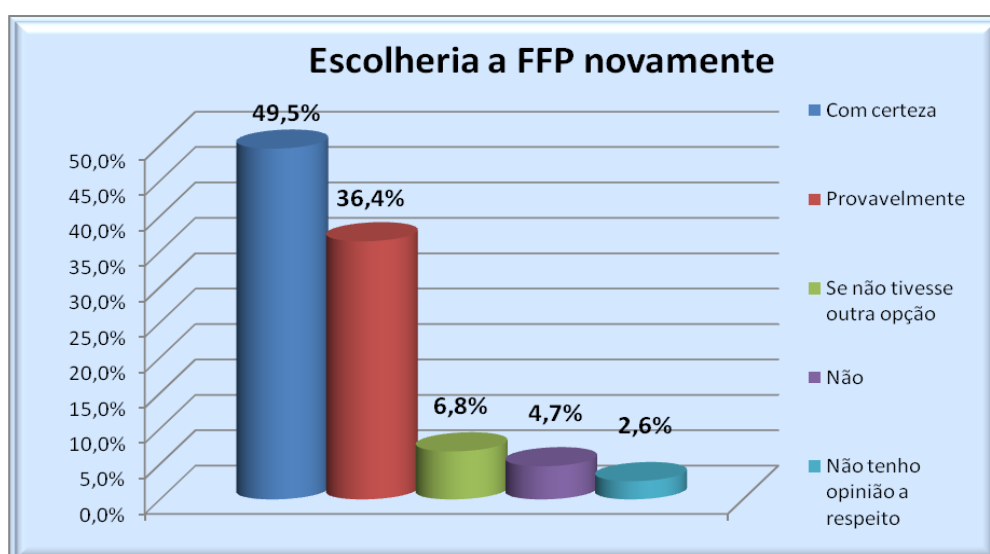
**Gráfico 27 – Motivo da escolha pela FFP**



*Fonte: Banco de dados – Egressos FFP/UERJ*

Os egressos quando questionados se escolheriam novamente a FFP para a realização dos seus cursos, responderam positivamente, como pode ser verificado abaixo:

**Gráfico 28 – Escolheria a FFP novamente**



*Fonte: Banco de dados – Egressos FFP/UERJ*



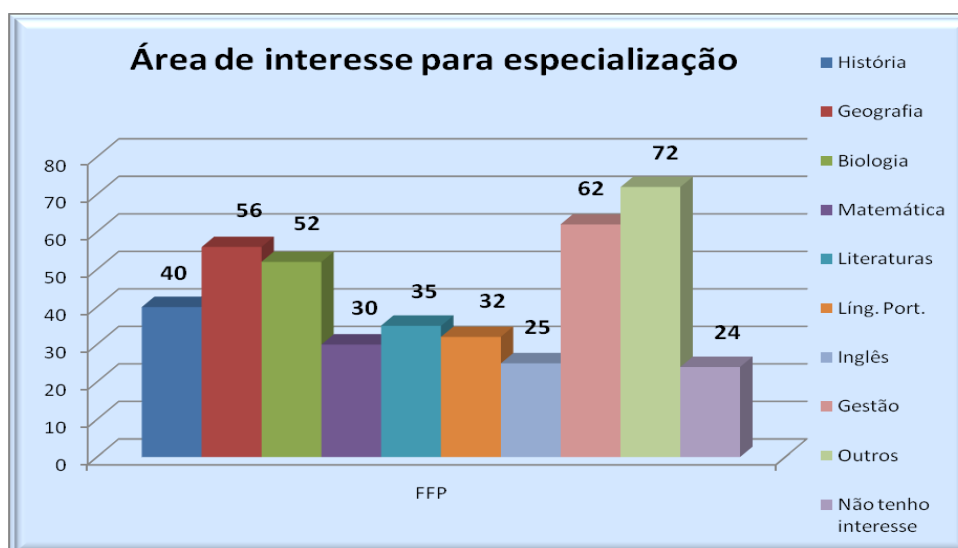
Verificamos, no gráfico acima, que 49,5%, ou seja, quase a metade dos participantes retornariam à FFP com certeza, demonstrando a importância de mantermos e ampliarmos os cursos de pós-graduação.

**Nara – LIT:** *A possibilidade de estabelecer vínculo com a FFP após a graduação foi para mim muito importante, no sentido de ampliar meu olhar para outros campos e me reafirmar professora. O contato com a pesquisa acadêmica, para mim, foi e é caro, no sentido de pensar o meu fazer pedagógico, de pensar minhas ações no mundo.*

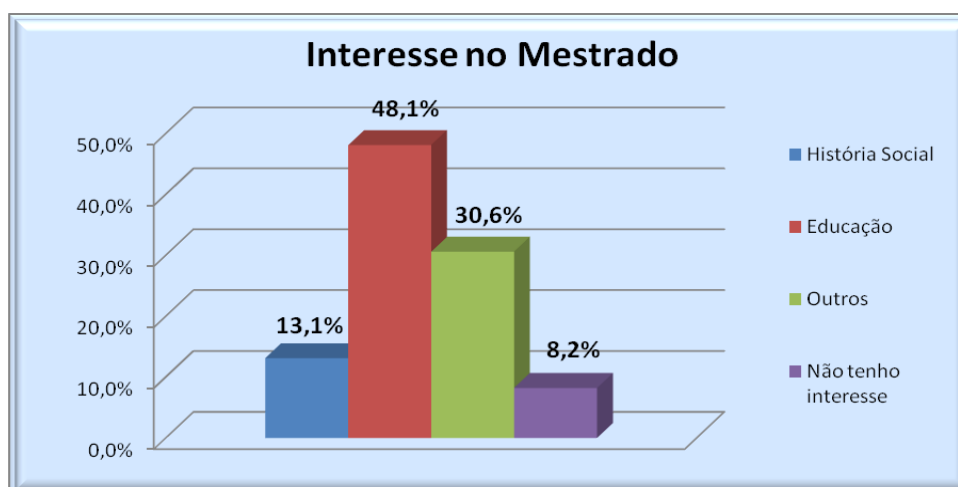
Evidenciamos nos relatos da Cristiane e da Débora, analisados anteriormente e, agora no da Nara, que manter o vínculo com a instituição é positivo para os egressos, possibilitando a ampliação para outros campos do saber, além do fortalecê-los para o exercício da profissão.

Os egressos também foram interrogados sobre o interesse em cursar pós-graduação na FFP e em qual área. Os resultados foram bem diversificados e relacionados com as áreas cursadas na graduação, a saber:

**Gráfico 29 – Área de interesse para especialização**



Fonte: Banco de dados – Egressos FFP/UERJ

**Gráfico 30 – Interesse no Mestrado**

*Fonte: Banco de dados – Egressos FFP/UERJ*

Em relação ao mestrado, apenas 8,2% não manifestaram interesse. Consideramos importante ressaltar que 48,1% têm interesse pelo Mestrado em Educação, fato sinalizado por ex-alunos de todos os cursos e, que o item outros (30,6%) referem-se aos mestrados específicos de acordo com as áreas de ensino. Constatamos, assim, que os egressos pesquisados têm interesse em continuar seus estudos, seja na FFP ou fora dela, considerando a importância de uma formação contínua ao longo da vida profissional.

De modo geral, há um conjunto de ideias sobre a formação continuada de professores e de alternativas dos diversos níveis de governo, que podem subsidiar a formulação de políticas gerais ou locais. A diversidade é muito grande, assim como os efeitos.

Gatti e Barreto (2009) ressaltam que a demanda atual é por uma unidade, mas sem deixar de considerar a importância de abordagens plurais que sejam, a um só tempo, uma resposta à obrigação de resultados e aos contextos sociais em que ocorre a prática educativa. Concordamos com as autoras quando enfatizam que uma política nacional de formação de professores, inicial e continuada, que articule os variados segmentos sociais responsáveis e envolvidos no processo, “pode ser um avanço como resposta à complexidade da questão, desde que aberta à pluralidade nos modelos e a reformulações na dinâmica de sua implementação” (p. 235).

Ao concluir este capítulo, retornamos à questão: o que os egressos têm a nos dizer? Eles nos disseram muitas coisas. Muitas questões importantes sobre a

formação docente, a universidade em geral, os cursos e a Unidade foram apresentadas ao longo do texto nas categorias temáticas, organizadas através do diálogo entre os egressos e a universidade.

A universidade através do re(encontro) com seus egressos, passa a ser um espaço de parcerias e trocas. As notícias do mundo lá são sempre bem vindas para quem fica, melhor ainda é poder receber de volta aqueles que um dia se foram, como já nos sinalizaram Milton Nascimento e Fernando Brant, no trecho da música epígrafe.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONCLUINDO SEM FINALIZAR

---

*Escrevemos quando sentimos que passamos por uma experiência. A construção de um texto é uma experiência singular. Ao vivê-la, escorre por nossas mãos o lugar de onde somos e o modo como olhamos o lugar que estamos. Deixamos no tecido do texto as fibras das nossas mãos e de outras que por nossas mãos passaram. Ao mesmo tempo, ao finalizarmos nosso trabalho e levantarmos os olhos das telas de nossos micros, já não vemos o mundo como antes. É porque também somos transformados pela experiência de escrever, quando ela, de fato, acontece.*  
Stela Guedes Caputo

Escrever é uma experiência única. Deixamos no texto a nossa marca, a nossa visão de mundo, nossos sentimentos e ideais. Escrever também nos transforma. Larrosa Bondía (2002) nos ensina que a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Ao escrever somos tocados pelas palavras. As palavras determinam nossos pensamentos e pensar é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. Portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, dos outros e do mundo em que vivemos.

Ao concluir esta dissertação já não vemos mais o mundo como antes, muitas questões nos atravessaram, nos tocaram e, a FFP, lugar de nossa pesquisa, é vista por outros ângulos, através do nosso olhar e do olhar dos egressos que participaram da pesquisa.

Nestas últimas palavras, teceremos algumas considerações e apresentaremos algumas sugestões de forma a concluir esta pesquisa, mas sem finalizá-la, por acreditarmos que novos caminhos podem ser reinventados, conforme novos olhares e novas trajetórias.

Esta pesquisa tentou investigar como os egressos pesquisados se inseriram no mercado de trabalho, os benefícios advindos com a graduação, se deram continuidade aos estudos e de que forma avaliavam a formação recebida, os cursos e a instituição.

De forma geral, podemos considerar que as universidades, principalmente as públicas, estão vivenciando crises e enfrentando diversos desafios na sociedade globalizada e da informação. A universidade brasileira também enfrenta vários problemas, seja de ordem política, financeira ou acadêmica. Apesar de toda a problemática enfrentada, os egressos da FFP reconhecem a universidade como

uma etapa importante no processo de formação, pois ter um curso superior continua ampliando as possibilidades de inserção profissional.

Refletindo sobre a formação de professores, percebemos que os profissionais pesquisados são conscientes da importância de serem professores reflexivos e pesquisadores de sua prática, entendendo a formação como um processo que acontece ao longo de sua trajetória.

Retomando as questões iniciais e os objetivos da pesquisa, a partir da aplicação dos questionários e das entrevistas, verificamos que os egressos pesquisados tiveram uma rápida inserção profissional, alguns durante a graduação, estão, em sua maioria, na área educacional e na rede pública. Essa inserção aconteceu através de concursos públicos e, em vários casos, a aprovação aconteceu antes da conclusão dos cursos, necessitando antecipar a colação de grau.

Apesar da rápida inserção no mercado de trabalho, os egressos apresentaram dificuldades iniciais, comuns aos principiantes na carreira profissional, mas mantêm boas perspectivas profissionais, acreditando na profissão docente embora se declarando insatisfeitos com a baixa remuneração.

Em relação à avaliação dos cursos e da instituição, atribuem um bom conceito ao curso e aos professores efetivos, consideram que as disciplinas contribuíram para o desempenho profissional e que a FFP teve um papel importante na formação, favorecendo a inserção no mercado e a continuidade dos estudos.

Os egressos escolheram a FFP/UERJ por ser uma universidade pública, pela sua localização e pela qualidade dos cursos e da instituição. Demonstraram interesse em retornar para realizar cursos de pós-graduação, considerando a importância da formação ao longo da vida profissional. O número de egressos com Mestrado ou Doutorado ainda é pequeno, mas precisamos considerar o pouco tempo transcorrido após a conclusão da graduação, na presente pesquisa, no máximo cinco anos.

Foram sinalizadas como características que diferenciam a FFP de outras instituições: as disciplinas pedagógicas comuns a todos os cursos e ministradas desde o início, o relacionamento professor-aluno e o contato com profissionais de diversas áreas dentro do mesmo espaço. Esses diferenciais contribuíram, em grande parte, para as mudanças de expectativas dos egressos, pois suscitaram o

desejo de serem professores e estimularam a pesquisa em suas práticas profissionais.

Em relação às fragilidades, os egressos pesquisados destacaram, principalmente, o grande número de professores contratados e suas implicações; os horários que não favorecem aos alunos trabalhadores; pequeno número de bolsas de graduação; a infraestrutura e a falta de integração com as escolas do município. Para minimizar os problemas sugeriram, dentre outras coisas: ampliar o número de concursos para professores efetivos; revisão dos horários da Unidade; melhorias na infraestrutura; estabelecimento de parcerias com outras instituições e a criação de um colégio de aplicação.

Algumas sugestões apresentadas, tais como a criação de um colégio de aplicação e bandejão, se referem a questões estruturais e políticas da universidade, que só serão resolvidas a longo prazo, pois não dependem apenas do empenho da Unidade. A FFP já vem tentando minimizar algumas questões relacionadas à infraestrutura, através da realização de projetos financiados por agências de fomento e elaborando estudos, visando à melhoria das condições de trabalho e funcionamento.

Neste sentido, analisando as fragilidades e as considerações apontadas pelos egressos, gostaríamos de enfatizar a necessidade de pôr em prática algumas ações, já discutidas na Unidade, mas que ainda não foram efetivadas ou iniciadas: a constituição da comissão de horários, com representantes de cada curso, para darmos prosseguimento aos estudos sobre a viabilidade dos horários e alocação de turmas; estabelecimento de critérios para contratação e acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos professores contratados; efetivação de uma rede de contatos e parcerias com as escolas do município, que facilitem a realização do estágio supervisionado.

Ao iniciarmos esta pesquisa, tínhamos a preocupação de analisar os cursos individualmente para verificarmos as especificidades dos mesmos perante uma Unidade de formação de professores. Constatamos que as questões apresentadas são comuns a todos, diferenciando-se apenas em pequenas singularidades.

Como podemos averiguar neste estudo, os egressos são uma fonte riquíssima de informações. Estudar a universidade através dos egressos nos possibilitou verificar as relações estabelecidas com a sociedade, as contribuições, impactos e fragilidades do processo formativo acadêmico em suas atuações

profissionais e em suas vidas pessoais e sociais, além de avaliar as disciplinas, os cursos, os professores e a instituição.

Através desta pesquisa, podemos repensar a formação de professores a partir do contexto de seu trabalho, das situações vivenciadas no cotidiano das escolas, das considerações acerca da realidade enfrentada após seu ingresso na vida profissional. O trabalho desenvolvido com ex-alunos é enriquecedor para a universidade, pois estes oferecem subsídios para a avaliação da instituição e a redefinição de currículos e práticas, contribuindo para a qualificação de novos profissionais e para o desenvolvimento de novos projetos.

Não observamos uma tradição das instituições de ensino superior, responsáveis pela formação inicial, com o acompanhamento, apoio e atualização dos profissionais que formam. Essa preocupação é ampliada quando se compreende que a trajetória profissional do professor é constituída de momentos em que suas necessidades de orientação e apoio são de ordens diversas. Neste sentido, novos modelos de acompanhamento devem ser gestados, para orientar e apoiar o professor no desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva sobre sua ação docente e que dêem condições para a construção de conhecimentos que lhe permitam desenvolver iniciativas para enfrentar os desafios profissionais (GATTI; BARRETO, 2009).

Neste contexto, alguns egressos entrevistados demonstraram a necessidade de um acompanhamento, evidenciando a importância de manter um contato permanente com a universidade, estabelecendo uma rede de parcerias e trocas. A FFP, reconhecendo a importância de acompanhar seus ex-alunos em suas práticas profissionais e de apoiar processos de fortalecimento da permanência de professores no campo de trabalho, está desenvolvendo a Residência Pedagógica<sup>21</sup> com egressos do curso de Pedagogia. Através de encontros mensais, aos sábados, os egressos se propõem a pensar o que fazem, discutir questões relativas às suas

---

<sup>21</sup> Termo utilizado para definir o espaço-tempo de formação continuada que estamos desenvolvendo, diferente do projeto de lei do senador Marco Maciel (DEM), que tramitou no Senado, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Segundo o projeto, a residência educacional, etapa ulterior de formação, com o mínimo de oitocentas horas de duração e bolsa de estudo, seria oferecida aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. O projeto, no momento, encontra-se arquivado nos termos do art. 332 do Regimento Interno – final da legislatura (PLS - PROJETO DE LEI DO SENADO, Nº 227 de 2007).

escolhas profissionais e trocar com o grupo formado com vistas a fortalecer processos e percursos de trabalho e de vida.

Deste modo, a residência pedagógica é um espaço-tempo de formação continuada de professores egressos da FFP onde a prática pedagógica é partilhada, discutida e ressignificada a partir dos encontros. A residência pedagógica se propõe a construir pontes entre a universidade e a escola básica, no intuito de auxiliar os professores, através do contato com o outro, da troca de experiências e da narrativa, a refletirem sobre sua prática e a desenvolverem o papel de professores-pesquisadores e de produtores de conhecimento.

Entendemos que os estudos com egressos têm muito a contribuir para a formação contínua dos mesmos. Através dos projetos desenvolvidos na Unidade e dos encontros mensais, procuramos valorizar a vida profissional desses educadores, mas também, seus saberes, suas histórias, origens, problemas, qualidades e defeitos que acabam influenciando sua prática (TARDIF, 2002).

A FFP é um espaço que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, se consolida como pleno de possibilidades, onde buscamos articular fazeres e saberes da prática docente e estabelecer uma relação orgânica entre a universidade, escola e sociedade. A partir dos nossos achados, encaminhamos reflexões balizadoras para uma discussão sobre a universidade e suas nuances, a formação de professores, o estudo de egressos e as licenciaturas da FFP.

Clarice Lispector dizia que: “enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas, continuarei a escrever”. Partindo desta premissa, escrevemos a dissertação, tentando responder as perguntas iniciais e as surgidas durante a trajetória, refletindo sobre as questões, dialogando com os autores, deixando as fibras de nossas mãos no texto. Chegamos ao final deste estudo transformadas pela experiência da escrita, pois ela de fato aconteceu.

Lembrando as considerações de Paulo Freire (2002) sobre o inacabamento do ser humano, acreditamos que ocorre o mesmo com a nossa pesquisa. Segundo o autor, onde há vida, há inacabamento, portanto, estaremos concluindo o estudo, mas não o finalizaremos. Muitas perguntas ainda estão por vir, novos olhares, outros egressos. Acreditamos que para a cada temática apresentada, para cada palavra escrita neste texto, novas questões serão formuladas pelos leitores, proporcionando assim novas escritas.



## REFERÊNCIAS

---

ALVES, Mariana Gaio. A Inserção profissional como etapa da aprendizagem ao longo da vida: desafios para o Ensino Superior. **ANAIS/UEID – Educação e Movimento**. Faculdade de Ciência e Tecnologia, Monte da Caparica. Portugal. 2004, p. 161-172.

ALVES, Mariana Gaio. A inserção profissional de diplomados do ensino superior numa perspectiva educativa. **Revista Européia Formação Profissional – Cedefop**, Lisboa, n.34, p.31-43, janeiro – abril, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; RIBEIRO, Maria Teresa de M. Universidade e formação continuada de professores: algumas reflexões. **ANAIS. 28ª Reunião Anual da ANPED – 16 a 19 de outubro de 2005**. Caxambu/MG. Disponível em: [www.anped.org.br/reuniões/28/inicio.htm](http://www.anped.org.br/reuniões/28/inicio.htm). Acesso em: 05/06/2011.

ANDRADE, Luiz; LONGO, Waldimir P.; PASSOS, Eduardo. Desafios e oportunidades do sistema federal de ensino superior em face da autonomia. In: SILVA, Waldeck C. da (org.). **Universidade e sociedade no Brasil: oposição propositiva ao neoliberalismo na educação superior**. Niterói: Intertexto, Quartet, 2001.p.123-160.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p.51-64, julho, 2001.

ASSIS, Mariza de Paula et al. Faculdade de Formação de Professores da UERJ: cursos e rumos. Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro (mimeo), 2004.

ASSIS, Mariza P.; SILVA, Marco Antonio C. Faculdade de Formação de Professores da UERJ: cursos e rumos. In: SOUZA, Donaldo B. e FERREIRA, Rodolfo. (Orgs) **Formação de Professores na UERJ: memória, realidade atual e desafios futuros**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BETTENCOURT, Teresa. **Possíveis Razões para uma Utilização Educativa da Internet**. *Centro Multimédia e de Ensino a Distância (CEMED)*. Universidade de Aveiro, 1997. Disponível em:

<<http://anapet.no.sapo.pt/documentos/Poss%EDveis%20Raz%F5es%20para%20uma%20Utiliza%E7%E3o%20Educativa%20da%20Internet.pdf>> Acesso em: 08/06/2011

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e poder simbólico. In: Bourdieu, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRAGANÇA, Inês F. S. Formação e profissionalização docente no Brasil: instituições, práticas educativas e história. In: **As redes de conhecimentos e as tecnologias**. Rio de Janeiro: Laboratório Educação e Imagem, p. 01-12, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos – a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Margarida. **Modos de ser professor: na escola preparatória e secundária dos últimos trinta anos**. Lisboa: Educa, 1999.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União de 23/11/1968 e retificado no DOU de 3/12/1968.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão Nacional de Avaliação. **Documento básico: Avaliação das universidades brasileiras**. Brasília: SESu, 1993.

BRASIL. **Lei n.9.394 – 20 dez. 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Diário Oficial, Brasília, 23 dez. 1996, (p. 4-27).

BRASIL. **Lei n. 9.448, de 14 de março de 1997**. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências. Congresso Nacional, em 14 março de 1997.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. Secretaria de Política de Informática e Automação. **Evolução da Internet no Brasil e no Mundo**. Brasília. 2000, 80 p.

BRASIL. **Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências. Diário Oficial, Nº 72, 15/4/2004, seção 1, (p. 3 – 4).

BRASIL. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação – 5. ed., revisada e ampliada – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. 328 p.**

BRASIL. **Resumo Técnico: Censo da Educação Superior de 2009**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010. 34 p.

CANDAU, Vera M. e LELIS, Isabel A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera M.(org.) **Rumo a uma nova didática**. 10ed. Petrópolis: Vozes, 1999.p. 56-72.

CANDAU, Vera M. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline M. R. e MIZUKAMI, Maria da Graça N.(orgs.). **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CASTELLS, Manuel. **La era de La Información**. Economía, sociedad y cultura. Vol.2: El poder de La identidad. Alianza editorial: Madrid, 1998.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. IN: NÓVOA, A.(org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. p.155-191.

CAVALCANTI, Mario Lima. Os possíveis prós e contras na utilização do e-mail e dos comunicadores instantâneos como ferramentas para se fazer entrevistas. Portal Comunique-se, 2005. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/cavalcanti-mario-utilizacao-mail.pdf>>. Acesso em: 03/05/2011

CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

CHAUÍ, M. Ideologia e Educação. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cedes/Cortez, N°05, 1980.

COELHO, Maria do Socorro. **Nas águas o diploma**: o olhar dos egressos sobre a política de interiorização da UFPA em Cametá – PA. Tese Doutorado, PUCSP. São Paulo, 2008.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Avaliação universitária em questão**: reformas do estado e da educação superior. Campinas, SP: Autores associados, 1997. P. 71- 90.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?** Educ. Soc., Campinas, v. 25, n.88, p. 703-725, Especial – Out. 2004

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005a.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 28, p.164-173, jan./abr, 2005b.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v.15, n.1, p. 195-224, mar. 2010.

ENGE, Janine Schultz. **Da Universidade ao mundo do trabalho**: um estudo sobre o início da profissionalização de egressos do curso de licenciatura da USP(1994-

1995). Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. SP, 2004.

FELDEN, Eliane de Lourdes; KRONHARDT, Claudine Adriana C. A universidade e a formação de professores. **Vivência: Revista Eletrônica de Extensão da URI**. Vol. 7, N.12: p.37-45, Maio. 2011.

FERNANDES, Gláucia B. L, et al. Residência Pedagógica: universidade, escola e egressos de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores/UERJ. In: FONTOURA, Helena Amaral (org) **Residência Pedagógica: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. Niterói: Intertexto, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FIGUEIREDO, Ivone de Lucena. Procedimentos de tematização e figuratização na produção textual de alunos de terceiro grau. **Revista do GELNE**. Ano 01, n. 01, p. 49-51, 1999.

FONTOURA, Helena Amaral da. Iniciação a Docência: espaço fecundo de formação de professores. In: FONTOURA, Helena Amaral da (Org.). **Diálogos em Formação de Professores: pesquisas e práticas**. Niterói: Intertexto, 2007. p. 47-56.

FONTOURA, Helena Amaral da. Formando Professores que aprendem a partir dos relatos: uma experiência da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ. Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, vol. 17, n. 29, p. 137-146, 2008.

FONTOURA, Helena Amaral da. (coord.) **Construindo pontes entre universidade e escola básica: um estudo com professores egressos dos cursos de licenciatura da Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. Projeto de Pesquisa – Faculdade de Formação de Professores. São Gonçalo: FFP/UERJ, 2009.

FONTOURA, Helena Amaral da. Analisando dados qualitativos através da tematização. in FONTOURA, HA (Org.) **Formação de Professores e Diversidades Culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Coleção “Educação e Vida Nacional”. Niterói, Intertexto, 2011 (no prelo).

FONTOURA, Helena Amaral; FERNANDES, Gláucia B. L. **Conhecimento e Cultura de Professores: Egressos do curso de Pedagogia da FFP em diálogos com a prática docente**. V Seminário Internacional – As redes de conhecimentos e as tecnologias. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Claudia M. de, et al. **A inserção no mercado de trabalho dos egressos do curso de Turismo e Hotelaria da Universidade do Vale do Itajaí.** Disponível em:

<<http://www.inpeau.ufsc.br/coloquio04/completos/Claudia%20M%20de%20Freitas%20%20A%20Inser%20%E3%20no%20Mercado%20de%20trabalho.doc.doc>>.

Acesso em: 11/10/09.

GADOTTI, Moacir. Política educacional – perspectivas atuais da Educação. **Portal Educação.** Agosto de 2008. Disponível em:

<<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/6115/politica-educacional-perspectivas-atuais-da-educacao>>. Acesso em: 20/06/2011.

GATTI, Bernardete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p.65-81, julho, 2001.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GATTI, Bernardete A.(Coord); BARRETO, Elba S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, A.(org.). **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora, 1995. p.63-92

GOERGEN,Pedro. Prefácio. In: DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Record, 2007.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009.** Disponível em: <[http://www.ibge.com.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=1708&id\\_pagina=1](http://www.ibge.com.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708&id_pagina=1)>. Acesso em: 03/07/2011

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1994 (p. 35-86).

LIMANA, Amir. Desfazendo mitos: o que estão fazendo com o SINAES? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n.3, p.869-873, Nov. 2008.

LOUSADA, Ana Cristina Zenha; MARTINS, Gilberto de Andrade. **Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis.** *R. Cont. Fin.*, São Paulo, n. 37, p. 73-84, jan./abr. 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACÁRIO, Nilza M, et.al. **Estudo de egresso da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco: impactos no sistema educacional do município de Resende.** Disponível em: < <http://www.isecure.com.br/anpae/357.pdf>>. Acesso em: 06/08/2008.

MACEDO, Arthur Roquete de, et al. Educação Superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 127-148, abr./jun. 2005

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma Mudança Educativa.** Portugal: Porto, 1999.

MARQUES, Ana Paula. "Novas" legitimidades de segmentação do mercado de trabalho de jovens diplomados. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Portugal, vol. 22, n. 2, p. 85-115, 2009.

MARQUES, Ana Paula. As redes sociais como ligação ao mercado de trabalho. **MelIntegra –Newsletter**. Laboratório da Universidade do Minho. Portugal, n.6, p.3-4, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de S; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, vol. 9, n.3, p. 239-262, jul/set, 1993.

MONTERO, Rosa. **A louca da casa.** Rio de Janeiro: Agir, 2008.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: SILVA, Juremir Machado (Org.). **Para navegar no século XXI – tecnologias do imaginário e cibercultura.** Porto Alegre: Sulina / Edipucrs, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria; ROMÃO-DIAS, Daniela; DI LUCCIO, Flávia. Uso de entrevistas on-line no método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 22, n.1, 2009. p.36-43.

NOGUEIRA, Márcia Gonçalves; SANTANA, Flavia B. Ferreira de. Portal Educar – Perspectivas de inclusão digital docente na Rede Municipal de Ensino do Recife. **3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: redes sociais e aprendizagem.** Anais eletrônicos, Recife/ PE, 2010.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores.** Lisboa: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1995.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Universidade e formação docente. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**. Botucatu. 2000, vol.4, n.7, p. 129-138.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). 4. ed. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 29-42.

NÓVOA, António. Dilemas práticos dos professores. **Pátio Revista Pedagógica**, ano VII, n. 27, ago./out. 2003.

NUNES, Clarice. **Docência e pesquisa em educação**: na visão de Haydée Figueirêdo. Rio de Janeiro: Litteris Editora, 2010.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Revista de Enfermagem UERJ. Rio de Janeiro, vol.16, n.4, p.569 -576, out./dez, 2008.**

PAULA, Maria de Fátima C. de. A inserção da universidade na lógica racionalizada do capital: casos USP e UFRJ. In: SILVA, Waldeck C. da (org.). **Universidade e sociedade no Brasil: oposição propositiva ao neoliberalismo na educação superior**. Niterói: Intertexto, Quartet, 2001.p.15-55.

PENA, M. D. C. **Acompanhamento de egressos**: análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro, 2000. Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/arquivos\\_senept/anais/terca\\_tema2/terxatem\\_a2artigo3.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/arquivos_senept/anais/terca_tema2/terxatem_a2artigo3.pdf)> Acesso em: 02/12/09.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César. **Avaliação institucional**: teoria e experiências. 2.ed. São Paulo:Cortez, 2000. p. 37-52.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SIGNORINI, Roney. Um tesouro chamado egresso. **Revista Gestão Universitária.** Edição 231. p.1, julho, 2010, Disponível em:

<[http://www.gestaouniversitaria.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=23162:um-tesouro-chamado-egresso&catid=219:231&Itemid=21](http://www.gestaouniversitaria.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=23162:um-tesouro-chamado-egresso&catid=219:231&Itemid=21)> Acesso em: 02/03/11.

SILVA, Waldeck C. da (org.). **Universidade e sociedade no Brasil: oposição propositiva ao neoliberalismo na educação superior.** Niterói: Intertexto, Quartet, 2001

SINDER, Marilene. Avaliação institucional: uma estratégia de superação da crise da universidade brasileira. In: SILVA, Waldeck C. da (org.). **Universidade e sociedade no Brasil: oposição propositiva ao neoliberalismo na educação superior.** Niterói: Intertexto, Quartet, 2001.p. 57-101

SOUSA,Carolina; GÓMEZ, Maria Cinta Aguaded. Educação Superior em tempo de mudança. In: RANGEL, Mary (org.). **Educação Superior: avanços e práticas.** Niterói: Intertexto, 2010.

STYCER, Mauricio. Entrevista é arte? Ou técnica? Ou sorte? **Último Segundo**, 2009 Disponível em: <<http://colunistas.ig.com.br/mauriciostycer/2009/04/03/entrevista-e-arte-ou-tecnica-ou-sort/>>. Acesso em: 03/05/2011.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda R.; PRANDINI, Regina Célia A.R. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. p.63-86.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 13, p. 5-24, jan./abr, 2000.

TARDIF,Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (orgs). **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** v.21, n.73, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302000000400013&lng=e&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302000000400013&lng=e&nrm=iso)>. Acesso em: 02/12/ 09.



TAVARES, Maria Tereza G.; SILVA, Catia Antonia. **Catálogo-observatório acadêmico-institucional da Faculdade de Formação de Professores**. Rio de Janeiro: UERJ/FFP, 2010.

UERJ. Núcleo de Informações e Estudos de Conjuntura. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório Final de Auto-Avaliação**. Rio de Janeiro, 2006.

WIKIPÉDIA. **A enciclopédia livre**. <<http://pt.wikipedia.org>>. Acesso em 15/06/2011.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita A.T.(orgs.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.287-309.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita A.T.(orgs.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZANDAVALLI, Carla Busato. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n.2, p. 385 – 438 , jul. 2009.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, Elizabete. (Org.) **Cartografias do trabalho docente – professor(a)-pesquisador(a)**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 207-236.

ZEICHNER, K. M. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. **Presença Pedagógica**, v. 6, n. 34, p. 5-15, jul./ago. 2000.

## APÊNDICE A

---

### Carta aos Egressos

**Prezado (a)** \_\_\_\_\_

Primeiramente gostaria de agradecer sua participação no “Censo de Egressos” através do preenchimento do questionário on-line. Em breve o resultado estará disponibilizado na página da FFP.

Além do censo, o questionário está sendo utilizado para a pesquisa de Mestrado desenvolvida por mim, Gláucia Braga Ladeira Fernandes – Pedagoga da Coordenação de Graduação da FFP, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helena Amaral da Fontoura.

O objetivo da pesquisa é investigar os percursos profissionais e conhecer a opinião dos egressos sobre os cursos realizados na Unidade, avaliando as contribuições e impactos do processo formativo acadêmico em sua atuação profissional. Para tal, preciso de uma complementação das informações e solicito sua colaboração respondendo algumas questões.

Informo que as respostas serão utilizadas na dissertação, bem como em trabalhos acadêmicos de natureza essencialmente pedagógica, incluindo comunicações e/ou publicações.

Todas as informações pessoais do questionário serão mantidas no anonimato, sendo divulgadas apenas as respostas computadas em sua totalidade. No caso dessa entrevista serão utilizados nomes fictícios. Apesar de não ser identificado preciso do seu consentimento para utilização dos dados e, para isso, solicito o preenchimento da autorização em anexo.

Sua colaboração é de fundamental importância.

Desde já agradeço.

Gláucia Fernandes  
Pedagoga FFP (Tel. 8895 8262)

## APÊNDICE B

---

### Consentimento Livre e Informado

Eu, \_\_\_\_\_,  
identidade nº \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que cedo os direitos da entrevista realizada no contexto da investigação intitulada “Processos de formação docente e inserção profissional: um estudo de egressos das Licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores da UERJ”, para Gláucia Braga Ladeira Fernandes, aluna do Mestrado em Educação e pedagoga da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com objetivo de sua utilização, integralmente ou em partes, sem restrições de prazos, para sua dissertação de Mestrado, bem como em trabalhos acadêmicos de natureza essencialmente pedagógica, de formação e pesquisa, incluindo comunicações orais e/ou publicações.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C

### Questionário para alunos egressos da FFP/ UERJ

Objetivos da Pesquisa:

- 1) Conhecer a situação profissional atual dos egressos dos cursos da Faculdade de Formação de Professores – FFP;
- 2) Conhecer a adequação entre a formação oferecida no curso e às exigências do mercado de trabalho;
- 3) Medir o nível de satisfação do ex-aluno em relação ao curso e com a Instituição.
- 4) Identificar as demandas por formação continuada dos estudantes egressos da FFP.

Sua colaboração é de fundamental importância para o aprimoramento do curso e da FFP.

**\*Obrigatório**

**Nome: \***

**Licenciatura Plena em: \***

A opção "Outro" refere-se a quem fez Licenciatura Curta. No caso, dizer qual foi a Licenciatura

- a) Ciências Biológicas
- b) Geografia
- c) História
- d) Letras/Português-Inglês
- e) Letras/Português-Literatura
- f) Matemática
- g) Pedagogia das Séries Iniciais
- Outro:



**Código da Matrícula:**

Insira somente os números.

**Sexo: \***

- Masculino
- Feminino

**Ingresso - Ano: \***

Exemplo.: 1998

**Conclusão - Ano: \***

Exemplo: 1998

**Semestre: \***

- 1º
- 2º

**Sistema de cotas: \***

- Sim
- Não

**Data de Nascimento: \***

Exemplo: 02/02/2009

**E-mail para contato: \***

**Telefones de contato \***

Residencial, serviço e/ou celular

**01) Você está exercendo atividade profissional atualmente? \***

- a) Sim, na área de minha formação acadêmica
- b) Sim, fora da área de minha formação acadêmica
- c) Não

**02) Você já exercia alguma atividade antes da conclusão do curso? \***

- a) Sim, na área de minha formação acadêmica
- b) Sim, fora da área de minha formação acadêmica
- c) Não

**03) O principal motivo pelo qual você não exerce atividade profissional na sua área de formação é:**

- a) Estou exercendo atividade profissional na minha área de formação
- b) Mercado de trabalho saturado
- c) Melhor oportunidade em outra área
- d) Motivos particulares

**04) Quanto tempo houve entre a formatura e o início de sua atividade profissional? \***

Na área ou fora dela

- a) De imediato, pois já trabalhava durante a Graduação
- b) Menos de 01 ano
- c) De 01 a 02 anos
- d) De 02 a 03 anos
- e) De 03 a 04 anos
- f) De 04 a 05 anos
- g) Mais de 05 anos
- h) Ainda não iniciei atividade profissional

**05) Em que tipo de organização você exerce sua atividade profissional? \***

- a) Autônoma
- b) Empresa própria
- c) Empresa privada
- d) Empresa pública
- e) A pergunta não se aplica a minha situação atual

**Qual empresa?**

Só responda se você marcou na questão anterior a letra A, B, C ou D.

**06) Como você obteve seu emprego atual? \***

- a) Por concurso público
- b) Por efetivação de estágio
- c) Por seleção de currículo
- d) Por indicação de pessoas influentes
- e) A pergunta não se aplica a minha situação atual

**Que tipo de concurso público?**

Só responda se você marcou a opção A na questão anterior.

- a) Municipal
- b) Estadual
- c) Federal

**07) Qual é sua faixa salarial? \***

- a) Até 3 salários mínimos
- b) De 3 a 5 salários mínimos
- c) De 5 a 10 salários mínimos
- d) Acima de 10 salários mínimos

**08) Qual o seu nível de satisfação na sua situação profissional atual no aspecto financeiro? \***

1 2 3 4 5

Baixo      Alto

**09) Qual o seu nível de satisfação na sua situação atual, no aspecto social? \***

1 2 3 4 5

Baixo      Alto

**10) Você estava preparado para o mercado de trabalho quando se formou? \***

1 2 3 4

Nada     Muito

**11) As disciplinas teóricas/práticas do seu curso contribuíram para o seu desempenho profissional? \***

- a) Muito
- b) Consideravelmente
- c) Razoavelmente
- d) Pouco
- e) Nada
- f) A pergunta não se aplica à minha situação atual

**12) O curso como um todo colaborou para seu desenvolvimento cultural e pessoal? \***

- a) Muito
- b) Consideravelmente
- c) Razoavelmente
- d) Pouco
- e) Nada
- f) Não tenho opinião a respeito

**13) De forma geral, qual é o conceito que você atribui aos professores do curso que você concluiu? \***

1 2 3 4 5

Péssimo      Ótimo

**14) Após a graduação realizada na FFP você realizou outro curso de graduação e/ou de pós-graduação? \***

- a) Sim, de graduação
- b) Sim, de pós-graduação
- c) Não
- d) Em realização

**Qual curso?**

Só responda se você marcou a letra D na questão anterior

- Graduação
- Pós-Graduação

**15) Em caso afirmativo, qual o nível do último curso realizado e/ou em realização?**

- a) Especialização
- b) Mestrado
- c) Doutorado
- d) Pós-doutorado



- e) Extensão

**16) Você tem mantido algum contato com a FFP? \***

- a) Participação em eventos
- b) Curso de atualização
- c) Informação em geral
- d) Outro curso de graduação
- e) Pós-graduação
- f) Não tenho mantido contato

**Especifique Pós-Graduação**

Só responda se você marcou a letra E na questão anterior

- Lato Sensu
- Stricto Sensu

**17) Qual é o conceito que você atribui ao curso que concluiu? \***

1 2 3 4 5

Péssimo      Ótimo

**18) Por que você escolheu a Faculdade de Formação de Professores da UERJ? \***

- a) Por ser universidade pública
- b) Pela sua qualidade de ensino
- c) Pela tradição
- d) Pela sua localização
- e) Relação candidato/vaga no vestibular
- f) Por ter sistema de cotas
- g) Não consegui vaga em outra instituição

**19) Você escolheria novamente a FFP para realizar seu curso? \***

- a) Com certeza
- b) Provavelmente
- c) Se não tivesse outra opção
- d) Não

- e) Não tenho opinião formada a esse respeito

**20) Quanto a sua dedicação aos estudos durante o curso, você pode afirmar que foi: \***

1 2 3 4 5

Péssimo      Ótimo

**21) Quanto a sua assiduidade e pontualidade às aulas, você pode afirmar que foi: \***

1 2 3 4 5

Péssimo      Ótimo

**22) Quanto ao envolvimento nas atividades (projetos, consultas, bibliografias, trabalho, etc.) solicitadas durante o curso, você pode afirmar que foi: \***

1 2 3 4 5

Péssimo      Ótimo

**23) Você como aluno foi: \***

1 2 3 4 5

Péssimo      Ótimo

**24) Você teria interesse em cursar a pós-graduação lato sensu (especialização na FFP)? Em qual área? \***

- a) Ensino de História
- b) Ensino de Geografia
- c) Ensino de Biologia
- d) Ensino de Matemática
- e) Ensino de Literaturas
- f) Ensino de Língua Portuguesa
- g) Ensino de Inglês
- h) Gestão Escolar
- i) Outros
- j) Não tenho interesse atualmente

**Especifique Outros:**

Só responda se você marcou a letra I na questão anterior.

**25) Você teria interesse em cursar o mestrado na FFP ? Em qual área? \***

- a) História Social
- b) Educação
- c) Outros
- d) Não tenho interesse atualmente

**Especifique Outros:**

Só responda se você marcou a letra C na questão anterior.

**26) Você trabalha/trabalhou na UERJ FFP como: \***

- a) Bolsista Proatec
- b) Contrato Temporário
- c) Contrato Efetivo
- d) Não trabalhei

**27) Você recebeu alguma bolsa de estágio? \***

- a) Estágio Interno Complementar
- b) Iniciação à Docência
- c) Monitoria
- d) Iniciação Científica
- e) Extensão
- f) Estágio Externo
- g) Bolsista Voluntário
- h) Não

**Qual bolsa voluntária?**

Apenas para quem marcou o item g na questão anterior

**Recebeu mais alguma bolsa (dizer qual)?**

Esta pergunta é para aqueles que trabalharam com mais de uma bolsa na questão anterior, onde só se pode marcar uma opção

**28-Qual é em sua visão, a perspectiva profissional na sua área? \***

- a) Ótima
- b) Boa
- c) Razoável
- d) Desanimadora
- e) Sem Perspectiva
- f) Não tenho opinião formada a respeito

**Gostaria de comentar sobre algum assunto que não foi abordado no questionário?**

Caso tenha alguma sugestão sobre o questionário e/ou o projeto.

Enviar

Tecnologia [Google Docs](#)

## APÊNDICE D

---

### ENTREVISTA

#### Questões:

- 1- Quais eram suas expectativas ao ingressar na faculdade?
- 2- Durante o curso ou após seu término, suas expectativas mudaram? Como foi essa mudança e a que você atribui?
- 3- Cite dois pontos positivos e dois negativos de seu curso.
- 4- Sugere alguma modificação para o curso e/ou instituição?
- 5- Como foi seu ingresso no mercado de trabalho após a conclusão do curso?
- 6- Como você avalia o papel da FFP em sua formação?