

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURRÍCULO E PARTICIPAÇÃO: O CASO DAS FACULDADES
DE AGRONOMIA E VETERINÁRIA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

ANA MARIA E SOUZA BRAGA

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação para obtenção do título de Mestre em Educação na área de Concentração de Ensino

Porto Alegre, 1987

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

FICHA CATALOGRÁFICA

B813c Braga, Ana Maria e Souza,
Currículo e participação: o caso das Faculda-
des de Agronomia e Veterinária da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul/Ana Maria e Souza
Braga. - Porto Alegre: UFRGS, FAGED, 1987.

191f.

1. Agronomia: Currículo: UFRGS 2. Veterinária:
Currículo: UFRGS I Título

CDU 631(073):378.4(816.51 UFRGS)

619(073):378.4(816.51 UFRGS)

378.4(816.51 UFRGS):631(073)

378.4(816.51 UFRGS):619(073)

ÍNDICES PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Agronomia: Currículo: UFRGS 631(073):378.4(816.51 UFRGS)
2. Veterinária: Currículo: UFRGS 619(073):378.4(816.51 UFRGS)
3. Currículo: Agronomia: UFRGS 631(073):378.4(816.51 UFRGS)
4. Currículo: Veterinária: UFRGS 619(073):378.4(816.51 UFRGS)
5. UFRGS: Agronomia: Currículo 378.4(816.51 UFRGS):631(073)
6. UFRGS: Veterinária: Currículo 378.4(816.51 UFRGS):619(073)
7. UFRGS: Currículo: Agronomia 378.4(816.51 UFRGS):631(073)
8. UFRGS: Currículo: Veterinária 378.4(816.51 UFRGS):619(073)

Bibliotecária responsável:

Helena Ana Grings CRB-10/739

BIBLIOTECA ESTORIAL DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

PROFESSOR ORIENTADOR:

Dr. AUGUSTO NIBALDO SILVA TRIVIÑOS

Professor do Curso de Pós-Graduação em Educação
e do Departamento de Ensino e Currículo (DEC)
da Faculdade de Educação da Universidade Fede-
ral do Rio Grande do Sul;

Doutor em Filosofia e Letras, pela Universida-
de de Madrid, Espanha;

Mestre em Educação;

Pesquisador do CNPq.

SUMÁRIO

RESUMO	V
SUMMARY	VII
1 - INTRODUÇÃO GERAL	1
2 - PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA TEORIA-PRÁTICA-PARTICIPAÇÃO	27
3 - CONTEXTUALIZAÇÃO EMPÍRICA DA POPULAÇÃO PESQUISA DA	45
3.1 - Características gerais da população pes- quisada	45
3.2 - Escala de opinião	49
4 - PARTICIPAÇÃO COMO ELEMENTO DA RELAÇÃO TEÓRICO - ENSINO PRÁTICO	55
5 - CONCLUSÃO GERAL	88
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA E CITADA	93
ANEXOS	99

RESUMO

Nesta dissertação nos propusemos a estudar a relação teoria-prática-participação, a partir da reformulação dos currículos dos Cursos de Agronomia e de Veterinária da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Primeiramente contextualizamos a elaboração dos novos projetos curriculares dos cursos em questão, descrevendo a metodologia utilizada, seus pressupostos teóricos e o processo de como se desenvolveu esta elaboração até o início de sua implantação.

As questões de pesquisa motivaram a busca de uma nova abordagem teórica da relação teoria-prática-participação, em que o espírito crítico, a independência na tomada de decisões e a integração de conhecimentos adquiridos são tomados como instrumentos da redefinição do conteúdo social dos currículos e das suas relações com a sociedade.

Consta também do trabalho uma descrição dos procedimentos estatísticos utilizados e de entrevistas realizadas, que possibilitaram a contextualização geral da população pesquisada e o conhecimento dos conteúdos de

discurso e posicionamentos.

Tomamos como ponto de referência, para desenvolvermos a relação teoria-prática-participação, o estágio curricular, como expressão da desarticulação entre ensino teórico - ensino prático - participação e da reprodução da desarticulação do ensino (teoria) com a prática da mudança (participação no contexto) e como possibilidade para a mudança, via estratégias alternativas de ação.

SUMMARY

This study aims at investigating the theory-practice-participation relationship in the rearrangement of curricula for Agriculture and Veterinary Medicine courses at Federal University of Rio Grande do Sul.

Firstly, the new projects of rearranging curricula are defined in their context, with the description of the methodology followed, their theoretical foundation, the process developed in conceiving them and the first steps in application.

Then, research issues have led to a new theoretical approach of the theory-practice-participation relationship, which has been based upon critical perspective, autonomy in the process of decision making and integration of knowledge. These features are taken as the cornerstones for redefining the social content of the curricula and their links with Society as a whole.

Methodology included statistical procedures and interviews, which provided information about the target population in respect to discourse content and points of view.

The theory-practice-participation relationship has been focused on from the perspective of the last phase of the courses. This period has been taken as: disconnection element between theoretical teaching - practical teaching - participation; manifestation of the reproduction of disjointed teaching (theory) and practice in changing (participation in the social context); feasibility of changing, via alternative action strategies.

1 - INTRODUÇÃO GERAL

A idéia desta pesquisa emergiu da experiência profissional que desenvolvemos na Unidade de Apoio Pedagógico (U.A.P.) da Faculdade de Agronomia (F.A.) e da Faculdade de Veterinária (F.V.) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Consideramos que uma explicação sobre o *que é* e o *que se realiza* nesta UAP, trará ao leitor informações que irão esclarecê-lo sobre a origem do nosso interesse pelo tema desta dissertação.

Antes, porém, cabe dizer que os primeiros dados coletados formalmente para a presente pesquisa, datam de 1984, ano em que o processo que a seguir será descrito, estava se encaminhando para a conclusão de sua elaboração, já que os novos currículos que daí emergiram foram implantados em 1986.

No entanto, antes ainda de descrever os processos de discussão e elaboração dos currículos, iremos retroceder um pouco mais no tempo e retomar o trabalho na UAP, desde a sua implantação.

A UAP foi criada no ano de 1978, a partir de uma proposta de implantação, tendo como justificativa

"oferecer, ao corpo docente, condições de crescente aperfeiçoamento didático-pedagógico e melhoria de ensino, visando propiciar ao aluno formação mais adequada às suas necessidades e aos interesses nacionais." (UFRGS, 1977:4)⁶⁴

Esta proposta cita um projeto de treinamento didático para professores da Agronomia que, na identificação do problema, refere:

"O ensino tradicional que utiliza, principalmente, aulas expositivas, não estimula a participação dos alunos e, conseqüentemente, não são atingidos os objetivos visados por disciplinas informativas e formativas. A atitude passiva dos alunos submetidos a uma avalanche de informações se reflete negativamente na fixação da aprendizagem, pois inibe o espírito de criatividade de do discente." (UFRGS, 1977:1)⁴⁹

Nosso primeiro trabalho na UAP foi a realização de um levantamento de informações que chamou-se Diagnóstico da Situação dos Docentes das Faculdades de Agronomia e de Veterinária da UFRGS, no qual uma das questões perguntou sobre as técnicas de ensino utilizadas, cujas respostas indicaram que as

"mais freqüentemente utilizadas são EXPOSIÇÃO (75,8%), EXPOSIÇÃO DIALOGADA (72,4%), DEMONSTRAÇÕES e PRÁTICAS DE CAMPO, ambas indicadas por 56,8% dos professores."(UFRGS, 1978:17)⁵⁶

Como decorrência do diagnóstico, desenvolvemos, com os professores, cursos sobre planejamento de ensino e realizamos assessoramento individual, que variou desde o planejamento integral de disciplinas até a organização de apenas partes para o desenvolvimento das mesmas.

A convivência foi propiciando que nos familiarizássemos cada dia mais com os professores e alunos dos dois cursos e, assim, foram sendo ampliadas as nossas atividades junto aos mesmos.

Este crescente envolvimento favoreceu que conhecêssemos suas opiniões sobre a realidade dos cursos, as divergências entre grupos com idéias diferentes e, principalmente, o descontentamento, por parte dos professores e alunos mais críticos, sobre os currículos vigentes.

As polêmicas posições sobre o trabalho da subcomissão de currículos da Comissão de Especialistas de Ensino de Ciências Agrárias (CECA), incumbida pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) para elaborar a proposi

ção de novos currículos mínimos para os Cursos de Ciências Agrárias (MEC, 1981)⁸, levadas a Congressos, Seminários e outros encontros desses profissionais, através de seus órgãos de classe e pelas próprias escolas, também eram debatidos pelos segmentos destas. Então, discussões sobre formação de profissionais generalistas *versus* profissionais especialistas a nível de graduação, compromisso social desses profissionais, currículos mínimos e currículos plenos, relação dos currículos com as atribuições profissionais, disputa entre profissões, obrigatoriedade dos estágios curriculares, passaram a constituir-se em temas de nosso interesse.

Em 1980, com a reunião de condições favoráveis como o empenho das Comissões de Carreira, o apoio das Direções e Departamentos, o envolvimento de professores e alunos, foram deflagrados nas Faculdades de Agronomia e de Veterinária, sob a orientação pedagógica da UAP, dois processos simultâneos, porém independentes, de avaliação dos currículos então vigentes.

Para realizar este trabalho, foi constituída uma Comissão de Estudo do Currículo, com assessoria da UAP, em cada uma das Unidades.

Os estudos iniciais, a partir dos conteúdos das disciplinas, relação entre as mesmas, opiniões de profes-

sores e alunos, opiniões de egressos e outras fontes, revelaram que esses currículos, além de não expressarem textualmente o tipo de profissional que formavam e nem qual era o seu compromisso social, apresentavam uma organização problemática por fatores como:

Na Veterinária:

"Sobreposição ou omissão de conteúdos; excesso de disciplinas opcionais; excesso ou escassez de carga horária em disciplinas; deficiência de aulas práticas e a campo; excesso de alunos por turma; escassez de material, principalmente para aulas práticas; dificuldade de deslocamento a campo, por falta de combustível e inadequação de horários; falta de integração em disciplinas, principalmente ciclo básico e profissionalizante." (PIANCA, 1980)³⁹

Na Agronomia:

"Reduzido número de aulas práticas; excesso de alunos por turma; conteúdo deficiente e inadequado em algumas disciplinas; excessiva especialização de algumas disciplinas, incluindo disciplinas do ciclo básico; plano de ensino e/ou sua execução nem sempre ajustados ao curso; inexistente integração entre Comissão de Carreira, Departamentos e Direção." (PRATES, 1982)⁴⁰

Esses resultados, que vieram a reunir, sintetizar e confirmar constatações e descontentamentos sentidos e expressados em outras oportunidades, foram analisados e debatidos, com o fim de decidir sobre a oportunidade e condições de serem iniciados trabalhos, em profundidade, que culminassem em novos currículos que atendessem aos

anseios de professores e alunos. Tomada a decisão do proseguimento dos estudos, foi também proposta e analisada a metodologia de trabalho e, por fim, decidida a composição dos grupos que coordenariam os processos.

Em cada Unidade, foram eleitos representantes dos Departamentos e dos Diretórios Acadêmicos que passaram a compor, juntamente com a representação das Comissões de Carreira e da assessoria pedagógica da UAP, as chamadas Comissões de Currículo.

A primeira atividade promovida pelas Comissões, foi a realização de Seminários sobre Currículo, que trataram de temas como: realidade agrária brasileira e regional; o papel dos profissionais agrônomos e veterinários nesses contextos; mercado de trabalho; perfil profissional do engenheiro agrônomo e do médico veterinário.

A culminância desses seminários aconteceu em trabalhos de grupos, onde participaram professores, alunos, egressos e outros profissionais, que propuseram o tipo de profissional que deveríamos formar.

Sumarizando as recomendações dos seminários:

"O profissional de Medicina Veterinária deve ter formação generalista, com sólido em basamento nas áreas que alicerçam o curso, bem como visão crítica sob os pontos de vista social, econômico, político e técnico da realidade nacional e regional e, principalmente, deverá ser capaz de propor alternativas de solução para os problemas diretamente envolvidos com sua profissão."
(UFRGS, 1981; UFRGS, 1986)^{60,62}

E que o profissional de Agronomia,

"deve ter formação abrangente e eclética, com possibilidade de aplicar conhecimentos agronômicos e de gerar uma agricultura racional, integrando os campos da produção animal e vegetal; deve ter sólida formação humanista, esclarecimento do papel social do agrônomo e da comunidade onde vai atuar; preocupação mais ampla com a qualidade de vida do homem, desenvolvimento de consciência crítica, valorização do trabalho do agricultor ..." (UFRGS, 1981; UFRGS, 1986)^{55,53}

Foi a partir desses seminários que as Comissões de Estudo do Currículo, confirmadas em reuniões plenárias, iniciaram um trabalho efetivo de organização dos novos currículos.

As Comissões trabalharam dentro de uma metodologia de organização curricular de autoria da Prof^a Tania Fischer, então docente da UFRGS e assessora da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação para as Ciências Agrárias.

Fischer afirma que *profissão, formação profissional e competência* são conceitos essenciais para quem estuda currículo.

Para definir *profissão*, a autora cita Rodríguez, que refere-se à profissão como prática social, orientada pelos seguintes critérios:

"a) origina-se de um conjunto de necessidades sociais que justifiquem uma intervenção sistemática para seu atendimento;

b) orienta-se para uma demanda concre-

ta de serviços específicos por parte de determinado grupo de clientes;

c) é regida por um conjunto de leis e disposições legitimadas socialmente que regulam o serviço especializado, prestado por um grupo socialmente reconhecido;

d) é exercida por um grupo especialmente treinado para a compreensão e solução - prática - das necessidades dos clientes, que recebem uma contraprestação por seu trabalho e, mais que tudo, ter configurado, ao longo do tempo, um corpo de conhecimentos, habilidades e atitudes, que a identifiquem, além de um código ético que garanta o seu exercício." (FISCHER, 1984: 17)¹⁷

O segundo conceito que a autora destaca é o de *formação profissional*, o qual define como:

"... um processo de busca permanente da identidade ocupacional, que se inicia no curso de graduação e poderá prolongar-se por toda a vida produtiva do indivíduo. O curso proporcionará os fundamentos e as práticas, que permitirão experiência e reflexões, de tal forma que o profissional encontre a sua forma de ser e de agir *competentemente* no contexto em que atua." (FISCHER, 1984: 17)¹⁷

O terceiro conceito é o de *competência*, em que a autora assume a definição de Doll, justificando que é uma conceituação que concebe a transformação do indivíduo como profissional e a transformação da profissão pela interação com o meio social. Doll conceitua *competência* como:

"... a aquisição e o desenvolvimento de estruturas cognitivas - estruturas que o indivíduo usa na organização do mundo que ele percebe. Um indivíduo competente é aquele que desenvolve estruturas mentais no sentido de resolver problemas não apenas

eficientemente, mas criativa e inteligentemente." (FISCHER, 1984:17)¹⁷

Ainda discorrendo sobre competência, a autora enfatiza que nos currículos de Ciências Agrárias, a competência que, via de regra, tem sido buscada, é a competência técnica e que tem sido relegado ao esquecimento o desenvolvimento da consciência social e da habilidade de comunicação.

Criticando as concepções tecnocráticas de currículo, Fischer as considera limitadas por restringirem a formulação do plano de curso a pontos referenciais como mercado de trabalho, características da profissão e recursos da instituição de ensino, pretendendo formar um profissional que representasse

"... um retorno imediato em termos de investimentos ... O evidente estreitamento desta concepção tem como consequência a formação de profissionais voltados para o uso da técnica ou para a dependência cultural e especialização restrita." (FISCHER, 1984:20)¹⁷

A autora afirma que identifica-se com o posicionamento declarado pelos participantes do Seminário de Viçosa (SEMINÁRIO..., 1982)⁴⁴, por coincidir com idéias recentes sobre teoria curricular que destacam a cultura como base para o currículo, o que amplia a concepção sobre este projeto de ensino-aprendizagem dando-lhe maior visão crítica.

Considerando a cultura como uma das bases do

currículo, a autora a conceitua a partir de Skilbeck e Harris, como:

"Entende-se por cultura a bagagem de realizações de um determinado grupo humano e o seu modo de vida incluindo sentimentos, valores, idéias e estilos de viver." (FISCHER, 1984:21)¹⁷

Trabalhando o conceito de cultura como base para o currículo, a autora o estratifica em três níveis: o primeiro relaciona-se com a seleção de valores, concepções e conhecimentos que deve ser feita a partir da cultura total disponível; o segundo refere-se à ética, valores, conteúdos e procedimentos desenvolvidos dentro da sub-cultura da profissão e suas relações com as características e demandas da sociedade e, por fim, a cultura da instituição de ensino com seus aspectos formal e informal que reproduzem a identidade e as contradições dos grupos de poder da sociedade.

Sobre a seleção de conhecimentos e valores para a organização do currículo, a autora afirma:

"... o currículo é percebido por diferentes grupos, em geral, como uma arena onde a influência e o poder são exercidos em diferentes níveis de decisão e ação. Os conflitos emergentes da complexidade de interesses e tendências curriculares refletem-se em controvérsias sobre a concepção do curso e do profissional a ser formado, na escolha de matérias e no desenvolvimento do ensino. As decisões curriculares têm um significado ético, social e político, e não é tarefa fácil construir um currículo válido, livre da preferência de grupos minoritários, que detenham alguma forma de poder." (FISCHER, 1984:23)¹⁷

Essas considerações referem-se, principalmente, ao que a autora chama de relações informais que influenciam o currículo.

Para lidar com essas relações informais, no intuito de reestudar o currículo de um curso, é necessário conhecer os interesses e tendências curriculares que existem nos diversos grupos que constituem os corpos docente e discente do curso em questão. Ao mesmo tempo, é necessário que haja disponibilidade e interesse das pessoas para engajarem-se num processo de discussão e reflexão sobre as questões curriculares, tendo em vista alcançar um acordo mínimo aceitável para a maioria.

Neste sentido,

"o currículo configura-se como um processo de compreensão e reinterpretação da realidade, constituindo-se em uma forma de ação cultural mais efetiva." (FISCHER, 1984:23)¹⁷

Percebendo o currículo como um projeto de ação cultural, Fischer ressalta que este projeto envolve:

1. estudo da realidade nacional e regional, em suas perspectivas técnica, econômica, política, social e cultural na relação com a profissão cujo currículo está em estudo;

2. projeto de melhoria curricular que deve ser organizado a partir da pergunta: Qual é o profissional que queremos formar?

Para responder a essa pergunta, devem ser considerados os estudos sobre a realidade do País e, principalmente, da região onde está inserido o curso, as condições da instituição de ensino e as características da profissão.

Fischer ressalta que a montagem desse projeto deve ser feita pelo conjunto dos professores e alunos da instituição.

Dentro dessa perspectiva, aceitamos sua conceitualização de currículo:

"Currículo de um curso de formação profissional é:

1) o conjunto de matérias, modos e meios de ensino-aprendizagem;

2) decorrentes do contexto cultural e;

3) da natureza da área de conhecimento envolvida;

4) que assumem a configuração de disciplinas a;

5) serem desenvolvidas cooperativamente, por professores e alunos, visando;

6) o desenvolvimento da competência para o exercício da profissão." (FISCHER, 1984:19)¹⁷

O detalhamento deste conceito remete à compreensão de um currículo de formação profissional como tendo um sentido de globalidade, que deve expressar *o que e como* será ensinado, ao mesmo tempo que deve definir com clareza *qual* é o seu compromisso com a realidade sócio-

-econômica e cultural, na relação com as ciências e técnicas que identificam a profissão, que serão desenvolvidas na forma de disciplinas, num processo cooperativo entre professores e alunos, na busca da competência profissional estabelecida pela comunidade.

Admitindo e trabalhando a partir da metodologia que Fischer propõe na construção de um currículo, reafirmamos as quatro grandes etapas por ela definidas: 1) avaliação das condições iniciais; 2) elaboração do plano curricular; 3) implantação e desenvolvimento curricular e 4) acompanhamento e avaliação.

A primeira etapa é decisiva para a implementação do projeto, pois tem o objetivo de analisar o currículo vigente, procurando conhecer a sua organização, através do material escrito existente e, principalmente, conhecer a opinião de professores, alunos e egressos do curso. A esta etapa também compreende o estudo da realidade nacional e regional pelas suas características sociais, econômicas, políticas, culturais e o papel do profissional neste contexto. Por fim, nesta etapa devem ser conhecidas as condições do mercado de trabalho.

A segunda etapa, como decorrência da primeira, prevê o estabelecimento do perfil profissional e a organização da estrutura curricular.

Este perfil profissional, além de expressar quem é o profissional que o curso se propõe a formar, tam

bém explícita, de forma ampla, os conhecimentos, as ha bilidades e as atitudes que o aluno terá oportunidade de desenvolver. Este detalhamento das capacitações profissionais é feito dentro de cada área de conhecimento eleita para o curso, que compreendem a ciência e a técnica da profissão e aqueles conhecimentos que darão um sentido so cial, político e cultural à formação do profissional. A esta organização dentro de cada área de conhecimento, a autora chama de linha curricular, que pode ser entendida como

"... campos de conhecimentos, organizados em seqüências de capacitações relacionadas ordenadamente entre si, para atender a um determinado objetivo." (UFRGS, 1986:1; UFRGS, 1986:1; FISCHER, 1984:50) 52, 59, 17

As linhas curriculares devem mostrar a seqüência lógica vertical dos conhecimentos, ao passo que a ordenação lógica horizontal é expressa pelos ciclos curriculares entendidos como

"etapas de estudo, caracterizadas por objetivos fundamentais comuns, a serem cumpridas ordenadamente." (UFRGS, 1986; UFRGS, 1986) 52, 59

Esta integração vertical-horizontal é expressa pelas disciplinas cujo conceito

"deve ser entendido de forma dinâmica e a disciplina insere-se em uma estrutura curricular como uma unidade operativa. Unidade porque representa uma porção destacada do conhecimento e operativa por supor o trabalho de um grupo de especialistas em função de seu desenvolvimento e de suas

aplicações no processo ensino-aprendizagem." (FISCHER, 1984:68)¹⁷

Assim organizada, a estrutura curricular deve mostrar as relações das partes (disciplinas) com o todo (currículo), no sentido vertical, através das linhas curriculares que ordenam, em seqüência lógica, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes de cada um dos campos de estudo e, no sentido horizontal, através dos ciclos curriculares, que mostram a inter-relação entre os campos de estudo, onde cada ciclo tem uma função definida dentro do currículo.

Ainda, aqui devem ser pensadas as linhas metodológicas gerais, prevendo as formas de trabalho conjunto e individuais, para o melhor alcance dos objetivos propostos.

Para a terceira etapa, implantação e desenvolvimento do currículo, devem ser previstas as condições necessárias para a sua viabilização. Essas condições vão desde as providências para os trâmites de aprovação na instituição até o diagnóstico de necessidades de contratação de professores e pessoal de apoio, melhorias necessárias em equipamentos, instalações e materiais, além da definição do sistema de acompanhamento e avaliação do currículo como um todo.

A última etapa, avaliação do processo, consiste num acompanhamento do desenvolvimento do novo currículo

desde o primeiro até o último semestre do curso, onde seja conhecida a prática através da qual o projeto de currículo está sendo vivenciado por professores e alunos. O conhecimento desta prática dirá se o currículo vivenciado está proporcionando aquela formação desejada, ao mesmo tempo em que poderá mostrar possíveis falhas no planejamento e indicar as mudanças a serem feitas.

Assim entendido, o currículo é um processo dinâmico e participativo, em contínuo aperfeiçoamento. Foi com este sentimento, que foram iniciados, em 1980, os processos de organização curricular dos cursos de Agronomia e de Veterinária da UFRGS, liderados pelas Comissões de Currículo de cada Faculdade, compostas de professores e alunos, consultando constantemente aos demais docentes e discentes, bem como a profissionais de suas áreas de atuação e de áreas afins. As grandes decisões foram levadas para discussão, modificação e aprovação em reuniões plenárias de professores e alunos.

Em ambos os cursos, os perfis profissionais traçados estabelecem que seus egressos devem ter sólido embasamento científico e técnico e consciência crítica das questões sociais, políticas e econômicas do Estado e do País (UFRGS, 1986; UFRGS, 1986)^{53,60}.

Os novos currículos foram implantados em 1986, após sua aprovação pelas comunidades docentes e discentes dos dois cursos e também pelas instâncias formais da Uni-

versidade.

A busca de orientações metodológicas gerais que contribuam para que o currículo efetivamente propicie a participação crítica dos alunos durante sua formação, não se esgota com a sua implantação, mas exige uma reavaliação e busca constante de novas alternativas.

Assim, na mesma linha de ação que adotamos para a organização dos currículos, consideramos vital a participação do conjunto dos docentes e discentes, entendendo que as reflexões que oferecemos para o desenvolvimento destes currículos venham a contribuir para que isso se efetive.

Dessa perspectiva surgiu o enfoque central de nossa pesquisa, qual seja:

Orientamos nossa análise tendo a relação teoria-prática-participação como conceito central, na medida que entendemos que as possibilidades de alteração das *práticas usuais* por *práticas alternativas* é que condicionam a mudança dessa relação. E, embora tenhamos contextualizado a relação teoria-prática à sua dimensão ensino teórico - ensino prático, a reflexão se orientou na possibilidade de que, alterando-se essa relação, alteram-se as formas convencionais de aquisição e transmissão de conhecimentos.

Na conjugação dos níveis (teórico-empírico) considerados na realização deste trabalho, dimensionamos a

população investigada e os procedimentos metodológicos adotados.

A população investigada foi composta de 121 professores dos dois cursos em exercício quando da realização da pesquisa e, por 480 alunos, cursando os três últimos semestres, também dos dois cursos.

A amostra se constituiu de 87 professores e de 197 alunos, sendo que foi determinada pelo número de professores e de alunos que responderam à segunda e última versão do instrumento questionário utilizado para a coleta de dados.

A coleta de dados foi realizada em três fases. Na primeira fase, que se constituiu num levantamento inicial e que ocorreu em 1984, utilizamos um questionário dividido em duas partes. A primeira parte, com questões fechadas, para a identificação de dados pessoais e profissionais. Na segunda parte, através de uma questão aberta e geral, solicitamos a descrição ou enumeração de idéias sobre formas de trabalho, métodos, técnicas, etc., para incentivar a participação dos alunos no desenrolar de aulas e atividades das disciplinas (anexos 1 e 2).

A diversidade e riqueza de idéias advindas deste questionamento inicial, ensejou a elaboração de um segundo instrumento, mais complexo e extenso, o qual foi considerado o verdadeiro ponto de partida do presente trabalho.

Este segundo instrumento que aos alunos foi aplicado em dois momentos diferentes - 2º semestre de 1984 e 1º semestre de 1985 -, aos professores foi encaminhado neste último período.

Assim como no anterior, este questionário foi igualmente dividido em duas partes. A primeira, com questões fechadas, para a identificação de dados pessoais e profissionais (anexos 3 e 4) e, a segunda, uma escala de opinião tipo Likert, com 65 itens distribuídos aleatoriamente, sendo que três itens foram destinados exclusivamente aos professores e alunos da Veterinária (anexo 5).

Construímos a escala de opinião, procurando conhecer o que pensam os professores e alunos sobre as formas de trabalho que favorecem a participação dos alunos nas atividades curriculares, de modo a incentivar-lhes o espírito crítico e a independência na tomada de decisões, bem como a integração dos conhecimentos adquiridos.

Mais uma vez, os resultados obtidos nos encaminharam a uma terceira possibilidade de consulta e, desta vez, mais seletiva.

Com base em análise prévia, a qual incitou-nos a muitos questionamentos, decidimo-nos por realizar entrevistas com professores e alunos.

Optamos por entrevistas grupais semi-estruturadas e a escolha dos entrevistados obedeceu a critérios por nós estabelecidos.

Em primeiro lugar, decidimos que faríamos entrevistas com alunos e professores em separado. Em segundo lugar, estipulamos que deveríamos reunir, em cada entrevista, professores de ambos os cursos, o mesmo valendo para os alunos. Em terceiro lugar, entendemos que o número de seis pessoas seria o ideal para cada entrevista.

A escolha dos seis professores (três da Agronomia e três da Veterinária), atendeu às seguintes exigências:

1) ter representação de cada departamento de cada uma das faculdades;

2) ser este representante pessoa engajada na discussão do currículo;

3) ter este representante disponibilidade para expor suas idéias e convicções ao grupo entrevistado, conhecendo as finalidades da pesquisa.

A escolha dos seis alunos (três da Veterinária e três da Agronomia), também atendeu às mesmas últimas exigências.

As entrevistas (realizadas ao final de 1985) tiveram a duração mínima de 4 horas cada uma e, embora as pessoas tenham tido o máximo de liberdade para expressar suas idéias (e até divagações), foram encaminhadas dentro de uma orientação já traçada para a análise posterior, convergindo para as seguintes dimensões: 1ª) indicações

gerais; 2ª) orientações para o ensino; 3ª) planejamento do ensino; 4ª) formas de realização do ensino; 5ª) estágios; 6ª) avaliação dos alunos; 7ª) avaliação do ensino (anexo 6).

O desequilíbrio de tratamento dado a cada uma das dimensões - maior aprofundamento de algumas e discussão menos aprofundada de outras - indicou que seria necessário organizar outras entrevistas, buscando assim exaurir ao máximo os temas em discussão.

No entanto, nossa decisão foi no sentido contrário, sabedores de que este sentimento de incompletude permaneceria mesmo depois de termos entrevistado um sem número de pessoas.

Em face desta decisão, consideramos encerrada a fase da coleta de dados.

A análise e interpretação dos dados teve tratamento diferenciado para os distintos momentos da coleta.

As respostas oferecidas à questão aberta, do primeiro instrumento, foram tabuladas e não sofreram qualquer seleção. O conjunto completo das idéias foi trabalhado no sentido de expressar na forma de itens para o segundo instrumento, a escala de opinião.

Este segundo instrumento teve um tratamento estatístico elaborado, que pode ser assim sintetizado:

TRATAMENTO ESTATÍSTICO

NÍVEIS DA PESQUISA	TRATAMENTO ESTATÍSTICO	OBJETIVOS
1	Distribuição de frequência absoluta e relativa	Identificar as características pessoais e profissionais dos professores e alunos
2	Ordenação das variáveis em postos: teste de Friedman (não-paramétrico) Análise estatística de comparações múltiplas	Conhecer as opiniões de professores e alunos sobre as formas de trabalho que facilitam a participação dos alunos nas atividades curriculares

Para o terceiro e último conjunto de informações obtidas, procuramos realizar uma análise exclusivamente qualitativa, buscando interpretar a concepção dos entrevistados, através do percebido de seu discurso.

O presente trabalho foi articulado em 5 partes principais. O dimensionamento das perspectivas analíticas a que nos propusemos inicia na parte 2.

No capítulo 2 desenvolvemos uma perspectiva teórica dos conceitos e categorias que utilizamos como elementos redimensionadores do estudo em questão. A perspectiva teórica destas categorias remete muito mais para a dimensão prática da experiência que desenvolvemos do que propriamente para a construção de um quadro teórico

de referencial imediato. Foi esta perspectiva que possibilitou a redefinição da própria relação fundamental orientadora do nosso trabalho, qual seja, a relação teoria-prática, tendo como elementos componentes a questão da participação, estímulo ao espírito crítico, independência na tomada de decisões e integração de conhecimentos adquiridos.

No capítulo 3, definimos os procedimentos estatísticos principais que possibilitaram a contextualização geral da população pesquisada.

O desenvolvimento desses procedimentos abriu as possibilidades de conhecimento dos conteúdos de discurso e posicionamentos da população investigada, os quais colocam os elementos que compõem a redefinição da relação teoria-prática, concebida como uma forma de participação, isto é, participação no processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino e da aprendizagem.

No capítulo 4, centramos nosso enfoque de análise em uma das dimensões que abrangem a experiência - o *estágio* - por nos parecer que é a dimensão que sintetiza a relação estabelecida entre ensino teórico - ensino prático e participação. Através dessa situação, o espírito crítico, a independência na tomada de decisões e a integração de conhecimentos, aparecem destacadamente, redimensionando de uma forma clara o discurso, as posições e as estratégias colocadas por alunos e professores quanto a

questão central que dimensiona a análise.

Apontamos as principais desarticulações que existem no plano da consistência do conhecimento transmitido quanto à questão que nos propusemos analisar. E, o fizemos, visualizando os atuais vínculos que existem na relação ensino teórico - ensino prático bem como esta relação poderia ser alterada via novas formas de ensino e de aprendizagem.

Centramos nossa análise no estágio, para demonstrar que nas condições atuais de sua realização não altera, mas ao contrário, acentua a dicotomia existente entre teoria-prática, tornando-se inclusive um elemento desvinculado da estrutura organizada do conjunto das disciplinas que compõem o currículo.

Embora, como dissemos, tenhamos centrado nossa análise no estágio, no capítulo 4 também desenvolvemos, de forma conjunta e menos pormenorizada, as demais dimensões propostas no estudo.

No capítulo 5, apontamos algumas indicações e conclusões sobre as questões suscitadas no decorrer do trabalho.

Contamos, para a realização deste trabalho, com o apoio:

. dos corpos docente e discente das Faculdades de Veterinária e de Agronomia e, em especial, dos profes-

sores e estudantes entrevistados, que forneceram as bases para este estudo;

. da professora Silvia Lopes e da técnica Maria Cristina Pimentel, pela orientação no tratamento estatístico;

. das amigas e bibliotecárias Helena Grings e Eliane Keidan, a primeira pela presença constante e também pela referência bibliográfica e, a segunda, pelo apoio e auxílio a qualquer hora prestados;

. da professora Maria Assunta Campilongo, pela constante amizade e apoio e também por sua crítica estimulante e alertadora sobre o texto;

. dos meus pais, irmãos e amigos, que me acompanharam e cujo apoio foi decisivo para que o trabalho se realizasse;

. da professora Maria Helena Célia, que, tão desprendidamente se dispôs a fazer a tradução do Sumário, pessoa que, infelizmente, hoje somos privados do convívio, pela implacável morte prematura que a arrebatou;

. da professora Maria Cecília Soveral de Souza, amiga de todas as horas que, em sua disponibilidade habitual, realizou a revisão de português;

. do orientador e amigo, professor Augusto Nivaldo Silva Triviños, cuja paciência e estímulo me fize-

ram enveredar na busca de caminhos mal compreendidos até
então.

2 - PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA RELAÇÃO TEORIA- -PRÁTICA-PARTICIPAÇÃO

Antes de passarmos à questão da participação no processo ensino-aprendizagem, devemos considerar um ponto colocado por Gadotti, que se refere à relação entre a conscientização e o processo de motivação, pontos essenciais para se chegar à participação efetiva (ou expressão de ações concretas) (GADOTTI, 1986:115-6)²⁴.

Concordamos com ele quando coloca que a motivação não está desvinculada da prática, mas que ela é, ao mesmo tempo, elemento preparatório dessa prática, pois é o tipo de prática desenvolvida, que *motiva* ou *desmotiva* a participação.

A *conscientização*, que muitas vezes se dá, aparentemente, fora da prática, usa recursos críticos de análise de realidades, o que possibilita em algum grau a *teorização* da prática, mesmo que visualizada de forma teórica. Esta postura, muitas vezes, tem ensejado o desenvolvimento de experiências, que têm se fundamentado em tomada de posição quanto a situações vividas no concreto, e que, a partir da abertura a novas *idéias*, ensejam mudanças significativas quanto ao desenvolvimento de práticas

alternativas.

É neste contexto que colocamos a questão da participação, isto é, participação como possibilidade de *práticas alternativas*.

Desta forma, o processo de conscientização não é um processo preparatório para a participação, pois, na conscientização, os motivos para participar aparecem quando os envolvidos no processo *dão-se conta da importância* da ação a ser desenvolvida, ou, em outras palavras, quando tomam consciência da importância e da necessidade de mudança.

Não estamos interessados em expressar juízos *valorativos* quanto a estas ações (se são mais *avançadas* ou *conservadoras*). Estamos interessados em mostrar as determinações que fazem parte de um processo que, num determinado momento, têm sua *transparência* em condições *objetivadas* na concretização de um *projeto*. E isso pode ser válido tanto para as chamadas transformações estruturais da sociedade, como para as transformações que podem surgir em partes segmentadas de suas instituições.

A implantação de um novo currículo, que resultou de um trabalho coletivo, teve aí, no processo, o seu grande mérito, que pode ser inicialmente considerado como um dos elementos que pode influir numa perspectiva de transformação nesse micro-espço, com tendências a se alastrar, pela difusão da experiência inicial.

"Se o discurso transforma alguma coisa, ele se restringe à consciência. Não oferece, por isso, nenhuma garantia de mudança social, mais ampla. Ter consciência é apenas condição, não garantia. O que caracteriza o ato educativo é menos essa condição do estado da consciência do que a decisão de intervir para transformar. O ato educativo é essencialmente decisão que só pode ser livre por parte de quem o toma." (GADOTTI, 1985:56)²²

Este posicionamento suscita, é claro, novas inquietações quanto à finalidade do ato educativo: educar *para que* e *para quem*. Da mesma forma, o *para que* e *para quem*, envolve o que chamamos de posicionamento crítico, que é também uma determinação do processo ensino-aprendizagem e que, embora possa ser considerado na sua forma específica e molecular, não pode ser distanciado do *projeto* mais amplo de uma sociedade (no caso, de uma sociedade dividida em classes, com todas as implicações que esta realidade traz, no sentido de projetos e alternativas quase sempre conflitantes dentro de uma dimensão de lutas e enfrentamentos).

O *saber* e o *poder*, portanto, não podem ser desvinculados, e as formas de apropriação desse saber, por segmentos dessa sociedade, implica necessariamente em certas *alternativas* escolhidas, em detrimento e da exclusão de outras tantas possíveis.

Portanto, não é de estranhar que, numa sociedade capitalista, onde a Ciência e a Tecnologia visem o aprimoramento das forças produtivas dessa sociedade (diga-se das classes dominadas), a apropriação desse *saber* cons-

titua-se no sustentáculo ideológico da manutenção (ao mesmo tempo dessas formas de apropriação), reproduzindo, em escala ampliada, as formas de exclusão.

"Houve, nos últimos anos, um aumento significativo de cientistas e técnicos, mas a finalidade desse incentivo sempre foi aumentar a produtividade da empresa capitalista e jamais diminuir o grau de exploração do trabalhador. A ciência e a tecnologia visam aprimorar as forças produtivas."
(GADOTTI, 1985:73)22

Da mesma forma, voltando-nos para um aspecto parcial dessa realidade, poderíamos dizer que essa caracterização poderia ser estendida à concepção subjacente à maioria dos currículos nas escolas e universidades. A *eficiência* é a sua ênfase; só não se questiona o *porquê* o aluno aprende determinados conteúdos, o *como* estes conteúdos lhe são ensinados e *a quem* serve o *saber* que acumula.

Mas, se é numa relação entre diferentes mas não antagônicos, que se dá a democracia na sala de aula, tratar o aluno como um ser pensante é entender o seu direito de desenvolver, juntamente com o professor, iniciativas quanto à validade da transmissão de um determinado tipo de conhecimento.

O ato de pensar é um produto da nossa consciência que reflete uma determinada realidade histórica que vivemos.

Quando planejamos, executamos, participamos, avaliamos, estamos em conexão com a realidade da qual fazemos parte, influenciando e sendo influenciados por ela.

"Quiçá, o primeiro ato de pensar, de planejar, do homem, surgiu quando tomou uma pedra para cavar a terra e extrair dela as raízes que o alimentariam. Assim, o pensar nasceu como reflexo de determinadas realidades, a pedra e a raiz, que foram relacionadas, interconectadas, na consciência que começava também a desenvolver-se." (TRIVIÑOS, 1987:1)⁴⁷

Este, talvez foi o momento em que o homem primitivo adquiriu consciência de si e da natureza que o rodeava. Tendo descoberto que poderia utilizar, em certas condições, objetos da natureza como ferramentas, para alimentar-se, para proteger-se, o homem foi mudando fundamentalmente o seu comportamento. As ações que praticava ao acaso, progressivamente transformaram-se em ações conscientes, em ações planejadas.

"A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado (...). A consciência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como *prática transformadora*." (MARX & ENGELS, 1977:118)³⁵

Para transmitir as formas da vida e da ação, o homem construiu sistemas de opiniões teóricas gerais sobre o universo, a natureza, a sociedade e o indivíduo, e

esses sistemas constituem-se não somente em guias para compreender e interpretar o mundo, como também para atuar nele. As variadas concepções filosóficas sobre o mundo e sobre o homem

"têm como ponto de partida teórico, claramente ou não, o problema da relação entre a consciência e a existência, entre o espiritual e o material." (KONSTANTINOV, 1980:13)²³

Esta relação entre a consciência e a existência, entre o espiritual e o material, é a relação teoria-prática manifesta nas diferentes concepções filosóficas.

De maneira geral, poderíamos afirmar que as questões que suscitam a relação teoria-prática têm sido constantes na história do conhecimento humano, expressa pelos pensadores de cada época. Contemporaneamente, persistem duas concepções opostas desta relação: de um lado temos a concepção positivista que separa a teoria da prática, onde fica claramente explicitada a dinâmica do movimento da teoria para a prática, e, de outro lado, encontramos a concepção dialética, que considera a teoria e a prática como uma unidade que se alicerça na prática.

Na concepção positivista, o conhecimento humano, seja da humanidade, seja do indivíduo, se caracteriza por três estágios: o teológico ou fictício, em que o homem explica a realidade por agentes sobrenaturais; o metafísico ou abstrato, onde os agentes sobrenaturais são substituídos por princípios gerais e abstratos e, finalmente,

o positivo ou científico. No estágio positivo,

"o espírito humano reconhece a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem e o destino do universo, a conhecer as causas íntimas dos fenômenos e preocupa-se em descobrir, graças ao uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas, a saber, suas relações invariáveis de sucessão e de similitude. A explicação dos fatos, reduzida então a seus termos reais, se resume de agora em diante, na ligação estabelecida entre os diversos fenômenos particulares e alguns fatos gerais, cujo número o progresso da ciência tende cada vez mais a diminuir." (COMTE, 1983:3)¹²

Percorrendo este *caminho evolutivo*, do teológico ao metafísico e finalmente ao positivo, apenas neste último degrau, o homem é capaz de verificar que todos os acontecimentos são regidos pela ordem universal de semelhança e de derivação. Esta ordem corresponde aos dois estados correlatos de existência e de movimento do mundo exterior. Conforme as leis da harmonia universal, a ciência utiliza a apreciação estática, principalmente para explicar as ligações entre os acontecimentos coexistentes e, a apreciação dinâmica, conforme as leis de sucessão, principalmente para prever os acontecimentos que se sucedem.

Quanto ao homem, o seu trabalho divide-se em especulações ou ações e, assim também são seus conhecimentos, separados em teóricos e práticos. Os conhecimentos teóricos encerram as concepções fundamentais que consistem na necessidade de conhecer as leis que regem os fenômenos e,

os conhecimentos práticos consistem na aplicação das leis descobertas pelo conhecimento especulativo, e são secundários..

O estudo da ciência possui algo muito mais elevado que o de atender o interesse da indústria, que é o de

"satisfazer a necessidade fundamental sentida por nossa inteligência, de conhecer as leis dos fenômenos ..., prescindindo de toda consideração prática." (COMTE, 1983: 23-4)¹²

Para um conhecimento positivo, científico, os fenômenos observáveis são classificados em poucas categorias, de forma que o estudo racional de cada categoria funde-se no conhecimento das leis principais da categoria precedente, convertendo-se no fundamento do estudo posterior.

Iniciando do mais simples, o conhecimento, pois, deve começar pelo estudo dos corpos brutos até chegar aos corpos organizados e partir do estudo da natureza para o estudo social. Para o bem da sociedade convém constituir uma inteira harmonia entre a vida especulativa e a vida ativa, para assim, seguir a marcha prescrita pela natureza e atingir o ideal de reorganização da sociedade humana. O alcance dessa harmonia deve iniciar pelas idéias para passar aos costumes e, finalmente, às instituições. Cabe ao espírito científico, então, sistematizar as sadias noções de ordem e progresso através da formação de uma moral uni

versal, estabelecendo a cada agente, individual ou coletivo, as regras de conduta que levam à harmonia fundamental (COMTE, 1983) ¹².

Na concepção materialista dialética, que adotamos, o conhecimento humano da natureza e da sociedade desenvolve-se dos graus inferiores aos superiores, do superficial ao profundo e do unilateral ao multilateral.

Teoria e prática fazem parte de um único e mesmo processo, qual seja, o da constituição do conhecimento. Nesse processo, passa necessariamente pela razão, indo segmentar os procedimentos. Desta forma, o ato de conhecer implica numa postura metodológica de construção desse conhecimento. Por isso, tem-se a ilusão de que primeiramente conhecemos os fenômenos das coisas, seus aspectos isolados, suas relações externas. Na continuidade da prática, com a repetição das coisas que deram origem às percepções e impressões do homem, produz-se em seu espírito uma mudança súbita (salto) no processo do conhecimento: a construção dos conceitos. Os conceitos envolvem a essência das coisas, sua totalidade, suas relações internas, mas eles são sempre históricos, porque referenciados a situações históricas específicas (MARK, 1973:228-37) ³⁴. Prosseguindo no processo e pelo emprego do método do juízo e da inferência, o homem pode construir conclusões lógicas. No processo global do conhecimento humano, a concepção, o juízo e a inferência constituem a etapa mais importante, que é a do conhecimento racional.

O materialismo diferencia-se do positivismo porque este refere-se aos aspectos isolados dos fenômenos, às relações exteriores das coisas. A concepção dialética apreende o conhecimento como sendo uma certa construção da totalidade, da essência e das relações internas das coisas, colocando a nu as suas determinações e contradições.

Portanto, o processo do conhecimento é único, apenas as suas etapas diferenciam-se. Se na sua forma inicial o conhecimento se apresenta como perceptivo, na sua forma elaborada ou lógica, isto é, construída, ele passa a ser concreto porque é *concreto pensado* (MARX, 1973:229)³⁴.

"Nossa prática atesta que as coisas percebidas não podem ser entendidas imediatamente por nós e que apenas aquilo que é entendido pode ser profundamente percebido. A percepção resolve apenas o problema dos fenômenos; somente a razão resolve o problema da essência. Tais problemas não podem ser resolvidos isolados da prática. Quem queira conhecer uma coisa não tem outro caminho senão entrar em contato com ela, isto é, viver (praticar) próximo dela." (MAO, 1961:276)³¹

Todo o conhecimento tem origem na prática, no entanto, a maior parte de nosso conhecimento vem da experiência indireta, ou seja, aquela experiência que foi direta para outros homens, quer seja no passado ou em outros lugares. No entanto, o conhecimento em sua totalidade é inseparável da experiência direta, não pode haver conhecimento separado da prática.

O processo do conhecimento, portanto, inicia-se na etapa da percepção, pelo contato com as coisas do mundo exterior e, num segundo passo, numa síntese dos dados percebidos, saltamos a outro nível, que é a etapa da percepção, do juízo e da inferência, onde realizamos a construção do nosso objeto de conhecimento e a *escolha* dos dados perceptivos, o que possibilita a formulação, a construção e a reconstrução de categorias histórico-conceituais.

"... la investigación científica se organiza de hecho en torno de objetos construidos que no tienen nada en comun com aquellas unidades delimitadas por la percepción ingenua." (BOURDIEU, 1978:52)⁷

No entanto, essas etapas na obtenção do conhecimento, fazem parte de um único processo, onde o conhecimento racional é fidedigno somente porque tem sua origem na experiência perceptiva que acontece em primeiro lugar, necessitando este, o conhecimento perceptivo, ser aprofundado até chegar ao conhecimento racional.

"Para refletir plenamente uma coisa em sua totalidade, para refletir sua essência e as leis inerentes a ela, é necessário, utilizando o pensamento, elaborar um sistema de conceitos e teorias, submetendo os abundantes dados perceptivos a um processo de remodelação e reconstrução - separando os imperfeitos e selecionando os puros, eliminando os falsos e retendo os verdadeiros, passando de um aspecto a outro, do externo ao interno; é necessário saltar do conhecimento perceptivo para o conhecimento racional. O conhecimento que se apresenta com tal reconstrução não se torna mais vazio ou menos fidedigno; pelo contrário, desde que tenha sido cientificamente reconstruído à base da prática no processo do conhecimento, ele é algo que ... reflete as coi

sas objetivas de uma maneira mais profunda, mais verdadeira, mais completa." (MAO, 1961:281)³¹

Porém o processo do conhecimento não se esgota no momento em que conseguimos compreender e explicar as *leis* do mundo objetivo. A importância da teoria se revela na sua capacidade de guiar a ação, quando devolvemos esse conhecimento à prática da transformação do mundo, no avanço da prática social, da prática da produção, assim como da prática da experimentação científica. Este é o processo de testar e desenvolver a teoria, aplicá-la à prática e verificar se ela pode confirmar os resultados previstos.

Enquanto a teoria não passa à prática, temos a contraposição entre teoria e prática, pelo fato de que ela, a teoria, por si só, não se realiza, não produz nenhuma mudança real.

"Para produzir tal mudança não basta desenvolver uma atividade teórica, é preciso atuar praticamente. Ou seja, não se trata de pensar um fato, e sim de revolucioná-lo: os produtos da consciência têm que materializar-se para que a transformação ideal penetre no próprio fato. Assim, enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas idéias sobre as coisas, mas não as próprias coisas. Nesse sentido, cabe falar de uma oposição entre o teórico e o prático." (VAZQUEZ, 1977:209-10)⁶⁵

O enfoque analítico que propusemos, ressalta o limite na construção de nossas próprias categorias analí-

ticas. A questão da relação teoria-prática como foi por nós concebida, suscita um norteamento a nível dos conceitos empregados na análise que empreendemos, mostrando a parcialidade com que foram utilizados em termos de categorias analítico-explicativas de um fenômeno extremamente contextualizado. Queremos dizer, com isso, que temos a nítida consciência do enfoque que adotamos na redefinição da relação teoria-prática, dentro do contexto do nosso trabalho. Isto é, esta relação referencia-se indiretamente a uma forma de aquisição e difusão do conhecimento, só que está referenciada a um contexto e a uma experiência específicos (a experiência da elaboração do novo currículo nas duas unidades-alvo do nosso estudo), o que não deixa de ser uma dimensão dessa concepção mais geral para ser especificada num tipo de experiência. Em consequência, o fato da redução das categorias teoria-prática não nos exime de procurar nessa dimensão parcial as determinações que ocorrem no processo de construção do conhecimento, isto porque a relação pedagógica, num certo sentido, pode ser considerada como uma forma explícita de reprodução de um determinado tipo de conhecimento, o qual por sua vez exprime-se através de uma concepção positivista ou dialética, dependendo das ações desenvolvidas pelos agentes nesse processo.

Portanto, na relação teoria (ensino teórico) - prática (ensino prático) transparece a mesma dualidade que se tenta impor à relação entre teoria-prática, enquan

to concepção de mundo.

No nosso caso específico, tomamos a relação teoria-prática nesta concepção parcial para contrapor-nos à própria e, no limite, romper com a relação parcial que se estabelece entre ensino teórico - ensino prático, como reprodução dessa visão de mundo, no processo dinâmico e dialético que é o processo ensino-aprendizagem.

Temos com isso que não nos eximimos de julgamentos parciais quanto à *globalidade* de análise que possa exprimir um processo. Mas, ao fazermos tal escolha, temos clareza dos limites que nos são impostos pela própria parcialidade do processo analisado e do qual fazemos parte.

É a partir dessa ótica que nos permitimos definir as categorias analíticas, orientadoras do nosso trabalho.

Nosso estudo fundamenta-se em três categorias-chave: espírito crítico, independência na tomada de decisões e integração dos conhecimentos adquiridos, que procuram a compreensão das relações que predominantemente orientam a ação dos professores e alunos na experiência desenvolvida nas Faculdades de Agronomia e de Veterinária.

Não podemos desconsiderar que ao formularmos nossas posições quanto à definição das categorias orientadoras da análise, não tratamos estas categorias com características generalizantes, mas categorias que se referem a

uma situação muito particular (limitada a duas experiências de reformulação de currículo) e também quanto ao limite que possui a construção de instrumentos empíricos, principalmente porque sua construção aconteceu dentro de um processo específico, em que a discussão permanente possibilitou o avanço de certas concepções, já então registradas como verdadeiras na análise quantitativa realizada.

Significa dizer que, em primeiro lugar, o levantamento de dados empíricos está sempre referenciado a uma determinada população em determinado momento e, portanto, mesmo que se queira, é impossível reproduzir condições semelhantes num processo que está em constante mudança. Em segundo lugar, observamos o limite da própria construção de categorias analíticas. Para o pesquisador a construção de categorias implica em captar parte das determinações de um processo, pela própria impossibilidade de apreender a *totalidade* em todas as suas múltiplas e não raras vezes contraditórias determinações do processo, e dele mesmo como parte integrante deste movimento.

Portanto, lidamos constantemente com reconstruções e fazemos, em função disso, escolhas dessas dimensões, o que possibilita dimensionar e redimensionar tanto o campo de estudo como as próprias categorias analíticas construídas.

Como nossa concepção orienta-se para uma indis-

sociabilidade entre teoria-prática, a redução dessa categoria (conforme colocamos anteriormente), ao seu universo contextualizado, tem por objetivo definir, da mesma forma, uma visão de mundo, que se reproduz na forma de apropriação e reprodução do conhecimento (mesmo que este conhecimento seja especializado a nível de sua elaboração nos currículos, uma vez que, nessa elaboração estão presentes as determinações que a estrutura desse conhecimento apresentará). Portanto, a permanência no privilegiamento de um dos pólos dessa relação (ensino teórico - ensino prático), implica na permanência de padrões institucionalmente estruturados e de formas instituídas de transmissão e aquisição de conhecimentos.

Com isso se liga à participação no contexto de relações sociais estabelecidas e formas de conhecimento estruturado?

Se entendemos *participação* como formas *alternativas de práticas conjuntas*, no sentido da mudança, esta concepção não está desvinculada das concepções sobre as formas de reprodução e aquisição do conhecimento, a qual se expressa através da relação ensino teórico - ensino prático. A possibilidade dessas práticas alternativas é que pressionam sobre relações instituídas, em busca de transformações.

Essas formas alternativas possuem momentos e expressões desses momentos. Retomamos aqui a questão ini-

cial colocada por Gadotti, das relações existentes entre a conscientização e o processo de motivação, como elementos constitutivos do processo de mudança.

Em nosso estudo, adotamos certas categorias (tais como: espírito crítico, independência na tomada de decisões e integração de conhecimentos adquiridos), como categorias que exprimem a direção para a qual se encaminha o processo, bem como as suas características qualitativas marcantes.

Entendemos por *espírito crítico* a apropriação crítica dos conhecimentos, que se dá no convívio com a realidade e não como experiência simulada em laboratório. É neste convívio que podemos realizar, constatar, analisar, provar e julgar, isto é, colocar em cheque valores e teorias preconizados como verdadeiros, para então escolhermos a direção de nossa própria conduta. É esta experiência de vida (e não acadêmica) que nos possibilita visualizar possíveis formas e práticas alternativas, as quais, por sua vez, pressionarão no sentido da mudança na relação fundamental, isto é, a relação teoria-prática.

A *independência na tomada de decisões* está estreitamente vinculada a esta apropriação crítica do conhecimento. Pois, somente é possível essa independência (embora continue sendo relativa), quando somos capazes de julgar e decidir para além da aparência dos fenômenos.

E, por fim, a *integração dos conhecimentos* ad-

quiridos completa a tríade quando nossos conhecimentos não representam conceitos teóricos estanques, relacionados simetricamente e não referenciados. A integração se dá, isto sim, quando somos capazes de compreender que todas as esferas do conhecimento estão intrincadas e que podemos compreender a posição ideológica fundamental de qualquer teoria, por mais especializada que possa aparentemente mostrar-se.

A qualidade que emerge dessas três categorias explicita a qualidade da participação que um currículo, por exemplo, pode veicular.

Isto posto, justificamos nossa estratégia em trabalhar com os elementos empíricos da análise, isto é, optamos por uma forma que são os próprios entrevistados que articulam o discurso, definem posições e propõem alternativas.

3 - CONTEXTUALIZAÇÃO EMPÍRICA DA POPULAÇÃO PESQUISADA

3.1 - Características gerais da população pesquisada

Como colocamos anteriormente, a operacionalização da relação fundamental, que orientou nosso estudo, parte de uma questão que nos colocamos inicialmente, qual seja: como é que a participação dos alunos está sendo avaliada (vista) por professores e pelos próprios estudantes.

Consideramos que a resposta a esta questão possibilitará uma redefinição dos conteúdos que tradicionalmente estão envolvidos nas relações professor-aluno, abrindo novas perspectivas, mais claras, nas formas como se concretiza a relação teoria-prática-participação.

Detectar tendências desta relação foi o objetivo principal deste capítulo e, associado a ele, foi que desenvolvemos os passos seguintes.

Inicialmente fomos conhecer alguns dados pessoais e profissionais/acadêmicos dos docentes e discentes envolvidos no processo, que participaram desta pesquisa e constituem a sua amostra. A caracterização desta amostra

foi efetivada a partir da distribuição de freqüência absoluta e relativa das informações obtidas, sintetizadas nas tabelas 1 a 4 (anexos 7,8,9,10, respectivamente).

Na caracterização dos docentes, dentre os professores da Veterinária, que participaram da pesquisa, 67,5% são do sexo masculino e 32,5% do sexo feminino e, da Agronomia, 76,0% são do sexo masculino e 24,0% do sexo feminino. Se toda a população de professores houvesse respondido à pesquisa, teríamos uma pequena mudança nesses percentuais, já que há predominância de professores do sexo masculino em ambos os cursos. Em relação à idade, a grande maioria, ou 73,5%, tinha 29 a 45 anos quando respondeu ao questionário, sendo que a concentração aconteceu na faixa etária de 36 a 45 anos, com 47,1% do total (anexo 7).

Quanto ao plano de carreira do magistério superior, a maioria dos pesquisados situou-se nas categorias intermediárias de adjunto com 58,6% e assistente com 28,7%. Em referência ao regime de trabalho, 81,6% indicaram ter dedicação exclusiva ou 40 horas, dando a entender que a grande parte dos professores é exclusivamente profissional do ensino ou que esta é a sua atividade principal. Em relação à formação profissional, 88,5% deles frequentou cursos de pós-graduação, destacando-se que, na Agronomia, 48,0% possuíam o título de doutor e, na Veterinária, 35,1% eram mestres quando responderam à pesquisa. Ainda, 37,9% já participou de cursos na área didático-pe-

dagógica, enfatizando-se que, na Veterinária, a maioria, ou 51,4%, frequentou algum curso desse tipo (anexo 8).

No momento em que responderam à pesquisa, a grande maioria ou 88,5% tinha, no máximo, 20 anos de magistério superior, sendo que, na Veterinária, a concentração maior esteve no período de 3 a 10 anos. Ainda, apenas 14,9% tiveram ou têm experiência docente noutras Universidades. Além disso, 75,9% dos professores indicou que realiza pesquisa, estando o maior índice entre os docentes da Agronomia, com 92,0%. Por fim, 26,4% divide seu tempo entre o magistério e outra atividade profissional. Porém, 52,9% já exerceu atividade profissional diferente do magistério (anexo 9).

Em resumo, podemos dizer que as Faculdades de Agronomia e de Veterinária têm um quadro docente predominantemente jovem, do qual a maioria é professor adjunto e também exclusivamente profissional do magistério, com títulos de mestre e de doutor. Ainda a maioria já exerceu atividade profissional fora do magistério, assim como um número considerável deles frequentou algum curso didático-pedagógico (dados de 1985).

Quanto aos discentes, dos alunos pesquisados na Veterinária, 51,0% são do sexo masculino e 49,0% são do sexo feminino e, na Agronomia, 88,7% pertencem ao sexo masculino e 11,3% ao feminino. As idades foram distribuídas por faixas etárias e, a maioria ou 52,3% tinha 22 a-

nos ou menos no momento da pesquisa e, na faixa de 23 a 25 anos, situavam-se 35,0%. A distribuição por ano de ingresso nos dois cursos, mostra que 72,6% ingressou na Universidade nos anos de 1980 e 1981. Considerando que parte dos alunos respondeu ao instrumento no segundo semestre de 1984 e que outra parte o respondeu no primeiro semestre de 1985 e que cursavam, no momento, disciplinas de oitavo, novo e décimo semestres curriculares e, portanto, próximos à formatura, significa que, grande parte deles, provavelmente, concluiu o curso no tempo previsto de cinco anos. Quanto aos que ingressaram de 1976 a 1979, representando 9,6%, evidentemente realizaram seu curso em mais tempo. E, em referência àqueles que ingressaram de 1982 a 1984, 16,7% adiantaram-se na seqüência aconselhada do currículo (anexo 10).

Em resumo, podemos dizer que a maioria dos alunos que responderam à pesquisa, provavelmente formaram-se em 1984 ou 1985, dentro dos cinco anos previstos para a conclusão do curso e, que, à época em que participaram da pesquisa, portanto, já haviam cursado quase todas as disciplinas do currículo e, por isso, em nossa opinião, os mais indicados para sugerir formas de trabalho que possibilitam a participação dos alunos nas atividades curriculares.

3.2 - Escala de opinião

A escala de opinião (respondida pelos alunos em 1984/1985 e pelos professores em 1985), através da qual as pessoas indicaram suas posições, recebeu um tratamento estatístico que conformou-se na aplicação do Teste de Friedman e no Teste de Comparações Múltiplas, que nos mostraram que a escala conteve itens significativamente diferentes entre si e que foi possível ordená-los do mais importante até o menos importante para cada um dos grupos pesquisados.

Com base na opinião dos respondentes, os itens da escala de opinião foram ordenados em cada um dos quatro grupos (Professores da Agronomia - PA; Professores da Veterinária - PV; Alunos da Agronomia - AA; Alunos da Veterinária - AV), de acordo com a importância dada à participação dos alunos nas atividades curriculares. Para tanto, utilizamos as provas estatísticas do Teste de Friedman e de Comparações Múltiplas (NOETHER, 1983). Nestes testes invertemos a escala de tal forma que concordância plena foi indicada pelo valor 5, concordância pelo valor 4, indiferença pelo valor 3, discordância pelo valor 2 e discordância plena foi indicada pelo valor 1.

Para cada i -ésimo item foi calculado o seu posto médio (anexo 11), (\bar{R}_i) , de tal forma que quanto maior este valor, maior foi a importância relativa do item na amostra. O teste de Friedman nos indicou se a diferença entre os postos médios amostrais foi significativa em ter-

mos de população, ou seja, se poderíamos aceitar que existem itens mais importantes que os demais. No teste de comparações múltiplas, determinamos estes itens. Neste teste, primeiro calculamos a diferença mínima significativa:

$$d.m.s. = z \sqrt{\frac{nK(K-1)}{6}}$$

onde:

n = tamanho da amostra;

K = número de itens analisados;

z = valor obtido da tabela da distribuição normal padrão correspondente a

$$P = (Z \geq z) = \frac{\alpha}{K(K-1)}$$

α = taxa de erro experimental.

Após, para cada par (i, j) de itens, calculamos a diferença absoluta $R_i - R_j$, onde R_i e R_j são respectivamente as somas dos postos no i -ésimo e do j -ésimo item. Quando esta diferença é maior ou igual à diferença mínima significativa, entendemos que o item de maior posto médio é significativamente mais importante do que o outro item do par. Depois de executarmos este procedimento para todos os pares, arbitramos que o item significativamente mais importante do que um maior número de itens é o mais importante. Em caso de empate, o mais importante é aquele que for significativamente menos importante do que um me-

nor número de itens. E, desta forma, ordenamos todos os itens de acordo com a sua importância relativa para cada grupo estudado (anexos 12,13,14,15).

Alguns professores e alunos deixaram de responder um ou outro item da escala de opinião e a rotina Friedman two-way ANOVA²⁶ do software estatístico (Statistical Package for Social Science) retira dos dados todo aquele respondente que deixa, pelo menos, um item sem resposta. Por esta razão, de acordo com o Teste de Friedman, a amostra foi diminuída, conforme os dados abaixo (HYLL & NIE, 1979:55).

INFORMAÇÕES DO TESTE DE FRIEDMAN

INFORMAÇÕES	GRUPOS			
	PA	PV	AA	AV
Tamanho da amostra	40	26	82	85
Graus de liberdade	61	64	61	64
Qui-quadrado	470,797	297,308	1391,775	1493,307
Significância	0,000	0,000	0,000	0,000

Para todos os grupos rejeitamos a hipótese de que todos os itens têm igual importância, ao nível de significância 0,05, ou seja, existem itens que são relativamente mais importantes do que outros.

INFORMAÇÕES DO TESTE DE COMPARAÇÕES MÚLTIPLAS

INFORMAÇÕES	G R U P O S			
	PA	PV	AA	AV
z	3,88	3,90	3,88	3,90
n	40	26	82	85
K	62	65	62	65
d.m.s.	626,11	661,75	896,46	961,45

OBS.: A taxa de erro experimental utilizada foi 0,20.

O escalonamento dos itens, dentro de cada grupo, nos permitiu, em primeiro lugar, conhecer quais as condutas (contidas em cada item), consideradas imprescindíveis para aumentar a participação dos alunos nas atividades curriculares, quais aquelas rejeitadas como tal, e também as que ficaram numa posição intermediária, equidistantes entre esses dois pólos.

A imensa gama de possibilidades que foi aberta para que fosse realizada a interpretação desses dados, motivada pelo grande número de itens da escala e também pela diversidade das classificações dos itens para cada um dos quatro grupos, nos obrigou a estabelecer critérios que nos permitissem discutir questões mais fundamentais, deixando de lado idéias de menor abrangência e inclusividade.

Para chegarmos a essas posições, de forma rela-

tivamente arbitrária, estabelecemos que as idéias mais importantes seriam consideradas aquelas designadas pelos itens classificados nos quinze primeiros postos para cada grupo (dezoito para a Veterinária, porque os três itens referentes ao Hospital de Clínica Veterinária - HCV) (UFRGS:15)⁵⁸ incluíram-se no quarto superior das classificações dos seus professores e alunos (anexos 16,17, 18, 19), da mesma forma que as ordenadas nos quinze últimos lugares (anexos 20,21,22,23), seriam entendidas como refutadas e, por fim, aquelas condutas indicadas pelos itens que se colocaram nos postos intermediários (a partir do décimo sexto para a Agronomia e décimo nono para a Veterinária até o quadragésimo sétimo para a Agronomia e quinquagésimo para a Veterinária) seriam vistas como auxiliares da análise.

A partir deste procedimento, organizamos as tabelas seguintes (anexos 24 a 49), buscando distinguir idéias comuns entre todos os grupos ou apenas entre alguns grupos, tanto no que se refere às mais aceitas quanto às refutadas e, também, àquelas onde apareceu claro antagonismo entre os grupos.

Esta análise inicial foi o ponto de partida para as entrevistas coletivas semi-estruturadas, realizadas em separado, com professores e alunos, e serviu de base para discutir as diversas posições manifestadas, buscando ampliar a compreensão a seu respeito.

Partindo desta primeira etapa, orientamos nossa discussão, para: a relação teoria-prática vista como forma de participação, isto é, participação no processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino e da aprendizagem, que será desenvolvida no capítulo 4.

4 - A PARTICIPAÇÃO COMO ELEMENTO DA RELAÇÃO ENSINO TEÓRICO - ENSINO PRÁTICO

Nesta análise iremos partir do pressuposto de que os cursos de Agronomia e de Veterinária têm priorizado o ensino teórico e que o ensino prático tem sido colocado num plano secundário.

Todavia, antes de iniciarmos uma análise mais detida, iremos descrever resumidamente a leitura interpretativa que fizemos do conjunto das tabelas que classificam as opiniões dos professores e alunos. Um primeiro exame das tabelas (anexos 16, 17, 18 e 19) mostra duas perspectivas da participação: a que mais se ressalta é a participação em atividades práticas e, após, a participação através da análise crítica, discussão e debate.

Ainda nessa visão sincrética e comparando os itens de maior concordância e maior rejeição para cada grupo (anexos 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23), uma primeira distinção que aparece é que, os professores da Agronomia enfocaram, prioritariamente, a participação como análise crítica, discussão e debate, tanto no desenvolvimento do ensino quanto na avaliação dos alunos e do ensino. Quan-

to à prática, a enfocaram de forma indireta, tanto no planejamento quanto nas formas de realização do ensino e da aprendizagem. Por outro lado, rejeitaram (anexo 20) algumas formas de realização do ensino e da aprendizagem não convencionais, que envolvem a participação de alunos na rotina dos laboratórios, e também em atividades auxiliares de ensino e pesquisa, além de trabalhos em propriedades rurais e preparação de material para aulas práticas.

A opinião dos professores da Veterinária (anexo 17) voltou-se preponderantemente para a participação dos alunos na execução de práticas, tanto em atividades de rotina hospitalar e acompanhamento completo de animais hospitalizados, quanto para trabalhos intensivos e prestação de serviços a produtores rurais. E, embora em menor proporção, também enfocaram a análise crítica pelas discussões em sala de aula, tanto no desenvolvimento do ensino quanto dos resultados de avaliação dos alunos. No entanto, no elenco de suas rejeições (anexo 21), está a vinculação do trabalho em sala de aula quanto à realização prática na Estação Experimental Agronômica (EEA) (UFRGS, 1974)⁵¹ e também a participação dos alunos na preparação de material para aulas práticas.

Os alunos mostraram uma grande afinidade nas suas preferências (anexos 18 e 19), colocando em primeiro plano a sua participação na realização de trabalhos práticos, quer seja em cursos ou projetos na EEA ou em prestação de serviços e treinamento intensivo em propriedades

rurais. Os alunos da Veterinária, ainda, concordando integralmente com os professores da Veterinária, elegeram todas as possibilidades apontadas de vinculação do ensino com o trabalho do Hospital de Clínica Veterinária (HCV). Contraditoriamente, dentre as questões rejeitadas pelos alunos (anexos 22 e 23), aparecem trabalhos em sala de aula e em laboratórios que pressupõem a sua atuação independente da tutela dos professores, como em chegar às conclusões nos trabalhos de laboratório e expor assuntos pesquisados.

Sobre o estágio obrigatório de final de curso, somente os professores de Veterinária o indicaram como prioritário (anexo 13) e os alunos escolheram estágios em períodos de férias (anexos 14 e 15).

Cabe, neste momento, explicar qual é a situação dos estágios curriculares, de cunho terminal, de ambos os cursos.

A história dos estágios, nas duas Unidades de ensino, indica que estes têm sido divorciados dos currículos. Divorciados, porque se efetivaram, predominantemente, em locais fora da Universidade e que, via-de-regra, não tinham com esta projetos conjuntos, cujos planejamentos e desenvolvimento pudessem abrigar estagiários, cujo projeto de estágio fosse realmente - como era pretendido - o "coroamento" do curso, o momento da "integração dos conhecimentos", a possibilidade de vivência profissional e assim por diante.

Mesmo aqueles que se desenvolveram dentro da Universidade, tiveram esta característica de divórcio, porque sua concepção e realização não foram projetadas em articulação com os currículos.

Em nosso entendimento, traduziam-se em experiências individualizadas, independentes, caracterizando-se como pré-profissionais que proporcionavam, aos estagiários, visualizar as suas próprias condições como profissionais titulados, que seriam dali a poucos meses.

Existia, e ainda existe, uma outra possibilidade de estágio, de período mais curto, denominado estágio de férias. Este estágio de férias (que é opcional), depende exclusivamente do interesse dos indivíduos, principalmente dos alunos e, quando dentro da Universidade, também da disponibilidade dos professores.

Não há nenhum compromisso institucional com esta modalidade de estágio. E, pelas suas características, o entendemos como uma oportunidade de treinamento, onde são realizadas, dentro de um período real do cotidiano, as práticas que não são feitas dentro do currículo.

Esta descrição se refere ao momento em que as consultas para a realização desta pesquisa foram feitas (1984 e 1985) e, portanto, quando os projetos curriculares (implantados em 1986), ainda estavam em gestação.

Dentro desses processos, os estágios foram/não

foram colocados em segundo plano. Dizemos que não foram colocados em segundo plano, porque a sua permanência como fazendo parte do currículo era tácita. No entanto, a discussão de sua inserção e papel dentro dos currículos foi tantas vezes adiada que não mais se realizou antes da implantação dos mesmos.

Os rumos que os estágios tomaram dentro de um e outro curso foram diferentes, embora em ambos, para efeito dos novos currículos, constem como estágio curricular obrigatório.

Atualmente (e desde 1985), o estágio curricular obrigatório e supervisionado na Faculdade de Veterinária, que acontece no último semestre do curso, adquiriu uma identidade concreta dentro do curso.

O mesmo permanece com algumas antigas características - possibilidade de vivência profissional, de colocar em prática e integrar conhecimentos adquiridos, ... - e também adquiriu novas.

Uma inovação que se destaca é a figura do professor supervisor (professor da Escola), que acompanha o trabalho do estagiário, realizando visitas de supervisão e auxiliando-o em suas dúvidas ou necessidades. O orientador, que é o profissional do campo de estágio (responsável pelo estagiário), também tem agora um papel melhor definido que supõe, inclusive, a comunicação mensal do desempenho do aluno à Comissão de Estágios, que coordena to

do o processo.

Por fim, o aperfeiçoamento desta atividade, inclui a defesa do relatório de estágio, perante uma banca examinadora e para o público interessado, que se compõe essencialmente de alunos do curso.

No caso do curso de Agronomia, o estágio ainda permanece com as características anteriores, com a diferença de que não mais é necessariamente terminal. O aluno, a partir do 5º semestre curricular já está apto (formalmente) a estagiar e tem a possibilidade de optar por um estágio único abrangendo um semestre letivo ou integrá-lo em quatro diferentes períodos, atendendo ao número de horas exigidas.

A discussão sobre o seu papel e significado dentro do currículo está em vias de ser retomada, a partir de estudos e proposta em andamento por uma comissão de professores e alunos.

Reassumindo a afirmativa de que os dois cursos em questão têm priorizado o ensino teórico e secundarizado o ensino prático, baseamos este pressuposto 1º) nos estudos realizados quanto aos *antigos currículos*, onde uma das conclusões foi a deficiência de aulas práticas e 2º) nos depoimentos dos docentes e estudantes entrevistados, nos quais fica sobejamente clara esta questão, como bem refere o aluno:

"O que acontece é que durante o semestre a gente tem informações de 60, 90 e até 120 horas e, ali em duas horas de prática, querem colocar tudo. Então ... cada minuto que passa, o professor vai tocando uma informação em cima de informação nova e não tem como a gente gravar." (aluno entrevistado, FA)

Também os professores têm esse ponto de vista, como diz uma professora referindo-se ao predomínio do ensino teórico sobre o ensino prático:

"Eu concordo ... que há uma grande necessidade ... de que o aluno saia da sala de aula ... Como clínica, vou ao âmago da questão: no diagnóstico etiológico desta questão. Eu acho que nós herdamos o tipo de escola européia, que valorizou muito o aspecto teórico e ... senti essas influências e aqui também existe uma semelhança de situação ..." (professora entrevistada, FV)

Este preâmbulo nos leva a uma segunda afirmação.

Ao lado da consciência de que existe uma predominância do ensino teórico sobre o ensino prático, há também um desejo de mudança, que sustentou os trabalhos de elaboração dos *novos currículos*, o que significou também oferecer uma quantidade maior de trabalhos práticos.

Esse desejo é manifestado de uma maneira contundente pelas respostas dos alunos e também dos professores

da Veterinária à escala de opiniões (anexos 17,18,19). A mesma evidência, contudo, não aparece diretamente nas opiniões dos professores da Agronomia (anexo 16).

No entanto, na reflexão sobre o tema, as questões sobre aulas práticas emergem constantemente e também as dificuldades para a sua realização, como este professor da Agronomia bem o explicita:

"Tem certas disciplinas, ... como o número de horas que o aluno vai ficar na Estação é tão pequeno, o aluno não pode se dar 'ao luxo' (colo entre aspas) de errar e refazer aquilo que errou. Porque ele vai construir, construir um terraço, por exemplo, vai construir um canal escoador de água, vai fazer uma obra, então não há esse tempo para ele errar, refazer o que errou, refazer os cálculos, refazer o desenho no campo e construir, entende? Então, muitas vezes eu tenho que intervir para que a obra saia mais ou menos bem, ou o melhor possível. Então, acaba sendo muito mais uma aula de demonstração, eu estou demonstrando e o aluno não está praticando, o que é uma perda para eles." (professor entrevistado, FA)

É a consciência dessa perda que tem movido a busca de uma maior quantidade de aulas práticas, a mudança para uma outra relação da teoria com a prática. Mas, qual é o significado que o ensino prático terá nessa nova relação? Ela é ainda compreendida como secundária, como consequência do ensino teórico, ou tem um sentido de vivência, de questionamento da teoria, de propulsora da busca de mais conhecimentos, conectada com a vida cotidiana?

Buscando dar ao ensino prático a sua conexão com a vida cotidiana, na escala de opiniões a ênfase ao trabalho de campo foi dirigida no sentido de que sua realização acontecesse na EEA, no HCV e em propriedades rurais.

A escolha por aulas práticas nesses locais foi maciça entre os alunos (anexos 18, 19 e 31), seguida dos professores da Veterinária que, apenas escluiram um local (a EEA) (anexos 17 e 21) e, por último, os professores da Agronomia, que não incluíram qualquer local na sua máxima concordância (anexo 16), nem a ênfase ao trabalho de campo, e escluiram a prestação de serviços a pequenos e médios produtores (anexo 20).

Sobre a exclusão da EEA pelos professores da Veterinária, as entrevistas esclarecem que está mais relacionada à sua não atuação naquele local de maneira sistemática para o ensino e a pesquisa, do que pelo entendimento de que não a consideraram adequada para o ensino. Quanto aos professores da Agronomia, a não escolha pela ênfase ao trabalho de campo e a exclusão da prestação de serviços a pequenos e médios produtores, o exame dos anexos (16 e 20) pode significar que a experiência direta no campo, na sua compreensão, não é a maior motivadora da participação, ou que estão satisfeitos com as aulas práticas que já são realizadas, pois, em suas prioridades, não ele

geram itens que propõem trabalhos em propriedades rurais ou outros que indicam o uso da EEA em atividades não convencionais.

Porém, o oferecimento por parte de alguns professores, de estágios de férias, mostra reações que contradizem o que está dito acima e que, inclusive, tendem a crescer, como comenta este professor:

"... é a segunda vez que nós fazemos uma semana lá em Guaíba, a gente fez a integração dos solos. Cada aluno fez o levantamento de recursos naturais, desde o levantamento até o planejamento final ... Nós estamos tentando integrar com a mecanização, com a parte de lavoura, plantas forrageiras, enfim ..." (professor entrevistado, FA)

A aprovação dos alunos a esses pequenos estágios, não afasta sua expectativa de que haja um avanço no sentido da incorporação dessa integração ao currículo:

"Eu acho que isso aí é um complemento que pode ser colocado. As férias, eu acho que estão aí para serem utilizadas ... Eu acredito, ainda, que deva se utilizar na disciplina. De repente, ... as cadeiras de ... no novo currículo, vão ser por espécie animal e dá pra ter uma parte teórica e uma outra parte prática, que vai ser resolvida na Estação." (aluno entrevistado, FV)

Mais adiante, o mesmo aluno entrevistado completa:

"... Mas, aí, o que eu tenho para colocar é que tem que ser um negócio institucionalizado; não dá para ficar só naquela história que, de repente, dá para fazer, tirar durante as férias uma semana, não é um negócio certo. Acho que é importante, uma coisa a mais a se acrescentar. Mas eu vejo que há necessidade de se introduzir dentro do currículo, como acontece na Odontologia. Eles fazem uma cadeira e eles têm uma parte da disciplina que é teórica e a outra parte é prática. Eles fazem a coisa realmente. Acho que tem que se partir, nós também, para esse tipo de coisa. No nosso caso, na área da clínica, por exemplo, tem também o Hospital." (aluno entrevistado, FV)

Os estudantes que têm alguma vivência integrada sentem o que representa o salto de qualidade que conseguem, como diz este que estagiou em máquinas agrícolas no ano de 1985:

"... Foi ideal porque se obteve os princípios e regras básicas do funcionamento das máquinas e implementos. Para o meu gosto, as aulas práticas foram boas principalmente pela maneira com que os mestres as conduziram. Ou seja, deixando que a gente se virasse na regulação e descobrindo como fazer (o aprendizado é muito maior e é mais fácil captar as idéias). Tomara que vocês consigam levar adiante essa idéia de fazer todos os semestres este estágio para que

mais gente possa participar e aprender (mesmo). Gostei também da parte de tração animal, principalmente poder sentir como é que é." (avaliação estágio opcional de férias - aluno FA, 1985)

Além de trabalhar com máquinas, descobrindo como fazer para atingir seu ponto ideal de regulagem, guiados pelos princípios e regras básicas de seu funcionamento, o significado da prática como unidade do conhecimento emergiu da relação desta parte com o todo, na revelação de seu colega:

"... acho que foi muito importante o enfoque geral dado ... tendo em vista que na Agronomia está tudo relacionado e, no geral, ... estamos acostumados a receber conhecimentos estanques, sem a integração entre os fatores." (avaliação estágio opcional de férias - aluno FA, 1985)

Também reaparece aqui o desejo de viver mais, pois este vivido foi importante mas não suficiente:

"Aprendi neste estágio mais do que pensava que aprenderia. A oportunidade não só de olhar as máquinas e seu funcionamento, mas acima de tudo poder andar nas máquinas e perder o medo do trator. Seria muito positivo se pudesse haver uma área para utilizarmos a colheitadeira e colher uma cultura realmente." (avaliação estágio opcional de férias - aluno FA, 1985)

Sem passar pelas dificuldades reais do cotidiano, será que os alunos poderiam criticar e propor avan-

ços, como o faz este estagiário de suinocultura?

"Uma grande deficiência observada e responsável consideravelmente pela mortalidade e pelo baixo ganho de peso inicial, é a inexistência de uma creche, onde certamente teríamos uma melhora na sanidade dos animais, propiciaria um ambiente onde obteríamos melhor ganho de peso e eficiência de conservação. Outra deficiência observada foi a inutilização dos dejetos de suínos, que certamente iriam entrar na receita da granja, se estes fossem armazenados e vendidos. Não seria difícil a construção de uma esterqueira, pelo fato de a gravidade colaborar com uma construção afastada da granja, evitando as eventuais desvantagens da proximidade dos dejetos bem como a preservação do meio ambiente, pois estes são liberados no córrego que passa na baixada." (avaliação estágio opcional de férias - aluno FV, 1987)

Este crescimento que as dificuldades reais do cotidiano proporciona, na visão dos alunos, deve acontecer dentro do currículo e principalmente através de dois órgãos auxiliares das ciências agrárias da UFRGS: na Estação Experimental, onde cabe a atuação dos agrônomos e dos veterinários e, no Hospital de Clínica Veterinária, exclusivo para os veterinários.

"... no nosso currículo tem várias áreas que podem ser exploradas na Estação e uma é a Zootecnia, inegavelmente. Acho que o grande lance do nosso currículo, a parte prática está na Estação. Agora, não só a Zootecnia, podemos desenvolver a área de clínica lá também ..." (aluno entrevistado, FV)

Os discentes entrevistados querem exercer a sua aprendizagem, querem conhecer de forma ativa, participar. Significa dizer que não pensam no ensino prático como um

momento isolado de aplicação do ensino teórico e sim como forma de apropriação crítica do conhecimento, que é construído e reconstruído pelos homens. Esta reivindicação legítima é bem expressa nesta declaração:

"Acho que é bem claro pra gente a falta de uso da Estação Experimental. A gente tá assim angustiada ... É claro, a gente entende que tem a questão aí de falta de verbas e a Agronomia é um dos cursos mais caros que existem ... a Veterinária também ... pra formação profissional, mas a gente acha que ... com essa verba toda que tá sendo destinada pra educação a partir do ano que vem (1986), acho que tem boas chances de se fazer boas coisas ... na verdade, a Estação tem que realizar a função da Universidade: ensino, pesquisa, extensão, né, mas essas coisas têm que ser interligadas, quer dizer, a gente vai aprender com as pesquisas que estiverem sendo feitas lá, vai ter coisa implantada lá só pra ensino ... não se aprender só com as coisas que estão instaladas pra pesquisa, mas ter coisas funcionando que sirvam pro ensino ... colocar a mão na coisa ..."* (aluno entrevistado, F.A.)

Embora insistindo em que o lugar de aprender é dentro da Universidade, criticando a forma insuficiente com que lhes são acessíveis a EEA e o HCV, os alunos também enxergam que devem ter uma atuação fora dela, participar na realidade maior, confirmando, modificando ou rejeitando o conhecimento exercido dentro da Universidade. E que a forma dessa relação não é o estágio final, quando estão em vias de desligar-se do curso e sim em trabalhos

* Inclusão nossa para lembrar que as entrevistas aconteceram em 1985, quando havia uma grande expectativa quanto às verbas para o ensino superior com o Programa Nova Universidade.

de extensão, em que:

"... ter contato com a realidade ... é também uma forma de corrigir a distorção do ensino, ou seja, o nosso ensino desvinculado da realidade. Então tu procura um paliativo, que é um estágio ... Eu acho que uma maneira que pode ser introduzida é essa questão, por exemplo, dessa extensão aos pequenos e médios produtores." (aluno entrevistado, F.V.)

Analisando as manifestações dos alunos, os professores deduzem que essa ânsia deles por realizar, "colocar a mão na coisa", tem muito a ver com a sua proveniência urbana, lembram situações de outros países onde o ingresso numa faculdade de ciências agrárias exige experiência anterior com o meio rural e até aventam a possibilidade de adotar este critério.

Por outro lado, também pensam, como os alunos, que devem ser encontradas formas para um maior equilíbrio entre o ensino teórico e o ensino prático. Uns não vêem na EEA o lugar prioritário para o ensino prático e outros até acreditam que lá poderiam ser desenvolvidas tecnologias mais simples, próprias de minifúndio, que hoje os alunos não aprendem na Universidade, e expressam assim o seu entendimento:

"... de modo geral, está correta a colocação dos alunos, mas acho que estão dando uma demasiada ênfase ao uso da Estação. É claro que a Estação tem que se modificar no sentido de atender melhor as questões de ensino, principalmente no que se refere às práticas. Mas ..., às vezes, o aluno e até o próprio professor se esquece, que é a iniciativa particular do aluno, no senti

do de procurar colocar em prática os conhecimentos, ou seja através da observação, ou seja da participação espontânea durante o período de férias. Em outros países, durante as férias, ... eles vão trabalhar, vão para a fazenda, pro tambo, sei lá, eu acho que essa conscientização tem que haver. Agora, no que diz respeito à responsabilidade da Faculdade em proporcionar isto, está corretíssimo, nós temos que aumentar a possibilidade de participação do aluno nas atividades práticas." (professor entrevistado, F.A.)

Outro professor, também vendo com cautela uma tal intensificação do trabalho com alunos na EEA, alerta para o possível estreitamento a que pode conduzir:

"... os alunos colocam que a Estação seria o local preferencial para as atividades de ensino. Eu diria que seria **um** dos locais, não o local. Porque a Estação está localizada numa região fisiográfica do Rio Grande do Sul, que é a depressão central, que representa não só um determinado tipo de região mas um determinado tipo de produção, que é completamente diferente de outras regiões que tem no Estado. Eles não vão ser agrônomos formados para trabalhar na depressão central. O Estado do Rio Grande do Sul é tão diversificado nas suas regiões, nos seus modos de produção, tamanho de propriedade, tipo de exploração agrícola ... então, essa questão de ser o local, eu acho que deveria ser modificada, **um** dos locais. E, outros lugares poderiam ser visitados pelos alunos, não só dentro das atividades de ensino, dentro das duas faculdades, mas também por iniciativa própria, visitar, conhecer, etc. A questão da produção, que deveria ser uma consequência, eu não colocaria nestes termos rigidamente como consequência, porque, na verdade, os alunos, depois de formados, eles vão trabalhar em produção. A produção é uma coisa importante, muito importante. Uma minoria deles vai trabalhar em pesquisa, a grande maioria vai trabalhar em produção. Eu acho que a Estação tem área suficiente para fazer ensino, para fazer pesquisa, para fazer produção, produção muito

semelhante à produção que se encontra em pequenas e médias propriedades do Rio Grande do Sul. Produção é uma coisa importante." (professor entrevistado, F.A.)

A insistência com que os alunos propuseram que a EEA seja um meio para o ensino e a pesquisa, secundarizando a produção, é própria da sua indignação por não conviverem num local onde toda a sua formação poderia ser realizada. E essa indignação impediu-os de ver que, no plano das possibilidades, quando as condições necessárias forem criadas, e puderem exercer lá a sua aprendizagem, a produção poderá ser um dos caminhos principais para a tão desejada vivência do dia-a-dia.

Esta possibilidade, se materializa no pensar dessa professora:

"Em função da produção ... se a Estação tivesse uma produção, acho que até a tecnologia podia ser feita, laticínios, por exemplo, iogurte, esse tipo de coisa assim. Uma estação, uma indústria de leite, e se isso tivesse uma alta produção, o aluno podia entrar nisso. Até a inspeção entraria lá também. E acho que essa idéia de técnicos científicos é uma boa, eu sei que já, uma vez tinha isso, não sei porque caiu fora." (professora entrevistada, F.V.)

A idéia da tecnologia simples é retomada por seu colega:

"... eu não concebo que um agrônomo e um veterinário saiam daqui sem nunca terem peneirado um quefir, um iogurte búlgaro, com toda assepsia, direitinho, água quente, ... Eu não concebo sair daqui sem nunca ter peneirado um quefir, e aí já tem que trazer o leite pra cá (Veterinária), e lá

nós teríamos uma série de coisas. Inclusive, uma integração muito grande com a minha área mais específica, de controle de ambiente (desinfecção, saneamento), também envolvida nisso. Inclusive, uma coisa que me encuca um pouco é que nós formamos profissionais para trabalhar em grandes sistemas ... é tudo assim, é Cotrijuí, Cotriisso, toneladas de não sei que ... Este tipo de tecnologia mais simples e mais dirigida ao minifúndio, entende, porque senão nós fechamos aquele ciclo, o leite sai da colônia, vai para a indústria, que faz o queijo, e se come o queijo da Languiru de novo ... lá no Centro Agronômico, o meu sonho é, por exemplo, pequenos animais, aves, coelhos, até porco, sei eu, por que não um bovino jovem, tentar trabalhar com essas peças de proteínas sem refrigeração, dentro de uns tipos ... salame tipo italiano de todas aquelas experimentações, tu vê, quem sabe fazer isso ainda nesse país? Nada. Tá se perdendo. A própria cultura está indo atrás disso. Então, eu acho que a Estação Agronômica tem excelentes condições para experimentar e errar, que nem os guris disseram. A lingüiça feita, depois, se apodrecer tudo, enterra, chama a retro-escavadeira, enterra, tudo isso é nosso. Não se pode perder nada, ou, em último caso, pega um digestor, coloca dentro, acopla água, e usa como proteína lá. Mas acho que os guris foram felizes em dizer 'ter o direito de errar, e errar nas pequenas coisas'." (professor entrevistado, F.V.)

Entrementes, a questão colocada quanto à limitação dada pela especificidade da região fisiográfica na qual se situa a EEA permanece, e, com ela, a relação com o todo maior. Isso se torna importante frisar porque é a partir das nossas necessidades e da reflexão crítica que elaboramos projetos, planos, visando a sua concretude.

"Então, a forma, talvez, que pudéssemos aliviar isso aí, tem que ser gradativa, aos poucos, infelizmente não pode ser de um dia para o outro; então a forma que diz respeito à utilização, tanto da minha

área, como nas outras, ... eu acharia interessante fazer uma situação seguinte: pegar um período de bloco, de setores afins, que se destacariam durante, por exemplo, um período de um mês para lá, então, ia clínica, infecciosas, parasitárias, poderia ir até nutrição, um grupo, talvez com a mesma carga horária, se instalarem ali, e ali ser, digamos, ser um núcleo de atividades, o centro, a base, e haver condições ... Então, quem sabe ali e noutro lugar também, onde desse, seja colocado um núcleo básico. Então os alunos, naquele mês ou mês e meio, que estivessem ali com os professores, dentro das áreas, tivessem a possibilidade de ir a campo. Uma Fazenda Experimental, normalmente ... é criada com um tipo bom de atuação ... Então, quem sabe: - aqui, vocês vêem que o ideal é isto, então vamos lá visitar a fazendinha do Sr. Joaquim da Silva, lá onde são criadas essas galinhas, esses porcos, essas vacas. Então, ele vai lá e compara, vê 'in loco', os problemas, e porque surgem dali e fuça, porque do jeito que está ... No Hospital, por exemplo, aqui, de grandes animais, eu acho que é difícil que alguém que tenha uma vaca, um cavalo doente (a não ser os carroceiros aí da volta) em trazer o animal aqui, é oneroso, talvez seja mais fácil ir a Universidade até lá. Tem que ter condições. Ou se cria pólos de atendimento, núcleos, por exemplo, Itapuã. Que se atue aqui, essa fazenda pra lá, nós vamos fazer um rodízio nisso aí. Economizaria ir e voltar nestas viagens que também não são muito eficazes, incompletas para certas atividades ... Com a integração efetiva de áreas e disciplinas afins, isso já desde o 1º ano praticamente ... no que diz respeito a pequenos animais, o Hospital está bem integrado, está dentro da cidade, é onde existe um grande atendimento de cães e gatos, tem um atendimento ótimo, mas não há um aproveitamento eficaz do aluno ... O ideal seria que o aluno atendesse diretamente no ambulatório. Deveria fazer as questões ao proprietário. Verificar um monte de coisas, e isso não é feito ..." (professora entrevistada, F.V.)

Como a própria entrevistada diz, não será de uma hora para a outra. Exige reflexão e ação com base nu-

ma realidade que queremos mudar. A sua reflexão nos encaminha para uma atuação concreta na EEA, propondo uma integração efetiva. Mas não vislumbra a mesma concretude fora da Universidade, onde propõe a criação de núcleos, mas dá a idéia da atuação dos alunos mais como observadores do que realizadores, o que recupera quando fala como pode ser a atividade dos alunos no Hospital, junto a cães e gatos.

Os caminhos ainda estão sendo traçados para chegar-se à realização do projeto que se quer, e as experiências que vamos acumulando se constituem na mediação para esta nova situação, e uma delas é o estágio curricular obrigatório, que apenas os professores da Veterinária o indicaram como prioritário (anexo 17). Ao invés de representar, numa linearidade estática, a sua relação com o currículo, o estágio pode significar a própria fonte realimentadora dele, se nesses núcleos houver também a participação de estagiários, num trabalho contínuo e orientado por professores, onde os demais colegas também poderiam participar, porque haveria um elo estabelecido.

Todavia, os alunos têm compreensões diversas sobre o estágio: ora são contundentes em suas críticas, por compreenderem que é um paliativo e uma forma de não provocar mudanças e, ora ressaltando a sua validade, como momento ímpar da sua formação. Ainda vendo o estágio como a forma de suprir lacunas:

"Eu queria colocar que, em 1º lugar, fazer uma relação com esta questão de mais aulas no campo com a própria questão do estágio curricular obrigatório, porque eu tenho uma crítica a fazer em relação ao estágio ... que de repente nós introduzimos o estágio (...) como uma forma mesmo de suprir uma deficiência que está dentro da Universidade. De repente, a gente atribui à sociedade um papel, uma função que deveria ser executada dentro da Universidade, ou seja, no momento que nós estamos aqui dentro, nós estamos pra aprender e a Universidade que tem que preencher os mecanismos necessários, para que a gente saia daqui com uma formação. Não é, de repente, lá pelas tantas, no final do curso, quando a gente vê que é uma formação deficiente, atribuir o final da nossa formação à sociedade. Sair e aprender lá fora o que deveria aprender aqui dentro. E vai aprender lá, em todos os cargos, com um técnico que não é um cara que tem formação para nos orientar." (aluno entrevistado, FV)

Ou vendo-o unilateralmente como a aplicação da teoria:

"Eu acredito ... quando tu falou o negócio do estágio eu não concordei, porque, no estágio, tu não vais aprender no estágio, tu vai é fazer uma extensão, tu aprende na Faculdade, tu vai é colocar em prática esse troço e vai ver se é verdade esse troço. Eu não fui para o estágio para aprender." (aluno entrevistado, FA)

Ainda, explicitando a crítica:

"Eu acho que é no sentido que tu tens, já que a Universidade te dá uma deficiência nas aulas práticas, no estágio tu vai o quê? Tu vai mais é para fazer a atividade, praticar." (aluno entrevistado, FA)

As duas posições, porque não aprofundadas, mostram imediatamente a possibilidade de duas interpretações opostas. Uma é a de que reproduz o que pretende criticar - a dicotomia - no momento em que afirmam ser o estágio o momento do "fazer" e não do "aprender". De outro lado, retomam a impossibilidade da separação entre o ensino teóri

co e o ensino prático, onde o sentido da prática como verificadora da teoria e, a outra, a sua dimensão realizadora, de incorporadora do conhecimento.

Ampliando para a realidade maior, o vínculo com a comunidade:

"Eu agora te digo: - fazendo prática só na Estação e daí? Vê alguma coisa da realidade? Da realidade não vê nada. Como é que vai fazer o contato com a comunidade dentro da Estação?" (aluno entrevistado, F.A.)

Na mesma linha de raciocínio, existem dúvidas, questionamentos e críticas também por parte dos professores. Movimentando-se entre o presente e o futuro, os professores elaboram reflexões sobre o estágio:

"O estágio final, por exemplo, tenho minhas dúvidas se funciona, talvez para a Veterinária. Assim, na Veterinária, no Hospital poderia haver lugar para o estágio final, o aluno passava dentro do Hospital. Como faz o pessoal da Medicina que tem Hospital e lá dentro tem clínica e então, na parte de clínica, a Veterinária, por exemplo, teria um bom local para estágio final, ... Na Agronomia, acho difícil o estágio final, muito difícil. A menos que uma pessoa queira fazer pesquisa, por exemplo ... senão, fica meio limitado ... hoje, por exemplo, o que temos hoje, acho que o estágio é bom, porque o curso tem uma série de deficiências, mas como estamos pensando para o futuro, de repente ... existem outras maneiras..." (professor entrevistado, F.A.)

A dúvida também traz a lembrança da necessidade da inserção na realidade maior, motivo básico das queixas dos alunos:

"... eu ainda acredito, ao menos por enquanto, que esse estágio final (eu não falo do Hospital, em termos de pequenos animais) seja preferentemente fora daqui, pra abrir um pouco a Faculdade, trazer coisas de fora, nós somos muito fechados. Eu ainda acho que o estágio final, ao menos por enquanto e mesmo depois, com mais razão de pois, se nós tivermos uma prática boa aqui dentro, mesmo assim não invalida o estágio posterior fora daqui. Aí traz uma integração com a sociedade, comunidade-faculdade." (professora entrevistada, F.A.)

Esta primeira aproximação avançou, ao ser criticada:

"Nessa tua concepção aí, na tua concepção, agora o estágio está suprimindo uma falta de atividade, a integração da faculdade com o meio ... Se realmente estivéssemos integrados, com programas de extensão efetivos, sei lá, programas, curso de extensão, se estivéssemos realmente nessa realidade, nós estaríamos trazendo a realidade pra aqui dentro, em vez de estar ensinando teoria ... Pois é, eu ainda prefiro que nós concentremos esforços no sentido de aprimorar nossa atuação no meio e isso se reflita no ensino, sem que haja necessidade que o aluno busque através de um estágio que jamais será supervisionado, porque é massificado. Não há como supervisionar, é impossível, é inviável colocar quarenta caras a campo, espalhados por esse Rio Grande a fora ou mais longe ainda, como é que vai supervisionar isso aí tudo? Tem que delegar. E aí?" (professor entrevistado, FA)

A dicotomia faculdade-comunidade, teoria-prática ressurgiu, ao mesmo tempo em que é novamente alçada a integração, via o aprimoramento da atuação no meio maior, mas também reaparece o estágio com uma importância bem definida, muito embora sendo ressaltada no contraste com a partição do conhecimento:

"... Quanto ao estágio final eu estou bem dividido. Concordo com ... nós temos que levar a Universidade pra Comunidade e trazer a Comunidade para a Universidade. Isso aí eu fecho com ele completamente. Acho muito importante. Mas eu acho também que o estágio final tem uma característica, que embora a gente possa fazer isso, tem uma característica que eu acho que é muito importante, que é o momento que o aluno, ainda dentro da Universidade, ele vai poder integrar os seus conhecimentos, que até ali estão em gavetas. ... a coisa fica setorizada, fica compartimentada ... As disciplinas têm uma identidade própria, uma personalidade própria ..." (professor entrevistado, F.A.)

A interrelação entre as partes fica, por um momento, obscurecida por sua relação com o todo, através do estágio, que ora parece perder o sentido se acontecer ao longo do currículo, numa perspectiva de futuro, ora parece impossível, dadas as condições presentes.

"Realmente, continuo em dúvida em relação ao estágio, embora tenha colocado que ele seria prescindível se as coisas fossem colocadas num plano ideal ao nível de ensino-aprendizado e, também pudessem se integrar mais com a Comunidade, sair mais e trazer mais a Comunidade. O problema que eu vejo é a dificuldade de viabilizar isso pelas duas Faculdades que estão localizadas na Capital do Estado. Então eu fico em dúvida, que estão localizadas na cidade, na grande cidade, então realmente eu fico em dúvida se esse estágio final não seria necessário." (professor entrevistado, F.A.)

Por fim, a sua necessidade volta a aparecer, em função da complexidade do conhecimento, que agora se dará de uma outra forma, onde o aluno, quase profissional, viverá experiências novas:

"Eu disse que estava com dúvidas em relação ao estágio, mas essa discussão me esclareceu, acho que deixei de ter dúvidas, eu acho que deixei de ter dúvidas. Acho que é importante o estágio final dentro da Universidade, sabendo das limitações, porque é o momento de fazer a síntese final. O estágio final não seria necessário se houvesse uma disciplina que fizesse isso aí. No caso da Agronomia ..., o agrônomo ... vai chegar numa região e vai ter uma série de recursos naturais, recursos sociais, recursos econômicos, recursos culturais, e ele vai planejar em cima de um determinado modo de produção, com um determinado nível de injeção de capital. É isso que ele vai fazer. Isso aí na Agronomia não existe de forma integrada." (professor entrevistado, F.A.)

Esta visão é compartilhada pela grande maioria dos setenta e sete estudantes que realizaram o estágio curricular obrigatório supervisionado da Faculdade de Veterinária que, não desconhecendo a função que o mesmo tem tido, de complementação, de aplicação da teoria recebida, ainda assim advogam sua validade:

"Ao terminar este relatório e com ele o estágio curricular, quero salientar a importância desta etapa dentro do currículo. O estágio é fundamental para o curso de Medicina Veterinária, pois nos possibilitou uma maior vivência da realidade do campo, principalmente para mim que trabalhei com pequena propriedade ... A aspiração de nossa Faculdade sempre foi de possibilitar um maior número de aulas práticas para nós e isto está se tornando realidade. Deixo aqui uma sugestão de que seja articulada uma fazenda modelo exclusiva para a Faculdade de Veterinária, pois isto seria de grande valia para disciplinas de grandes animais." (SILVA, 1986:26)

A validade do estágio e a convicção de que esta experiência deveria ter começado no currículo, também

são conclusões que a vivência lhes proporcionou, além da compreensão de que

"nem o conhecimento que guia a ação, nem o conhecimento dos métodos da mesma, é equivalente à habilidade para usar esse conhecimento em situações de vida real." (KRAEVSKIJ & LERNER, 1985:58-9)

É o que diz este estagiário com suas palavras:

"... deve a Faculdade procurar ter um contato mais íntimo com a realidade do nosso setor primário, contactando com empresas desse setor para que haja uma troca de informações e uma constante atualização, facilitando desta maneira, não só aos alunos do último semestre, mas também, orientando aqueles que estão ingressando, no sentido de conscientizá-los de que a teoria e a prática não são entidades distintas." (PAIM FILHO, 1986:65)

A compreensão da unidade do conhecimento, da veracidade da afirmação de que ele se gera das necessidades da realidade e também de que a teoria perde seu significado quando distanciada da prática, se revela nesta pergunta:

"Início de estágio. Diagnóstico determinado. Problemas de desnutrição, verminose, escabiose, pediculose, higiene, lixo, água, falta de professores, carência afetiva e ausência de esperança.

Este foi o ponto de partida. Não houve como mudar. Recursos materiais não existiam. No entanto, a carência era grande e as possibilidades de atuação múltiplas. Por onde começar?" (ACHE, 1985:71-2)

Uma possibilidade de resposta a esta pergunta retoma a questão fundamental deste trabalho - a relação

teoria-prática-participação e sugere voltarmos-nos às outras dimensões propostas para reflexão.

Antes, contudo, de abordarmos as demais dimensões, necessitamos aqui reintroduzir e, neste momento, mais enfaticamente, a posição que o corpo discente conquistou ao longo da discussão e elaboração dos currículos.

Consideramos que a participação, tal qual estamos propondo neste trabalho, foi o modo de atuação de muitos dos estudantes ao longo dos processos de discussão e elaboração dos novos currículos.

Fazemos esta afirmação, baseados no fato de que foram processos democráticos, nos quais houve um peso e uma medida. Isto significa dizer que a opinião dos alunos e seus argumentos, foram tão respeitados quanto os dos professores. E, ainda mais. Nos momentos em que houve sérios impasses, nos quais não se conseguiu que a maioria chegasse a um mínimo de consenso e, então recorremos à votação, o peso dos votos também foi exatamente o mesmo. É interessante esclarecer que as votações havidas se deram em momentos que haviam posições muito claras e ideologicamente antagônicas.

Feita esta contextualização, nos voltamos agora às outras dimensões: indicações gerais; orientações para o ensino; planejamento do ensino; formas de realização do ensino; avaliação dos alunos e avaliação do ensino.

Estas demais dimensões estão sendo propostas em conjunto, diferentemente da dimensão estágio, porque toda a análise gira em torno da relação fundamental - teoria-prática-participação - que tem sua expressão máxima no estágio que, por sua vez, reflete e é refletido pelo todo. Além disso, a maior ou menor ênfase que cada dimensão assumiu nas discussões durante as entrevistas, também determina, neste momento, uma maior ou menor atenção a cada uma delas.

Imediatamente vinculada à questão estágio e, conseqüentemente, à relação teoria-prática-participação, está a relação formas de realização do ensino-avaliação.

Como que contrariando o avanço conquistado na discussão do currículo, em termos da participação dos alunos, um professor assim posicionou-se:

"Concordo com a avaliação dos alunos ao final da disciplina. Porém, acho problemática a opinião dos alunos no planejamento da disciplina, porque o professor já planejou e ficaria difícil modificar no início do semestre. É difícil que os alunos possam opinar no desenvolvimento do conteúdo sem conhecê-lo." (professor entrevistado, FA)

E esta posição foi reforçada pelos demais colegas que também não visualizaram formas de incluir qualquer participação do aluno, que interfira no plano de ensino projetado, como mostra esta declaração ainda mais contundente:

"... não podemos esquecer e sem nenhum autoritarismo no que vou dizer, que o professor é um profissional formado, especializado para lecionar e que tem responsabilidade pública pelo trabalho que faz. E, evidentemente, o professor pode não aceitar algumas sugestões, porque a responsabilidade pública sobre o ensino é do professor. Mudando as figuras, seria como se o médico receitasse um remédio e o paciente perguntasse por que o médico não receitou outro remédio." (professor entrevistado, FA)

Os alunos têm uma compreensão diferente. Eles tendem a encarar o corpo discente como conjunto e não cada aluno individualmente, o que dá outra compreensão ao tema, e que fica evidente neste depoimento:

"Entendo que o mais importante é que tenha a visão do aluno, que teve ou que vai ter a disciplina. Agora, quem é que vai participar dessa discussão, acho que é uma discussão a ser feita. Acho, em princípio, que deva ter um cara que já fez a disciplina, que é um cara que tem maior embasamento. Não excluo também o indivíduo que vai fazer a disciplina. Acho que é uma discussão ampla. E acho que é necessário que haja um compromisso das pessoas. Que estejam interessadas em discutir." (aluno entrevistado, FV)

Cabe destacar que os alunos ressaltam que o professor é a autoridade no assunto que leciona e não a questionam. A dimensão que colocam é a co-responsabilidade. Entendem que a discussão e sugestões suas ao plano de ensino geram compromisso com o projeto de trabalho. Esta idéia fica muito clara na fala deste estudante:

"A questão de se discutir a respeito de se o aluno vai decidir também o conteúdo é realmente difícil. Agora, a discussão de como é que vai ser encaminhada a cadeira, no sentido de se vai ser 100% expositiva ou quando é que vão ser as aulas práticas, ou se vai ter trabalho em grupo ou se vai ser feito seminário ... outras técnicas que possam permitir uma maior participação do estudante. Eu acho que é importante que o estudante possa participar disso porque muitas vezes o troço está sendo imposto. Chega lá o professor e diz: 'Ó, vai ter um seminário tal dia, fulano de tal vai apresentar'. Até, às vezes, define os grupos e diz: 'Ó, fulano de tal junto com o outro'. Então, é um troço impositivo, que o aluno até se revolta." (aluno entrevistado, FA)

Ligada estreitamente à condução do ensino está a avaliação. Sobre este tema, há uma insatisfação total, tanto entre professores como entre estudantes.

Os alunos têm críticas contundentes ao sistema de avaliação em geral, principalmente às provas objetivas. Consideram que deveria haver uma mudança radical, principiando pelos objetivos da avaliação. É o que diz este estudante:

"Eu vejo a avaliação que é feita agora, como a prova, a avaliação é um fim e não um meio ... te dá a impressão de que tu tá indo à aula pra fazer a prova no final do semestre, tu não tá indo à aula para ter um aprendizado que vai ser necessário no desenrolar do exercício da tua profissão ... e não é um meio de avaliar se o método que foi utilizado durante o semestre, se foi eficiente ou não foi." (aluno entrevistado, FV)

Como já foi dito acima, para os professores a avaliação também se constitui numa questão insatisfató-

ria, com a qual convivem semestralmente, insatisfação esta agravada por circunstâncias tais como o número excessivo de alunos em sala de aula, o que limita a utilização de métodos diferentes dos tradicionais. Uma professora entrevistada relata sua experiência:

"... no mesmo semestre, uma turma com 80 alunos e outra com 25. Isso foi uma experiência muito boa. No início, até tivemos algum problema, porque a gente tava acostumada a dar aula à distância. Mas foi realmente muito produtiva, tanto a aula expositiva que no fim era mais um diálogo do que propriamente aula, como os trabalhos de seminários e trabalhos em grupo. É outro nível. Aí, realmente nós pudemos avaliar ... eles tiveram mais tempo de dialogar, de ler. É diferente de uma turma com 80 alunos, onde tu não tens nem como responder perguntas." (professora entrevistada, FV)

Aliando vários fatores, tais como o número de alunos em cada turma, a construção de materiais que sirvam como guias de estudo, tais como livros-texto e apostilas e, principalmente, a modificação da concepção da utilização do tempo destinado às aulas - substituição de grande parte do tempo de aulas expositivas pelas discussões, análise e aprofundamento do material estudado sistematicamente, pelo aluno, fora da sala de aula - os quais, ainda no momento da entrevista, pareciam remotos, os professores vislumbraram uma mudança salutar para o desenvolvimento do ensino e, conseqüentemente, para a avaliação do mesmo.

Parte deste raciocínio é expresso nesta análise:

"Eu acho a idéia do livro-texto muito boa, porque permitiria então desenvolver em sala de aula os aspectos mais críticos, aprofundar as coisas e não ficar naquela 'be-a-bá'. Agora, por que a gente não faz um livro-texto? Por que a gente não se envolve tanto com as coisas da graduação? Por que é uma tarefa menos nobre. O nobre da Universidade é trabalhar em pós-graduação e pesquisa. Temos muito pra organizar! É uma atividade tão menos nobre que o CNPq dá bolsa pra quem faz pesquisa, e quem faz graduação é simplesmente ignorado. Então, voltando o livro-texto poderia servir para atender aos anseios dos alunos, no sentido de tornar as aulas mais críticas."
(professor entrevistado, FA)

Embora tendo concepções semelhantes sobre a avaliação, isto é, de que atualmente é insatisfatória para todos, é possível enxergar que os estudantes encaminham as possíveis soluções via decisões co-participadas com os professores que, em linhas gerais, vislumbram melhorias através da melhor organização. A concepção dos alunos é bem sintetizada nesta afirmativa:

"No momento em que tivermos uma definição democrática do conteúdo que vai ser dado e um comprometimento por parte de todos e, se conseguirmos ter um bom desenvolvimento dos conteúdos, a avaliação se torna secundária. No momento que conseguirmos desenvolver um projeto de aprendizado durante o semestre, com um método que seja eficiente e seja definido democraticamente por todos e que haja comprometimento de ambas as partes, chegaremos ao final entendendo a avaliação como uma consequência."
(aluno entrevistado, FV)

Dentro ainda do tema avaliação, porém especificamente avaliação do ensino, também houve clara coincidência nas opiniões. Todos concordam e advogam que, ao final

de cada semestre, todas as disciplinas sejam avaliadas por um instrumento padrão e que os resultados desta verificação sejam analisados e utilizados para a melhoria do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem.

Será, possivelmente, através deste procedimento que é aceito por todos, que se fará a reflexão e a introdução das possíveis inovações necessárias aos novos currículos implantados, de modo a torná-los veículos concretos da participação dos alunos, via aguçamento do espírito crítico, da independência na tomada de decisões e integração dos conteúdos adquiridos.

5 - CONCLUSÃO GERAL

A retomada da relação fundamental teoria-prática-participação, nos faz entender que um possível resultado que podemos depreender, ao reduzirmos esta relação ao ensino teórico - ensino prático - participação, é o de que estamos em meio a um processo.

O fato de estarmos em meio a um processo nos desencoraja a pretensão de lançarmos qualquer conclusão sumária sobre as questões que estamos tratando.

Ao invés disso, havemos de ter clareza de que como agentes envolvidos neste processo, estamos constantemente referenciados a ações concretas que exercemos (que podem insinuar-nos para a mudança ou para a manutenção), e que nestas ações estabelecemos prioridades em meio a uma imensa demanda de necessidades.

E aí está também o ponto de partida, não tão somente o de chegada. A angústia frente às inúmeras alternativas que surgem, exigem uma ação consciente e organizada. A realização de um projeto e as possibilidades para a sua implantação é que criam um espaço de atuação efetiva.

A reavaliação continuada e constante das atividades impulsiona para diante, e nesta impulsão leva toda a experiência ainda não integrada nem em seu micro-contexto, o que exige a renovação crítica dos conhecimentos para uma abertura social baseada em novas alternativas sociais correspondentes.

No caso específico dessa retomada, as reflexões sobre o currículo como um todo e sobre o estágio em particular, o que evidenciamos através dos dados é que na experiência que tratamos, a participação aparece como a possibilidade de alguns avanços tanto no que se refere aos estágios e sua relação com o currículo, quanto da relação professor-aluno.

No entanto, estas possibilidades ainda não se configuram com a nitidez necessária, considerando que a tendência observada é a de modificações parciais do estado atual, desde que não foram ainda delineadas práticas alternativas (novas) de tal forma que venham a alterar a relação ensino teórico - ensino prático. Isto porque esta relação acontece, alterando-se efetivamente em algumas esferas a *prática* ou a *teoria*.

Como consideramos que o estágio é um elemento que deve exigir a articulação desses níveis, a reflexão de sua relação com o currículo como um todo ainda deverá ser realizada para que realmente se efetivem as inter-relações entre teoria-prática-participação, entendendo esta

última como práticas alternativas. Esta é a possibilidade de dar um novo sentido ao estágio, alterando a visão de mundo que ainda sustenta e que apresenta uma *tendência* maior para a conservação do que para a mudança.

Embora na análise tenhamos constatado tal tendência, não podemos deixar de considerar que o processo de elaboração participativa dos currículos nas Faculdades de Agronomia e Veterinária representou uma ruptura com o modo tradicional de planejamento curricular das duas escolas em questão, nas quais, até então, as decisões sobre currículo eram exclusivamente tomadas nas Comissões de Carreira (UFRGS, 1983:37-42)⁴⁸, quer seja por solicitação ou sugestão de professores e departamentos e até de alunos, sem, contudo, passar pelo questionamento do currículo como um todo e reestruturando-o coletivamente.

No entanto, não queremos dar a falsa impressão de que este foi um processo harmônico e homogêneo. Pelo contrário, a participação aconteceu em níveis diversificados, no que concerne às pessoas individualmente, indo de um engajamento total até a indiferença e oposição em certas circunstâncias. Também o processo em si, como um movimento grupal, sofreu altos e baixos, tendo momentos excitantes e altamente envolventes e, outros, de pessimismo e cansaço.

As diferenças existem e afloram com muita nitidez, desde as discussões que provocaram e embasaram o conteúdo ideológico dos perfis profissionais até a distribui

ção de carga horária das disciplinas.

Este processo tampouco aconteceu como um caso isolado, solto no tempo e no espaço, à margem dos movimentos universitários e sociais.

Não tendo, portanto, surgido por geração espontânea, os estudos dos currículos exigiram conquista cotidiana, através da reflexão, discussão, elaboração e reelaboração.

Estamos conscientes de que o processo não se esgotou com a participação na elaboração dos currículos. Nos projetos existem possibilidades de avanço que podem ser conquistadas, entre elas, a participação dos alunos na sua implantação.

E, a participação dos alunos na sua implantação passa necessariamente pelo repensar a relação do estágio com o currículo como um todo. Este repensar nos levará a buscar maior clareza para o significado que a prática tem tido dentro do currículo e, conseqüentemente, no estágio. Teremos de avançar nesta depuração e chegarmos às distinções necessárias entre "fazer" como forma de aprender e treinar a execução de habilidades, de maneira tópica e não inserida no cotidiano, isto é, de forma puramente acadêmica; "fazer" como inserção acrítica na realidade, onde a execução predomina e não é questionada, problematizada e, por fim, aquele "fazer" refletido, intencional, como inserção crítica na realidade, fazendo parte de um proje-

to de transformação desta mesma realidade. E este projeto de transformação pode ser o currículo e, dentro dele, pode ser o estágio.

Este repensar nos levará a buscar maior clareza para outros significados também, assim como a relação professor-aluno estabelecida.

Os papéis do professor e do aluno, conservando seu caráter fundamental - um é aquele que ensina, o outro é aquele que aprende - também merecem ser repensados, para que possamos superar este ensino paternalista que temos, onde o professor é aquele que tudo sabe e o aluno é aquele que nada sabe.

O redimensionamento destas questões podem nos levar aos avanços necessários aos currículos, onde estes poderão ser os caminhos construídos por professores e alunos para se chegar a um ensino inserido e comprometido com uma realidade a ser transformada.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA E CITADA

1. ABREU, Maria Célia de & MASETTO, Marcos T. O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos. São Paulo, MG Editores Associados, 1985. 130p.
2. ACHE, Cláudia Lopes. Relatório de estágio curricular. Porto Alegre, 1985. 72p.
3. ALMEIDA, Célia Schmidt de. Um reexame do estágio curricular: elementos para discussão. In: SEMINÁRIOS REGIONAIS SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR - SESU/MEC. Santa Maria, UFMT/UFMS/UFRGN, 1986. 9p.
4. APPLE, Michael. Ideologia e currículo. São Paulo, Brasiliense, 1982. 246p.
5. ARANTES FAZENDA, Ivani C. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia? São Paulo, Loyola, 1979. 107p. (Dissert. maestr.)
6. BELTH, Marc. La educación como disciplina científica. Buenos Aires, Ateneo, 1971. 239p.
7. BOURDIEU, Pierre et alii. La construcción del objeto. In: _____. El oficio de sociólogo. Mexico, Siglo Veintiuno, 1978. p.51-81.
8. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. A formação do profissional de nível superior na área das ciências agrárias - proposta de currículo mínimo. Brasília, 1981. 260p.
9. CANDAU, Vera Maria & LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, 12(55):12-8, nov./dez. 1983.
10. CHAUÍ, Marilena de Souza. O que é ideologia. 20.ed. São Paulo, Abril Cultural/Brasiliense, 1984. 125p.

11. CHEPTULIN, Alexandre. A dialética materialista: categorias e leis da dialética. São Paulo, Alfa-Omega, 1982. 354p.
12. COMTE, Augusto. Curso de filosofia positiva. In: _____. Os pensadores. 2.ed. São Paulo, Victor Civita, 1983. p.1-39.
13. _____. Discurso sobre o espírito positivo. In: _____. Os pensadores. 2.ed. São Paulo, Victor Civita, 1983. p.41-115.
14. _____. Vida e obra. In: _____. Os pensadores. 2.ed. São Paulo, Victor Civita, 1983. p.VII-XVI.
15. CUNHA, Luiz Antonio. A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980. 295p.
16. DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987. 103p.
17. FISCHER, Tânia. O ensino de graduação e a melhoria curricular em ciências agrárias. Brasília, Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior, 1984. 99p.
18. _____. Histórico das concepções de currículo. In: SEMINÁRIO SOBRE ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR, NATAL, 1980. Natal, UFRN, 1980. 2p. mimeo.
19. _____. A natureza e a estrutura do conhecimento em Agronomia. In: SEMINÁRIO SOBRE CURRÍCULO DE AGRONOMIA, PORTO ALEGRE, 1981. Porto Alegre, UFRGS, 1981. p.25-7.
20. _____. Organização, desenvolvimento e avaliação dos currículos dos cursos de Ciências Agrárias. In: SEMINÁRIO SOBRE METODOLOGIA DE ORGANIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DE CURRÍCULOS DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, Rio de Janeiro, out.1983. Rio de Janeiro, UNESCO/MEC/UFRRJ/ABEAS, 1983. 35p.
21. GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. 3.ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983. 175p.
22. _____. Educação e compromisso. Campinas, Papirus, 1985. 171p.
23. _____. Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo, Ática, 1987. 160p.

24. GADOTTI, Moacir et alii. Pedagogia: diálogo e conflito. 2.ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986. 127p.
25. GOERGEN, Pedro L. Teoria e prática: problema básico da educação. In: REZENDE, A.M. de. Iniciação teórica e prática às ciências da educação. Rio de Janeiro, Vozes, 1979. p.23-34.
26. HULL, C. Hadlai & NIE, Norman H. Statistical package for social sciences UPDATE: new procedures and facilities for release 7 and 8. New York, McGraw-Hill, 1979. p.55.
27. JAPIASSU, Hilton. Prefácio. In: ARANTES FAZENDA, I.C. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:efetividade ou ideologia? São Paulo, Loyola, 1979. p.11-8.
28. KONSTANTINOV, F. et alii. Fundamentos de filosofia marxista-leninista. Havana, Ciencias Sociales, 1980. 279p.
29. KRAEVSKIJ, V.V. & LERNER, I.J. La teoría del contenido del currículo en la URSS. Ginebra, UNESCO, 1985. p.50-78.
30. LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985. 149p.
31. MAO, Tsé-Tung. Obras escolhidas. Rio de Janeiro, Ed. Vitória, 1961. v.1. p.273-325.
32. MARQUES, Mario Osório. A universidade frente a realidade social: especificidade da prática nos cursos de graduação. In: SEMINÁRIO REGIONAL SUL. Santa Maria, 4-6 nov. 1986. 9p.
33. MARTINS, Joel. A universidade no Brasil como instituição superior: análise das condições de ensino. Educação, PUC/RS, Porto Alegre, (3):7-21, 1980.
34. MARX, Karl. Contribuição para a crítica da economia política. Lisboa, Estampa, 1973. p.228-37.
35. MARX, Karl & ENGELS, Frederich. Textos 1. São Paulo, Ediciones Sociales, 1977. p.118.
36. MOULIN, Nelly. Conceito de currículo. Curriculum, Caracas, 2(4):12-8, dez. 1977.
37. NOETHER, Gottfried E. Introdução à estatística: uma abordagem não-paramétrica. Rio de Janeiro, Guanabara Dois, 1983.

38. PAIM FILHO, Josino Rodrigues. Relatório do estágio curricular. Porto Alegre, 1986. 68p.
39. PIANCA, Danilo. Avaliação do ensino e perfil do médico veterinário. In: REUNIÃO PLENÁRIA DE PROFESSORES E ALUNOS. Porto Alegre, UFRGS, Faculdade de Veterinária, 1980. 8p.
40. PRATES, E.R. Melhoria da qualidade do ensino de graduação. In: SEMINÁRIO DE QUALIDADE DE ENSINO. Porto Alegre, UFRGS/PROGRAD, 1982. 9p.
41. RIBEIRO, Darcy. A universidade necessária. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982. 272p.
42. RODRIGUEZ, Fernando R. El profesional de ciencias agrárias en el desarrollo económico, social y político de América Latina. In: SEMINÁRIO SOBRE REVISÃO DE CURRÍCULOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS NA AMÉRICA LATINA, Viçosa, 1-5 mar. 1982. Anais... Viçosa, UNESCO/MEC/UFV/ALEAS/ABEAS, 1982. p. 27-41.
43. SARUP, Madan. Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1980. 191p.
44. SEMINÁRIO SOBRE REVISÃO DE CURRÍCULOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS NA AMÉRICA LATINA, Viçosa, 1982. Anais ... Viçosa, UNESCO/MEC/UFV/ALEAS/ABEAS, 1982. 214p.
45. SILVA, Tamir Calcagnotto da. Relatório de estágio curricular. Porto Alegre, 1986. 28p.
46. TEJERINA, Mario Zapata. Planeamiento curricular en la Universidad Nacional Agraria: el caso del curriculum de estudios de Agronomía - Lima - Peru. In: SEMINÁRIO SOBRE REVISÃO DE CURRÍCULOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS NA AMÉRICA LATINA, Viçosa, 1-5 mar., 1982. Anais ... Viçosa, UNESCO/MEC/UFV/ALEAS/ABEAS, 1982. p.137-48.
47. TRIVIÑOS, Augusto N.S. Algumas idéias sobre o planejamento participativo. Palestra. Escola Aberta, Vila Cruzeiro. Porto Alegre, 1987. 8p. mimeo.
48. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Estatuto: Regimento Geral da Universidade. Porto Alegre, 1983. p.37-42.
49. _____. Faculdade de Agronomia. Projeto de plano de treinamento didático de professores da Faculdade de Agronomia. Porto Alegre, 1977. 6p. mimeo.

50. UFRGS. Faculdade de Agronomia. Encontro sobre "Reestruturação do ensino, pesquisa e extensão". Relatório e conclusões dos grupos de trabalho. Guaíba, 1979. 11p. mimeo.
51. UFRGS. Faculdade de Agronomia. Regimento da Estação Experimental Agrônômica. Porto Alegre, 1974. 7p.
52. UFRGS. Faculdade de Agronomia. Comissão de Carreira. Unidade de Apoio Pedagógico. Comissão de Currículo. Guia de organização do novo currículo de graduação em Agronomia da UFRGS - Código: 109.0. Porto Alegre, 1986. 25p. mimeo.
53. UFRGS. Faculdade de Agronomia. Comissão de Carreira. Unidade de Apoio Pedagógico. Comissão de Currículo. Perfil profissional do engenheiro agrônomo a ser formado pela Faculdade de Agronomia da UFRGS. Porto Alegre, 1986. 91p.
54. UFRGS. Faculdade de Agronomia. Comissão de Carreira de Agronomia. Unidade de Apoio Pedagógico. Os alunos avaliam o curso de Agronomia da UFRGS. Porto Alegre, 1983. 21p. mimeo.
55. UFRGS. Faculdade de Agronomia. Comissão de Carreira da Agronomia. Unidade de Apoio Pedagógico. Seminário sobre currículo de Agronomia desenvolvido em maio/junho/81. Porto Alegre, 1981. 65p. mimeo.
56. UFRGS. Faculdade de Agronomia. Faculdade de Veterinária. Unidade de Apoio Pedagógico. Diagnóstico da situação dos docentes das Faculdades de Agronomia e de Veterinária da UFRGS. Porto Alegre, 1978. 41p. mimeo.
57. UFRGS. Faculdade de Agronomia. Unidade de Apoio Pedagógico. Opinião atual dos egressos de 1976/1978 sobre o curso de Agronomia da UFRGS e sua trajetória profissional. Porto Alegre, 1983. 15p. mimeo.
58. UFRGS. Faculdade de Veterinária. Regimento do Hospital de Clínica Veterinária. [S.n.t.] 15p.
59. UFRGS. Faculdade de Veterinária. Comissão de Carreira. Unidade de Apoio Pedagógico. Comissão de Currículo. Guia de organização do novo currículo de graduação em Medicina Veterinária da UFRGS - Código: 141.0. Porto Alegre, 1986. 25p. mimeo.
60. UFRGS. Faculdade de Veterinária. Comissão de Carreira. Unidade de Apoio Pedagógico. Comissão de Currículo. Perfil profissional do médico veterinário a ser formado pela Faculdade de Veterinária da UFRGS. Porto Alegre, 1986. 62p.

61. UFRGS. Faculdade de Veterinária. Comissão de Carreira da Veterinária. Unidade de Apoio Pedagógico. Os alunos avaliam o curso de Medicina Veterinária da UFRGS. Porto Alegre, 1983. 21p. mimeo.
62. UFRGS. Faculdade de Veterinária. Comissão de Carreira da Veterinária. Unidade de Apoio Pedagógico. Seminário sobre currículo de Veterinária desenvolvido em maio/81. Porto Alegre, 1981. 65p. mimeo.
63. UFRGS. Faculdade de Veterinária. Unidade de Apoio Pedagógico. Opinião atual dos egressos de 1976/1978 sobre o curso de Medicina Veterinária da UFRGS e sua trajetória profissional. Porto Alegre, 1983. 15p. mimeo.
64. UFRGS. Programa de Educação Agrícola Superior. Proposta de implantação do projeto da Unidade de Apoio Pedagógico. Porto Alegre, 1977. 12p. mimeo.
65. VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Unidade entre teoria e prática. In: _____. Filosofia da praxis. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. cap.2, p.209-43.

ANEXOS

- ANEXO 1 - Questionário para alunos: dados pessoais/acadêmicos e questão aberta sobre participação nas atividades curriculares
- ANEXO 2 - Questionário para professores: dados pessoais/profissionais e questão aberta sobre participação estudantil nas atividades curriculares
- ANEXO 3 - Questionário para alunos, dados pessoais/acadêmicos
- ANEXO 4 - Questionário para professores, dados pessoais/profissionais
- ANEXO 5 - Escala de opiniões sobre participação discente nas atividades curriculares
- ANEXO 6 - Escala de opiniões com itens ordenados nas dimensões: indicações gerais, orientações para o ensino, planejamento do ensino, formas de realização do ensino, estágios, avaliação dos alunos e avaliação do ensino
- ANEXO 7 - TABELA 1 - UFRGS: número de professores consultados segundo sexo e idade por curso - 1985
- ANEXO 8 - TABELA 2 - UFRGS: número de professores consultados segundo alguns aspectos profissionais por curso - 1985
- ANEXO 9 - TABELA 3 - UFRGS: número de professores consultados segundo atividades exercidas - 1985
- ANEXO 10 - TABELA 4 - UFRGS: número de alunos consultados segundo sexo, idade e ano de ingresso por curso - 1984/85
- ANEXO 11 - TABELA 5 - Posto médio de cada variável (item) obtido a partir do Teste de Friedman
- ANEXO 12 - Ordenação dos itens (variáveis) segundo a importância para o grupo Professores da Agronomia

- ANEXO 13 - Ordenação dos itens (variáveis) segundo a importância para o grupo Professores da Veterinária
- ANEXO 14 - Ordenação dos itens (variáveis) segundo a importância para o grupo Alunos da Agronomia
- ANEXO 15 - Ordenação dos itens (variáveis) segundo a importância para o grupo Alunos da Veterinária
- ANEXO 16 - TABELA 6 - Itens de maior concordância dentro do grupo Professores da Agronomia, classificados em dimensões
- ANEXO 17 - TABELA 7 - Itens de maior concordância dentro do grupo Professores da Veterinária, classificados em dimensões
- ANEXO 18 - TABELA 8 - Itens de maior concordância dentro do grupo Alunos da Agronomia, classificados em dimensões
- ANEXO 19 - TABELA 9 - Itens de maior concordância dentro do grupo Alunos da Veterinária classificados em dimensões
- ANEXO 20 - TABELA 10 - Itens de maior rejeição dentro do grupo Professores da Agronomia, classificados em dimensões
- ANEXO 21 - TABELA 11 - Itens de maior rejeição dentro do grupo Professores da Veterinária, classificados em dimensões
- ANEXO 22 - TABELA 12 - Itens de maior rejeição dentro do grupo Alunos da Agronomia, classificados em dimensões
- ANEXO 23 - TABELA 13 - Itens de maior rejeição dentro do grupo Alunos da Veterinária, classificados em dimensões
- ANEXO 24 - TABELA 14 - Itens de maior concordância coincidente para os quatro grupos
- ANEXO 25 - TABELA 15 - Itens de maior concordância coincidente exclusivamente para os grupos Professores da Agronomia e Professores da Veterinária
- ANEXO 26 - TABELA 16 - Itens de maior concordância coincidente exclusivamente para os grupos Professores da Agronomia, Professores da Veterinária e Alunos da Agronomia

- ANEXO 27 - TABELA 17 - Itens de maior concordância coincidente exclusivamente para os grupos Professores da Agronomia, Professores da Veterinária e Alunos da Veterinária
- ANEXO 28 - TABELA 18 - Itens de maior concordância coincidente exclusivamente para os grupos Professores da Veterinária, Alunos da Agronomia e Alunos da Veterinária
- ANEXO 29 - TABELA 19 - Itens de maior concordância coincidente exclusivamente para os grupos Professores da Agronomia e Alunos da Agronomia
- ANEXO 30 - TABELA 20 - Itens de maior concordância coincidente exclusivamente para os grupos Professores da Veterinária e Alunos da Veterinária
- ANEXO 31 - TABELA 21 - Itens de maior concordância coincidente exclusivamente para os grupos Alunos da Agronomia e Alunos da Veterinária
- ANEXO 32 - TABELA 22 - Itens de maior rejeição para os quatro grupos
- ANEXO 33 - TABELA 23 - Itens de maior rejeição coincidente exclusivamente para os grupos Professores da Veterinária, Alunos da Agronomia e Alunos da Veterinária
- ANEXO 34 - TABELA 24 - Itens de maior rejeição coincidente exclusivamente para os grupos Professores da Agronomia e Professores da Veterinária
- ANEXO 35 - TABELA 25 - Itens de maior rejeição coincidente exclusivamente para os grupos Professores da Agronomia, Professores da Veterinária e Alunos da Agronomia
- ANEXO 36 - TABELA 26 - Itens de maior rejeição coincidente exclusivamente para os grupos Alunos da Agronomia e Alunos da Veterinária
- ANEXO 37 - TABELA 27 - Itens de maior concordância para o grupo Professores da Agronomia, não compartilhados com os outros grupos
- ANEXO 38 - TABELA 28 - Itens de maior concordância para o grupo Professores da Veterinária, não compartilhados com os outros grupos
- ANEXO 39 - TABELA 29 - Itens de maior concordância para o grupo Alunos da Veterinária, não compartilhados com os outros grupos

- ANEXO 40 - TABELA 30 - Itens de maior rejeição para o grupo Professores da Agronomia, não compartilhados com os outros grupos.
- ANEXO 41 - TABELA 31 - Itens de maior rejeição para o grupo Professores da Veterinária, não compartilhados com os outros grupos
- ANEXO 42 - TABELA 32 - Itens de maior rejeição para o grupo Alunos da Agronomia, não compartilhados com os demais grupos
- ANEXO 43 - TABELA 33 - Itens de maior rejeição para o grupo Alunos da Veterinária, não compartilhados com os demais grupos.
- ANEXO 44 - TABELA 34 - Itens claramente antagônicos: maior concordância para os grupos Alunos da Agronomia e Alunos da Veterinária e maior rejeição para os grupos Professores da Agronomia e Professores da Veterinária
- ANEXO 45 - TABELA 35 - Itens claramente antagônicos: maior concordância para o grupo Professores da Agronomia e maior rejeição para o grupo Alunos da Veterinária
- ANEXO 46 - TABELA 36 - Itens claramente antagônicos: maior concordância dos grupos Professores da Veterinária, Alunos da Agronomia e Alunos da Veterinária e maior rejeição do grupo Professores da Agronomia
- ANEXO 47 - TABELA 37 - Itens claramente antagônicos: maior concordância dos grupos Alunos da Agronomia e Alunos da Veterinária e maior rejeição do grupo Professores da Veterinária
- ANEXO 48 - TABELA 38 - Itens claramente antagônicos: maior concordância do grupo Professores da Veterinária e maior rejeição do grupo Alunos da Agronomia
- ANEXO 49 - TABELA 39 - Itens claramente antagônicos: maior concordância dos grupos Alunos da Agronomia e Alunos da Veterinária e maior rejeição do grupo Professores da Agronomia

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS: DADOS PESSOAIS/ACADÊMICOS E QUESTÃO ABERTA SOBRE PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES CURRICULARES (aplicado em sala de aula)

QUESTIONÁRIO

I. DADOS PESSOAIS:

1. Sexo: () feminino () masculino
2. Idade: _____ anos
3. Ano de ingresso no Curso: _____
4. Semestre que está cursando: _____

II. OPINIÃO SOBRE FORMAS DE TRABALHO, MÉTODOS, TÉCNICAS, ETC., QUE AUMENTARIAM A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NAS ATIVIDADES CURRICULARES.

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES: DADOS PESSOAIS/
PROFISSIONAIS E QUESTÃO ABERTA SOBRE PARTICIPAÇÃO
ESTUDANTIL NAS ATIVIDADES CURRICULARES
(encaminhado individualmente com nota explicativa sobre o estudo)

QUESTIONÁRIO

I. DADOS PESSOAIS:

1. Sexo: masculino feminino
2. Idade: _____ anos
3. Exerce ou exerceu atividade profissional independente da docência:
 exerce exerceu
4. Experiência profissional no magistério superior:
_____ anos
5. Tempo que trabalha na UFRGS como docente: _____ anos
6. Nível de formação profissional:
 graduação
 especialização
 mestrado
 doutorado
7. Curso(s) na área didático-pedagógica:
 sim não
8. Regime de trabalho:
 menos de 20 horas
 20 horas
 40 horas
 D.E.

9. Nível de carreira:

- Auxiliar de Ensino
- Assistente
- Adjunto
- Titular
- Visitante
- Horista

II. OPINIÃO SOBRE FORMAS DE TRABALHO, MÉTODOS, TÉCNICAS, ETC., QUE AUMENTARIAM A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NAS ATIVIDADES CURRICULARES.

ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS, DADOS PESSOAIS/ACADÊ-
MICOS (aplicado em sala de aula)

Iª PARTE

I. CURSO: _____

II. DADOS PESSOAIS:

1. Sexo: () masculino () feminino
2. Idade: _____ anos
3. Ano de ingresso no Curso: _____
4. Disciplina na qual respondeu a este questionário:

ANEXO 4 - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES, DADOS PESSOAIS/
PROFISSIONAIS (encaminhado individualmente com
nota explicativa sobre o estudo)

Iª PARTE

I. CURSO: _____

II. DADOS PESSOAIS:

1. Sexo: feminino masculino
2. Idade: _____ anos
3. Exerce ou exerceu atividade profissional indepen-
dente da docência:
 exerce exerceu não
4. Experiência profissional no magistério superior:
_____ anos
5. Tempo que exerce a docência na UFRGS: _____ anos
6. Nível de formação profissional:
 graduação
 especialização
 mestrado
 doutorado
7. Curso(s) na área didático-pedagógica:
 sim não
8. Regime de trabalho:
 20 horas
 40 horas
 D.E.

9. Nível de carreira:

Professor Auxiliar

Assistente

Adjunto

Titular

Visitante

Horista

10. Realiza pesquisa:

sim

não

ANEXO 5 - ESCALA DE OPINIÕES SOBRE PARTICIPAÇÃO DISCENTE
NAS ATIVIDADES CURRICULARES

IIª PARTE

Responda às questões abaixo, utilizando sua experiência e opinião pessoal, sobre quais devem ser as formas adotadas para incrementar a participação dos alunos de modo a incentivar-lhes o espírito crítico e a independência na tomada de decisões, bem como a integração dos conhecimentos adquiridos. (UTILIZE A GRADE DE RESPOSTAS EM ANEXO, MARCANDO PARA CADA ITEM A ALTERNATIVA QUE CONSIDERAR MAIS ADEQUADA).

QUESTÕES

1. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para trabalhos em projetos na Estação Experimental Agronômica, com orientação de professores e auxílio de pós-graduandos.
2. Realizar (cada professor), no início do semestre, um diagnóstico dos alunos matriculados na disciplina, para conhecer algumas de suas características, como idades, procedência urbana ou rural, tempo disponível para estudo, domínio de pré-requisitos, etc.
3. Semestralizar todas as disciplinas.

4. Solicitar (cada professor), aos alunos, trabalhos de conclusão, atendendo à natureza da disciplina (monografia, projeto, execução completa de uma técnica, síntese da disciplina, etc.).
5. Dar ênfase ao trabalho a campo.
6. Aplicar provas à base de questões objetivas.
7. Incluir a participação dos alunos na preparação das aulas práticas e teórico-práticas.
8. Oferecer disciplinas, em período de férias, na Estação Experimental Agronômica.
9. Apresentar (cada professor), no início do semestre, proposta de plano de ensino da disciplina, para discussão e sugestões dos alunos.
10. Discutir (cada professor), com os alunos, abordagens divergentes sobre o mesmo tema e sua aplicação prática.
11. Debater, com os alunos, os resultados dos trabalhos práticos.
12. Oferecer cursos teórico-práticos, intensivos e de curta duração na Estação Experimental Agronômica.
13. Realizar discussão e análise, com os alunos, sobre os resultados de cada avaliação.
14. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para a realização de prestação de serviços a pequenos e médios produtores, sob a coordenação de professores.
15. Estabelecer entre cinco (5) e quinze (15) o número de alunos nas aulas práticas.

16. Realizar trabalhos práticos, intensivos e de curta duração, com alunos, em propriedades rurais.
17. Limitar em trinta (30) o número de alunos nas aulas teóricas.
18. Padronizar o número de provas para todas as disciplinas.
19. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para acompanhamento e desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa, realizadas pelos diversos setores da Faculdade.
20. Solicitar, aos alunos, como atividade da disciplina, no mínimo um trabalho dentro das normas técnico-científicas.
21. Relacionar as atividades didáticas da disciplina com as atividades de pesquisa e de extensão.
22. Discutir, em sala de aula, os trabalhos e relatórios exigidos dos alunos.
23. Realizar, em conjunto, atividades práticas comuns às disciplinas afins.
24. Realizar (cada disciplina) duas provas escritas e/ou práticas parciais e prova oral ao final do semestre.
25. Incluir, na programação da disciplina, atividades com profissionais não ligados ao ensino.
26. Elaborar textos atualizados, para subsidiar discussões com os alunos em sala de aula.
27. Aplicar provas que permitam a consulta bibliográfica.

28. Articular o ensino de produção na sala de aula com sua realização prática na Estação Experimental Agronômica.
29. Oferecer (cada professor), aos alunos, listagem bibliográfica ampla e atualizada.
30. Dar simultaneidade às aulas teóricas e aulas práticas.
31. Solicitar, aos alunos, análises individuais (aprofundamento), sobre conteúdos de destaque na disciplina, para posterior debate.
32. Apresentar, em cada início de aula, os objetivos daquela unidade de ensino.
33. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para realização de experiências e pesquisas em terras existentes ao redor dos prédios da Faculdade, com orientação de professores.
34. Solicitar, aos alunos, exercícios de observação, descrição, análise crítica e conclusões sobre assuntos abordados na disciplina.
35. Organizar trabalhos em grupos, com discussões e conclusões feitas pelos alunos.
36. Realizar (cada disciplina) provas mensais.
37. Prever horários simultâneos de disciplinas práticas para idas conjuntas à Estação Experimental Agronômica.
38. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) auxiliados por professores, para trabalhos em laboratório e a campo, fora do horário regular de aulas.

39. Discutir (cada professor), com os alunos, a importância social da profissão e da ética profissional.
40. Aplicar provas à base da resolução de problemas.
41. Questionar aleatoriamente aos alunos em sala de aula.
42. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para acompanhamento dos experimentos dos professores.
43. Oferecer estágios opcionais no período de férias.
44. Condensar os horários das disciplinas que exigem aulas práticas.
45. Promover apresentações (cada professor), pelos alunos, dos resultados de experimentos realizados na disciplina na forma de trabalho técnico-científico.
46. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para acompanhamento e desenvolvimento de atividades de rotina e de pesquisa da disciplina.
47. Promover reuniões semestrais de professores, alunos e profissionais da área, para discussão de assuntos ligados à formação profissional.
48. Avaliar, semestralmente, as disciplinas do currículo através de um questionário padrão.
49. Realizar avaliação, com os alunos, sobre a programação da disciplina, ao final do semestre.
50. Aplicar provas com predominância de questões dissertativas.
51. Instituir o regime anual para as disciplinas, assegurando formas de recuperação.

52. Relacionar (cada professor) o tema de estudo com a evolução da pesquisa e da extensão na área em questão.
53. Centrar o desenvolvimento da disciplina na resolução de problemas pelos alunos.
54. Planejar, em conjunto, as disciplinas do mesmo semestre.
55. Apresentar os objetivos e metodologia de cada aula prática.
56. Dar a responsabilidade aos alunos pelas conclusões das aulas de laboratório.
57. Designar professores orientadores para alunos de graduação com acompanhamento do início ao final do curso.
58. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para o desempenho de algumas atividades de rotina nos laboratórios.
59. Limitar as aulas expositivas em 25 a 40% do total de atividades do período letivo.
60. Aplicar provas rápidas, no início de cada aula, sobre tópicos da aula anterior.
61. Tornar obrigatório o estágio curricular supervisionado.
62. Promover apresentações, pelos alunos, de trabalhos teóricos com base em bibliografia indicada e outras.

SOMENTE PARA PROFESSORES E ALUNOS DA FACULDADE DE VETERINÁRIA

63. Integrar as atividades do Hospital de Clínicas Veterinárias com as atividades didáticas.
64. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para acompanhamento e desenvolvimento das atividades de rotina do Hospital de Clínicas Veterinárias e para atendimentos fora da Faculdade.
65. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para acompanhamento do trabalho ambulatorial do Hospital de Clínicas Veterinárias, permitindo-lhes contato com o paciente, com o proprietário, treinamento na coleta de dados anamnésicos e acompanhamento terapêutico evolutivo dos pacientes examinados nas aulas práticas.

GRADE DE RESPOSTAS

	CONCORDO TOTALMENTE	CONCORDO	INDIFERENTE	DISCORDO	DISCORDO TOTALMENTE
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					
39					
40					
41					
42					
43					
44					
45					
46					
47					
48					
49					
50					
51					
52					
53					
54					
55					
56					
57					
58					
59					
60					
61					
62					
63					
64					
65					

ANEXO 6 - ESCALA COM ITENS ORDENADOS NAS DIMENSÕES: INDICAÇÕES GERAIS, ORIENTAÇÃO PARA O ENSINO, PLANEJAMENTO DO ENSINO, FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO, ESTÁGIOS, AVALIAÇÃO DOS ALUNOS E AVALIAÇÃO DO ENSINO

DIMENSÕES	ITENS (VARIÁVEIS)
INDICAÇÕES GERAIS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Designar professores orientadores para alunos de graduação com acompanhamento do início ao final do curso 2. Promover reuniões semestrais de professores, alunos e profissionais da área, para discussão de assuntos ligados à formação profissional 3. Realizar (cada professor), no início do semestre, um diagnóstico dos alunos matriculados na disciplina, para conhecer algumas de suas características, como idades, procedência urbana ou rural, tempo disponível para estudo, domínio de pré-requisitos, etc.
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	<ol style="list-style-type: none"> 4. Dar ênfase ao trabalho a campo 5. Articular o ensino de produção na sala de aula com sua realização prática na EEA 6. Integrar as atividades do HCV com as atividades didáticas
PLANEJAMENTO DO ENSINO	<ol style="list-style-type: none"> 7. Instituir o regime anual para as disciplinas, assegurando formas de recuperação 8. Semestralizar todas as disciplinas 9. Planejar, em conjunto, as disciplinas do mesmo semestre 10. Oferecer disciplinas em períodos de férias na EEA 11. Incluir, na programação da disciplina, atividades com profissionais não ligados ao ensino

ANEXO 6 - Continuação

DIMENSÕES	ITENS (VARIÁVEIS)
	12. Limitar as aulas expositivas em 25 a 40% do total de atividades no período letivo
	13. Limitar em trinta (30) o número de alunos nas aulas teóricas
	14. Oferecer (cada professor), aos alunos, listagem bibliográfica ampla e atualizada
	15. Elaborar textos atualizados, para subsidiar discussões com os alunos em sala de aula
	16. Dar simultaneidade às aulas teóricas e aulas práticas
	17. Incluir a participação dos alunos na preparação das aulas práticas e teórico-práticas
	18. Estabelecer entre cinco (5) e quinze (15) o número de alunos nas aulas práticas
	19. Condensar os horários das disciplinas que exigem aulas práticas
	20. Prever horários simultâneos de disciplinas práticas para idas conjuntas à EEA
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	21. Apresentar (cada professor), no início do semestre, proposta de plano de ensino da disciplina para discussão e sugestões dos alunos
	22. Apresentar, em cada início de aula, os objetivos daquela unidade de ensino
	23. Relacionar (cada professor), o tema de estudo com a evolução da pesquisa e da extensão da área em questão
	24. Discutir (cada professor), com os alunos, abordagens divergentes sobre o mesmo tema e sua aplicação prática

ANEXO 6 - Continuação

DIMENSÕES	ITENS (VARIÁVEIS)
	25. Discutir (cada professor), com os alunos, a importância social da profissão e da ética profissional
	26. Centrar o desenvolvimento da disciplina na resolução de problemas pelos alunos
	27. Solicitar, aos alunos, exercícios de observação, descrição, análise crítica e conclusões sobre assuntos abordados na disciplina
	28. Organizar trabalhos em grupos, com discussões e conclusões feitas pelos alunos
	29. Promover apresentações, pelos alunos, de trabalhos teóricos com base em bibliografia indicada e outras
	30. Promover apresentações (cada professor), pelos alunos, dos resultados de experimentos realizados na disciplina, na forma de trabalho técnico-científico
	31. Relacionar as atividades didáticas das disciplinas com as atividades de pesquisa e extensão
	32. Apresentar os objetivos e metodologia de cada aula prática
	33. Dar a responsabilidade aos alunos pelas conclusões das aulas de laboratório.
	34. Realizar, em conjunto, atividades práticas comuns às disciplinas afins.
	35. Debater, com os alunos, os resultados dos trabalhos práticos
	36. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos), para acompanhamento e desenvolvimento de atividades de rotina e de pesquisa da disciplina
	37. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos), para acompanhamento dos experimentos dos professores

ANEXO 6 - Continuação

DIMENSÕES	ITENS (VARIÁVEIS)
	38. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos), auxiliados por professores, para trabalho em laboratórios e a campo, fora do horário regular de aulas
	39. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos), para o desempenho de algumas atividades de rotina nos laboratórios
	40. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos), para realização de experiências e pesquisas em terras existentes ao redor dos prédios da Faculdade, com orientação de professores
	41. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos), para acompanhamento e desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa, realizadas pelos diversos setores da Faculdade
	42. Realizar trabalhos práticos, intensivos e de curta duração, com alunos, em propriedades rurais
	43. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos), para a realização de prestação de serviços a pequenos e médios produtores, sob a coordenação de professores
	44. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos), para trabalhos em projetos na EEA, com orientação de professores e auxílio de pós-graduandos
	45. Oferecer cursos teórico-práticos, intensivos e de curta duração, na EEA
	46. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos), para acompanhamento do trabalho ambulatorial do HCV, permitindo-lhes contato com o paciente, com o proprietário, treinamento na coleta de dados anamnésicos e acompanhamento terapêutico evolutivo dos pacientes examinados nas aulas práticas

ANEXO 6 - Continuação

DIMENSÕES	ITENS (VARIÁVEIS)
ESTÁGIOS	<p>47. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos), para acompanhamento e desenvolvimento das atividades de rotina do HCV e para atendimentos fora da Faculdade</p> <p>48. Oferecer estágios opcionais no período de férias</p> <p>49. Tornar obrigatório o estágio curricular supervisionado</p>
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	<p>50. Padronizar o número de provas para todas as disciplinas</p> <p>51. Realizar (cada disciplina), duas provas escritas e/ou práticas parciais e prova oral ao final do semestre</p> <p>52. Realizar (cada disciplina) provas mensais</p> <p>53. Aplicar provas com predominância de questões dissertativas</p> <p>54. Aplicar provas à base de questões objetivas</p> <p>55. Aplicar provas que permitam a consulta bibliográfica</p> <p>56. Aplicar provas à base da resolução de problemas</p> <p>57. Aplicar provas rápidas, no início de cada aula, sobre tópicos da aula anterior</p> <p>58. Questionar aleatoriamente aos alunos em sala de aula</p> <p>59. Solicitar, aos alunos, análises individuais (aprofundamento), sobre conteúdos de destaque da disciplina, para posterior debate</p> <p>60. Solicitar, aos alunos, como atividade da disciplina, no mínimo, um trabalho dentro das normas técnico-científicas</p>

ANEXO 6 - Continuação

DIMENSÕES	ITENS (VARIÁVEIS)
AVALIAÇÃO DO ENSINO	61. Solicitar (cada professor), aos alunos, trabalhos de conclusão, atendendo à natureza da disciplina (monografia, projeto, execução completa de uma técnica, síntese da disciplina, etc.)
	62. Realizar discussão e análise, com os alunos, sobre os resultados de cada avaliação
	63. Discutir, em sala de aula, os trabalhos e relatórios exigidos dos alunos
	64. Realizar avaliação, com os alunos, sobre a programação da disciplina, ao final do semestre
	65. Avaliar, semestralmente, as disciplinas do currículo, através de um questionário padrão

ANEXO 7 - TABELA 1 - UFRGS: NÚMERO DE PROFESSORES CONSULTADOS SEGUNDO SEXO E IDADE POR CURSO - 1985

SEXO E IDADE	Nº DE PROFESSORES CONSULTADOS					
	TOTAL		POR CURSO			
			AGRONOMIA		VETERINÁRIA	
	n	%	n	%	n	%
TOTAL	87	100,0	50	100,0	37	100,0
SEXO						
Feminino	24	27,6	12	24,0	12	32,4
Masculino	63	72,4	38	76,0	25	67,5
IDADE						
29 a 35 anos	23	26,4	12	24,0	11	29,7
36 a 45 anos	41	47,1	24	48,0	17	45,9
46 a 55 anos	14	16,1	9	18,0	5	13,5
56 a 68 anos	8	9,2	4	8,0	4	10,8
Não declarados	1	1,1	1	2,0	-	-

FONTE: Dados coletados pela autora da pesquisa.

ANEXO 8 - TABELA 2 - UFRGS: NÚMERO DE PROFESSORES CONSULTADOS SEGUNDO ALGUNS ASPECTOS PROFISSIONAIS POR CURSO - 1985

ASPECTOS PROFISSIONAIS	Nº DE PROFESSORES CONSULTADOS					
	TOTAL		POR CURSO			
			AGRONOMIA		VETERINÁRIA	
	n	%	n	%	n	%
TOTAL	87	100,0	50	100,0	37	100,0
PLANO DE CARREIRA:						
Auxiliar	3	3,5	1	2,0	2	5,4
Assistente	25	28,7	13	26,0	12	32,4
Adjunto	51	58,6	31	62,0	20	54,1
Titular	2	2,3	2	4,0	-	-
Outros	6	6,9	3	6,0	3	8,1
REGIME DE TRABALHO:						
20 horas	16	18,4	8	16,0	8	21,6
40 horas	11	12,6	2	4,0	9	24,3
D.E.	60	69,0	40	80,0	20	54,1
FORMAÇÃO PROFISSIONAL:						
Graduação	10	11,5	3	6,0	7	18,9
Especialização	15	17,2	4	8,0	11	29,7
Mestrado	32	36,8	19	38,0	13	35,1
Doutorado	30	34,5	24	48,0	6	16,2
CURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO:						
Sim	33	37,9	14	28,0	19	51,4
Não	54	62,1	36	72,0	18	48,6

FONTE: Dados coletados pela autora da pesquisa.

ANEXO 9 - TABELA 3 - UFRGS: NÚMERO DE PROFESSORES CONSULTADOS SEGUNDO ATIVIDADES EXERCIDAS - 1985

ATIVIDADES	Nº DE PROFESSORES CONSULTADOS					
	TOTAL		POR CURSO			
			AGRONOMIA		VETERINÁRIA	
	n	%	n	%	n	%
TOTAL	87	100,0	50	100,0	37	100,0
DOCÊNCIA UFRGS:						
3 meses a 10 anos	43	49,4	22	44,0	21	56,8
11 a 20 anos	34	39,1	23	46,0	11	29,7
21 a 37 anos	9	10,3	4	8,0	5	13,5
Não declarados	1	1,2	1	2,0	-	-
OUTRA UNIVERSIDADE:						
Sim	13	14,9	6	12,0	7	18,9
Não	74	85,1	44	88,0	30	81,1
PESQUISA:						
Sim	66	75,9	46	92,0	20	54,1
Não	20	23,0	3	6,0	17	45,9
Não declarados	1	1,1	1	2,0	-	-
OUTRA ATIVIDADE:						
Exerce	23	26,4	11	22,0	12	32,4
Exerceu	46	52,9	28	56,0	18	48,6
Não	18	20,7	11	22,0	7	18,9

FONTE: Dados coletados pela autora da pesquisa.

ANEXO 10 - TABELA 4 - UFRGS: NÚMERO DE ALUNOS CONSULTADOS SEGUNDO SEXO, IDADE E ANO DE INGRESSO POR CURSO - 1984/85

SEXO, IDADE E ANO DE INGRESSO	Nº DE ALUNOS CONSULTADOS					
	TOTAL		POR CURSO			
			AGRONOMIA		VETERINÁRIA	
	n	%	n	%	n	%
TOTAL	197	100,0	97	100,0	100	100,0
SEXO:						
Feminino	60	30,5	11	11,3	49	49,0
Masculino	137	69,5	86	88,7	51	51,0
IDADE:						
19 a 22 anos	103	52,3	54	55,7	49	49,0
23 a 25 anos	69	35,0	33	34,0	36	36,0
26 a 34 anos	25	12,7	10	10,3	15	15,0
ANO DE INGRESSO:						
1976 a 1979	19	9,6	11	11,3	8	8,0
1980 a 1981	143	72,6	61	62,9	82	82,0
1982 a 1984	33	16,7	23	23,7	10	10,0
Não declarados	2	2,1	2	2,1	-	-

FONTE: Dados coletados pela autora da pesquisa.

ANEXO 11 - TABELA 5 - POSTO MÉDIO DE CADA VARIÁVEL (ITEM)
OBTIDO A PARTIR DO TESTE DE FRIEDMAN

VARIÁVEIS (ITENS)	POSTOS MÉDIOS DENTRO DOS GRUPOS			
	PA	PV	AA	AV
V1	35.13	29.98	35.65	33.99
V2	35.18	33.87	37.39	36.61
V3	29.43	30.02	24.29	25.92
V4	36.55	44.69	44.50	47.24
V5	32.20	28.00	43.46	44.89
V6	-	47.40	-	50.01
V7	16.51	24.44	16.80	18.36
V8	26.07	32.54	44.18	41.32
V9	28.75	35.38	30.62	33.44
V10	19.09	13.73	41.88	42.14
V11	30.50	33.94	36.67	32.51
V12	20.69	28.23	21.83	26.28
V13	36.24	31.40	30.54	30.22
V14	44.59	43.85	44.76	44.17
V15	36.73	28.13	36.67	35.08
V16	39.04	38.96	37.73	38.35
V17	22.98	25.40	27.41	30.25
V18	41.24	49.06	39.73	46.12
V19	26.70	25.33	26.29	29.21
V20	33.43	32.83	28.69	36.77
V21	35.46	30.06	42.32	39.60
V22	44.50	38.83	34.03	29.98
V23	34.50	33.38	35.13	32.31

ANEXO 11 - TABELA 5 - Continuação

VARIÁVEIS (ITENS)	POSTOS MÉDIOS DENTRO DOS GRUPOS			
	PA	PV	AA	AV
V24	41.08	31.69	41.80	38.13
V25	40.35	40.38	32.87	33.78
V26	26.85	30.69	23.23	26.67
V27	33.41	34.00	28.10	27.47
V28	38.44	36.96	26.80	27.62
V29	36.06	34.33	23.40	20.39
V30	30.66	32.83	26.80	27.29
V31	38.34	38.92	38.65	33.89
V32	40.20	37.75	36.76	32.59
V33	33.06	36.52	25.57	25.83
V34	32.26	36.44	37.48	39.04
V35	46.29	43.40	43.90	45.68
V36	30.79	35.40	29.27	32.21
V37	29.55	33.90	33.60	36.82
V38	20.61	28.46	26.53	37.35
V39	23.95	34.02	26.60	36.78
V40	31.29	30.13	38.24	40.11
V41	25.51	30.50	35.64	36.09
V42	27.46	41.81	41.79	46.04
V43	25.00	41.27	40.02	47.15
V44	35.24	35.88	43.94	47.85
V45	32.71	30.87	48.18	44.51
V46	-	46.62	-	48.29
V47	-	46.10	-	47.87

ANEXO 11 - TABELA 5 - Continuação

VARIÁVEIS (ITENS)	POSTOS MÉDIOS DENTRO DOS GRUPOS			
	PA	PV	AA	AV
V48	31.59	33.29	44.33	44.89
V49	29.74	37.88	29.50	26.92
V50	11.06	12.71	13.18	14.17
V51	14.21	20.06	10.22	12.41
V52	12.38	11.50	12.57	16.45
V53	27.34	28.56	27.51	25.25
V54	21.63	17.88	11.33	14.61
V55	24.59	23.73	22.67	25.68
V56	34.53	39.92	25.57	26.38
V57	26.78	18.52	13.95	16.08
V58	29.81	33.85	19.55	15.27
V59	39.04	33.33	31.15	26.28
V60	30.44	27.19	19.55	17.15
V61	34.18	28.42	19.18	18.65
V62	43.44	37.29	36.12	40.66
V63	40.46	39.94	34.58	33.15
V64	40.11	36.31	36.98	34.07
V65	37.11	36.27	35.30	32.72

ANEXO 12 - ORDENAÇÃO DOS ITENS (VARIÁVEIS) SEGUNDO A IMPORTÂNCIA PARA O GRUPO PROFESSORES DA AGRONOMIA

POSTOS	ITENS (VARIÁVEIS)
1º	35. Debater com os alunos os resultados dos trabalhos práticos
2º	14. Oferecer (cada professor), aos alunos, lista <u>gem</u> bibliográfica ampla e atualizada
3º	22. Apresentar, em cada início de aula, os objetivos daquela unidade de ensino
4º	62. Realizar discussão e análise, com os alunos, sobre os resultados de cada avaliação
5º	18. Estabelecer entre cinco (5) e quinze (15) o número de alunos nas aulas práticas
6º	24. Discutir (cada professor), com os alunos, abordagens divergentes sobre o mesmo tema e sua aplicação prática
7º	63. Discutir em sala de aula os trabalhos e relatórios exigidos dos alunos
8º	25. Discutir (cada professor), com os alunos, a importância social da profissão e da ética profissional
9º	32. Apresentar os objetivos e metodologia de cada aula prática
10º	64. Realizar avaliação, com os alunos, sobre a programação das disciplinas, ao final do semestre
11º	16. Dar simultaneidade às aulas teóricas e aulas práticas
12º	59. Solicitar, aos alunos, análises individuais (aprofundamento), sobre conteúdos de destaque na disciplina, para posterior debate
13º	28. Organizar trabalhos em grupos, com discussões e conclusões feitas pelos alunos
14º	31. Relacionar as atividades didáticas das disciplinas com as atividades de pesquisa e extensão

ANEXO 12 - Continuação

POSTOS	ITENS (VARIÁVEIS)
159	65. Avaliar, semestralmente, as disciplinas do currículo, através de um questionário padrão
169	15. Elaborar textos atualizados, para subsidiar discussões com os alunos em sala de aula
179	4. Dar ênfase ao trabalho a campo
189	13. Limitar em trinta (30) o número de alunos nas aulas teóricas
199	29. Promover apresentações, pelos alunos, de trabalhos teóricos com base em bibliografia indicada e outras
209	21. Apresentar (cada professor), no início do semestre, proposta de plano de ensino da disciplina, para discussão e sugestões dos alunos
219	44. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para trabalhos em projetos na EEA, com orientação de professores e auxílio de pós-graduandos
229	2. Promover reuniões semestrais de professores, alunos e profissionais da área, para discussão de assuntos ligados à formação profissional
239	1. Designar professores orientadores para alunos de graduação com acompanhamento do início ao final do curso
249	56. Aplicar provas à base da resolução de problemas
259	23. Relacionar (cada professor) o tema de estudo com a evolução da pesquisa e da extensão na área em questão
269	61. Solicitar (cada professor), aos alunos, trabalhos de conclusão, atendendo à natureza da disciplina (monografia, projeto, execução completa de uma técnica, síntese da disciplina, etc.)
279	20. Prever horários simultâneos de disciplinas práticas para idas conjuntas à EEA

ANEXO 12 - Continuação

POSTOS	ITENS (VARIÁVEIS)
28º	27. Solicitar, aos alunos, exercícios de observação, descrição, análise crítica e conclusões sobre assuntos abordados na disciplina
29º	33. Dar a responsabilidade aos alunos pelas conclusões das aulas de laboratório
30º	45. Oferecer cursos teórico-práticos, intensivos e de curta duração, na EEA
31º	34. Realizar, em conjunto, atividades práticas comuns às disciplinas afins
32º	5. Articular o ensino de produção na sala de aula com sua realização prática na EEA
33º	48. Oferecer estágios opcionais no período de férias
34º	40. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para realização de experiências e pesquisas em terras existentes ao redor dos prédios da Faculdade, com orientação de professores
35º	36. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para acompanhamento e desenvolvimento de atividades de rotina e de pesquisa da disciplina
36º	30. Promover apresentações (cada professor), pelos alunos, dos resultados de experimentos realizados na disciplina na forma de trabalho técnico-científico
37º	11. Incluir, na programação da disciplina, atividades com profissionais não ligados ao ensino
38º	60. Solicitar, aos alunos, como atividade da disciplina, no mínimo um trabalho dentro das normas técnico-científicas
39º	58. Questionar aleatoriamente aos alunos em sala de aula
40º	49. Tornar obrigatório o estágio curricular supervisionado

ANEXO 12 - Continuação

POSTOS	ITENS (VARIÁVEIS)
41º	37. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para acompanhamento dos experimentos dos professores
42º	3. Realizar (cada professor), no início do semestre, um diagnóstico dos alunos matriculados na disciplina, para conhecer algumas de suas características, como idades, procedência urbana ou rural, tempo disponível para estudo, domínio de pré-requisitos, etc.
43º	9. Planejar, em conjunto, as disciplinas do mesmo semestre
44º	42. Realizar trabalhos práticos, intensivos e de curta duração, com alunos, em propriedades rurais
45º	53. Aplicar provas com predominância de questões dissertativas
46º	26. Centrar o desenvolvimento da disciplina na resolução de problemas pelos alunos
47º	57. Aplicar provas rápidas, no início de cada aula, sobre tópicos da aula anterior
48º	19. Condensar os horários das disciplinas que exigem aulas práticas
49º	8. Semestralizar todas as disciplinas
50º	41. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para acompanhamento e desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa, realizadas pelos diversos setores da Faculdade
51º	43. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para a realização de prestação de serviços a pequenos e médios produtores, sob a coordenação de professores
52º	55. Aplicar provas que permitam a consulta bibliográfica
53º	39. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para o desempenho de algumas atividades de rotina nos laboratórios

ANEXO 12 - Continuação

POSTOS	ITENS (VARIÁVEIS)
54º	17. Incluir a participação dos alunos na preparação das aulas práticas e teórico-práticas
55º	54. Aplicar provas à base de questões objetivas
56º	12. Limitar as aulas expositivas em 25 a 40% do total de atividades do período letivo
57º	38. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) auxiliados por professores, para trabalho em laboratórios e a campo, fora do horário regular de aulas
58º	10. Oferecer disciplinas em períodos de férias, na EEA
59º	7. Instituir o regime anual para as disciplinas, assegurando formas de recuperação
60º	51. Realizar (cada disciplina) duas provas escritas e/ou práticas parciais e prova oral ao final do semestre
61º	52. Realizar (cada disciplina) provas mensais
62º	50. Padronizar o número de provas para todas as disciplinas

ANEXO 13 - ORDENAÇÃO DOS ITENS (VARIÁVEIS) SEGUNDO A IMPORTÂNCIA PARA O GRUPO PROFESSORES DA VETERINÁRIA

POSTOS	ITENS (VARIÁVEIS)
1º	18. Estabelecer entre cinco (5) e quinze (15) o número de alunos nas aulas práticas
2º	6. Integrar as atividades do HCV com as atividades didáticas
3º	46. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para acompanhamento do trabalho ambulatorial do HCV, permitindo-lhes contato com o paciente, com o proprietário, treinamento na coleta de dados anamnésicos e acompanhamento terapêutico evolutivo dos pacientes examinados nas aulas práticas
4º	47. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para acompanhamento e desenvolvimento das atividades de rotina do HCV e para atendimentos fora da Faculdade
5º	4. Dar ênfase ao trabalho a campo
6º	14. Oferecer (cada professor), aos alunos, lista gem bibliográfica ampla e atualizada
7º	35. Debater, com os alunos, os resultados dos trabalhos práticos
8º	42. Realizar trabalhos práticos, intensivos e de curta duração, com alunos, em propriedades rurais
9º	43. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos), para realização de prestação de serviços a pequenos e médios produtores, sob a coordenação de professores
10º	25. Discutir (cada professor), com os alunos, a importância social da profissão e da ética profissional
11º	63. Discutir, em sala de aula, os trabalhos e relatórios exigidos dos alunos
12º	56. Aplicar provas à base da resolução de problemas

ANEXO 13 - Continuação

POSTOS	ITENS (VARIÁVEIS)
13º	16. Dar simultaneidade às aulas teóricas e aulas práticas
14º	31. Relacionar as atividades didáticas das disciplinas com as atividades de pesquisa e extensão
15º	21. Apresentar, em cada início de aula, os objetivos daquela unidade de ensino
16º	49. Tornar obrigatório o estágio curricular supervisionado
17º	32. Apresentar os objetivos e metodologia de cada aula prática
18º	62. Realizar discussão e análise, com os alunos, sobre os resultados de cada avaliação
19º	28. Organizar trabalhos em grupos, com discussões e conclusões feitas pelos alunos
20º	34. Realizar, em conjunto, atividades práticas comuns às disciplinas afins
21º	64. Realizar avaliação, com os alunos, sobre a programação das disciplinas, ao final do semestre
22º	65. Avaliar, semestralmente, as disciplinas do currículo através de um questionário padrão
23º	44. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para trabalhos em projetos na EEA, com orientação de professores e auxílio de pós-graduandos
24º	36. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para acompanhamento e desenvolvimento de atividades de rotina e de pesquisa da disciplina
25º	9. Planejar, em conjunto, as disciplinas do mesmo semestre
26º	29. Promover apresentações, pelos alunos, de trabalhos teóricos com base em bibliografia indicada e outras

ANEXO 13 - Continuação

POSTOS	ITENS (VARIÁVEIS)
27º	33. Dar a responsabilidade aos alunos pelas conclusões das aulas de laboratório
28º	39. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para o desempenho de algumas atividades de rotina nos laboratórios
29º	27. Solicitar, aos alunos, exercícios de observação, descrição, análise crítica e conclusões sobre assuntos abordados na disciplina
30º	11. Incluir, na programação da disciplina, atividades com profissionais não ligados ao ensino
31º	37. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para acompanhamento dos experimentos dos professores
32º	2. Promover reuniões semestrais de professores, alunos e profissionais da área, para discussão de assuntos ligados à formação profissional
33º	58. Questionar aleatoriamente aos alunos em sala de aula
34º	23. Relacionar (cada professor) o tema de estudo com a evolução da pesquisa e da extensão na área em questão
35º	59. Solicitar, aos alunos, análises individuais (aprofundamento), sobre conteúdos de destaque na disciplina, para posterior debate
36º	48. Oferecer estágios opcionais no período de férias
37º	20. Prever horários simultâneos de disciplinas práticas para idas conjuntas à EEA
38º	30. Promover apresentações (cada professor), pelos alunos, dos resultados de experimentos realizados na disciplina na forma de trabalho técnico-científico
39º	8. Semestralizar todas as disciplinas

ANEXO 13 - Continuação

POSTOS	ITENS (VARIÁVEIS)
409	25. Discutir (cada professor), com os alunos, abordagens divergentes sobre o mesmo tema e sua aplicação prática
419	13. Limitar em trinta (30) o número de alunos nas aulas teóricas
429	45. Oferecer cursos teórico-práticos, intensivos e de curta duração, na EEA
439	26. Centrar o desenvolvimento da disciplina na resolução de problemas pelos alunos
449	41. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para acompanhamento e desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa realizadas pelos diversos setores da Faculdade
459	40. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para realização de experiências e pesquisas em terras existentes ao redor dos prédios da Faculdade, com orientação de professores
469	21. Apresentar, cada professor, no início do semestre, proposta de plano de ensino da disciplina, para discussão e sugestões dos alunos
479	3. Realizar (cada professor), no início do semestre, um diagnóstico dos alunos matriculados na disciplina, para conhecer algumas de suas características, como idades, procedência urbana ou rural, tempo disponível para estudo, domínio de pré-requisitos, etc.
489	1. Designar professores orientadores para alunos de graduação com acompanhamento do início ao final do curso
499	53. Aplicar provas com predominância de questões dissertativas
509	38. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) auxiliados por professores, para trabalho em laboratórios e a campo, fora do horário regular de aulas

ANEXO 13 - Continuação

POSTOS	ITENS (VARIÁVEIS)
51º	61. Solicitar (cada professor), aos alunos, trabalhos de conclusão, atendendo à natureza da disciplina (monografia, projeto, execução completa de uma técnica, síntese da disciplina, etc.).
52º	12. Limitar as aulas expositivas em 25 a 40% do total de atividades do período letivo
53º	15. Elaborar textos atualizados, para subsidiar discussões com os alunos em sala de aula
54º	5. Articular o ensino de produção na sala de aula com sua realização prática na EEA
55º	60. Solicitar, aos alunos, como atividade da disciplina, no mínimo um trabalho dentro das normas técnico-científicas
56º	17. Incluir a participação dos alunos na preparação das aulas práticas e teórico-práticas
57º	19. Condensar os horários das disciplinas que exigem aulas práticas
58º	7. Instituir o regime anual para as disciplinas, assegurando formas de recuperação
59º	55. Aplicar provas que permitam a consulta bibliográfica
60º	51. Realizar (cada disciplina) duas provas escritas e/ou práticas parciais e prova oral ao final do semestre
61º	57. Aplicar provas rápidas, no início de cada aula, sobre tópicos da aula anterior
62º	54. Aplicar provas à base de questões objetivas
63º	10. Oferecer disciplinas em períodos de férias, na EEA
64º	50. Padronizar o número de provas para todas as disciplinas
65º	52. Realizar (cada disciplina) provas mensais

ANEXO 14 - ORDENAÇÃO DOS ITENS (VARIÁVEIS) SEGUNDO A IMPORTÂNCIA PARA O GRUPO ALUNOS DA AGRONOMIA

POSTOS	ITENS (VARIÁVEIS)
1º	45. Oferecer cursos teórico-práticos, intensivos e de curta duração, na EEA
2º	14. Oferecer (cada professor), aos alunos, lista <u>gem</u> bibliográfica ampla e atualizada
3º	4. Dar ênfase ao trabalho a campo
4º	48. Oferecer estágios opcionais no período de férias
5º	8. Semestralizar todas as disciplinas
6º	44. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para trabalhos em projetos na EEA, com orientação de professores e auxílio de pós-graduando
7º	35. Debater, com os alunos, os resultados dos trabalhos práticos
8º	5. Articular o ensino de produção na sala de aula com sua realização prática na EEA
9º	21. Apresentar (cada professor), no início do semestre, proposta de plano de ensino da disciplina, para discussão e sugestões dos alunos
10º	10. Oferecer disciplinas em períodos de férias, na EEA
11º	24. Discutir (cada professor), com os alunos, abordagens divergentes sobre o mesmo tema e sua aplicação prática
12º	42. Realizar trabalhos práticos, intensivos e de curta duração, com alunos, em propriedades rurais
13º	43. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para a realização de prestação de serviços a pequenos e médios produtores, sob a coordenação de professores
14º	18. Estabelecer entre cinco (5) e quinze (15) o número de alunos nas aulas práticas

ANEXO 14 - Continuação

POSTOS	ITENS (VARIÁVEIS)
159	31. Relacionar as atividades didáticas das disciplinas com as atividades de pesquisa e extensão
169	40. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para realização de experiências e pesquisas em terras existentes ao redor dos prédios da Faculdade, com orientação de professores
179	16. Dar simultaneidade às aulas teóricas e aulas práticas
189	34. Realizar, em conjunto, atividades práticas comuns às disciplinas afins
199	2. Promover reuniões semestrais de professores, alunos e profissionais da área, para discussão de assuntos ligados à formação profissional
209	64. Realizar avaliação, com os alunos, sobre a programação das disciplinas, ao final do semestre
219	32. Apresentar os objetivos e metodologia de cada aula prática
229	11. Incluir, na programação da disciplina, atividades com profissionais não ligados ao ensino
239	15. Elaborar textos atualizados, para subsidiar discussões com os alunos em sala de aula
249	62. Realizar discussão e análise, com os alunos, sobre os resultados de cada avaliação
259	1. Designar professores orientadores para alunos de graduação com acompanhamento do início ao final do curso
269	41. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para acompanhamento e desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa, realizadas pelos diversos setores da Faculdade

ANEXO 14 - Continuação

POSTOS	ITENS (VARIÁVEIS)
279	65. Avaliar, semestralmente, as disciplinas do currículo através de um questionário padrão
289	23. Relacionar, cada professor, o tema de estudo com a evolução da pesquisa e da extensão na área em questão
299	63. Discutir, em sala de aula, os trabalhos e relatórios exigidos dos alunos
309	22. Apresentar, em cada início de aula, os objetivos daquela unidade de ensino
319	37. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para acompanhamento dos experimentos dos professores
329	25. Discutir (cada professor), com os alunos, a importância social da profissão e da ética profissional
339	59. Solicitar, aos alunos, análises individuais (aprofundamento), sobre conteúdos de destaque na disciplina, para posterior debate
349	9. Planejar, em conjunto, as disciplinas do mesmo semestre
359	13. Limitar em trinta (30) o número de alunos nas aulas teóricas
369	49. Tornar obrigatório o estágio curricular supervisionado
379	36. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para acompanhamento e desenvolvimento de atividades de rotina e de pesquisa da disciplina
389	20. Prever horários simultâneos de disciplinas práticas para idas conjuntas à EEA
399	27. Solicitar, aos alunos, exercícios de observação, descrição, análise crítica e conclusões sobre assuntos abordados na disciplina
409	53. Aplicar provas com predominância de questões dissertativas

ANEXO 14 - Continuação

POSTOS	ITENS (VARIÁVEIS)
419	17. Incluir a participação dos alunos na preparação das aulas práticas e teórico-práticas
429	28. Organizar trabalhos em grupos, com discussões e conclusões feitas pelos alunos
439	30. Promover apresentações (cada professor), pelos alunos, dos resultados de experimentos realizados na disciplina na forma de trabalho técnico-científico
449	39. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para o desempenho de algumas atividades de rotina nos laboratórios
459	38. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) auxiliados por professores, para trabalho em laboratórios e a campo, fora do horário regular de aulas
469	19. Condensar os horários das disciplinas práticas para idas conjuntas à EEA
479	33. Dar a responsabilidade aos alunos pelas conclusões das aulas de laboratório
489	56. Aplicar provas à base da resolução de problemas
499	3. Realizar (cada professor), no início do semestre, um diagnóstico dos alunos matriculados na disciplina, para conhecer algumas de suas características, como idades, procedência urbana ou rural, tempo disponível para estudo, domínio de pré-requisitos, etc.
509	29. Promover apresentações, pelos alunos, de trabalhos teóricos com base em bibliografia indicada e outras
519	26. Centrar o desenvolvimento da disciplina na resolução de problemas pelos alunos
529	55. Aplicar provas que permitam a consulta bibliográfica.
539	12. Limitar as aulas expositivas em 25 a 40% do total de atividades do período letivo

ANEXO 14 - Continuação

POSTOS	ITENS (VARIÁVEIS)
549	58. Questionar aleatoriamente aos alunos em sala de aula
559	60. Solicitar, aos alunos, como atividade da disciplina, no mínimo um trabalho dentro das normas técnico-científicas
569	61. Solicitar (cada professor), aos alunos, trabalhos de conclusão, atendendo à natureza da disciplina (monografia, projeto, execução completa de uma técnica, síntese da disciplina, etc.)
579	7. Instituir o regime anual para as disciplinas, assegurando formas de recuperação
589	57. Aplicar provas rápidas, no início de cada aula, sobre tópicos da aula anterior
599	50. Padronizar o número de provas para todas as disciplinas
609	52. Realizar (cada disciplina) provas mensais
619	54. Aplicar provas à base de questões objetivas
629	51. Realizar (cada disciplina) duas provas escritas e/ou práticas parciais e prova oral ao final do semestre

ANEXO 15 - ORDENAÇÃO DOS ITENS (VARIÁVEIS) SEGUNDO A IMPORTÂNCIA PARA O GRUPO ALUNOS DA VETERINÁRIA

POSTOS	ITENS (VARIÁVEIS)
1º	6. Integrar as atividades do HCV com as atividades didáticas
2º	46. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para acompanhamento do trabalho ambulatorial do HCV, permitindo-lhes contato com o paciente, com o proprietário, treinamento na coleta de dados anamnésicos e acompanhamento terapêutico evolutivo dos pacientes examinados nas aulas práticas
3º	47. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para acompanhamento e desenvolvimento das atividades de rotina do HCV e para atendimentos fora da Faculdade
4º	44. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para trabalhos em projetos na EEA, com orientação de professores e auxílio de pós-graduandos
5º	4. Dar ênfase ao trabalho a campo
6º	43. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para a realização de prestação de serviços a pequenos e médios produtores, sob a coordenação de professores
7º	18. Estabelecer entre cinco (5) e quinze (15) o número de alunos nas aulas práticas
8º	42. Realizar trabalhos práticos, intensivos e de curta duração, com alunos, em propriedades rurais
9º	35. Debater, com os alunos, os resultados dos trabalhos práticos
10º	5. Articular o ensino de produção na sala de aula com sua realização prática na EEA
11º	48. Oferecer estágios opcionais em período de férias
12º	45. Oferecer cursos teórico-práticos, intensivos e de curta duração, na EEA
13º	14. Oferecer (cada professor), aos alunos, lista bibliográfica ampla e atualizada

ANEXO 15 - Continuação

POSTOS	ITENS (VARIÁVEIS)
149	10. Oferecer disciplinas em período de férias, na EEA
159	8. Semestralizar todas as disciplinas
169	62. Realizar discussão e análise, com os alunos, sobre os resultados de cada avaliação
179	40. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para realização de experiências e pesquisas em terras existentes ao redor dos prédios da Faculdade, com orientação de professores
189	21. Apresentar (cada professor), no início do semestre, proposta de plano de ensino da disciplina, para discussão e sugestões dos alunos
199	34. Realizar, em conjunto, atividades práticas comuns às disciplinas afins
209	16. Dar simultaneidade às aulas teóricas e aulas práticas
219	24. Discutir (cada professor), com os alunos, abordagens divergentes sobre o mesmo tema e sua aplicação prática
229	38. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) auxiliados por professores, para trabalho em laboratórios e a campo, fora do horário regular de aulas
239	37. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para acompanhamento dos experimentos dos professores
249	39. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para o desempenho de algumas atividades de rotina nos laboratórios
259	20. Prever horários simultâneos de disciplinas práticas para idas conjuntas à EEA
269	2. Promover reuniões semestrais de professores, alunos e profissionais da área, para discussão de assuntos ligados à formação profissional

ANEXO 15 - Continuação

POSTOS	ITENS (VARIÁVEIS)
27º	41. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para acompanhamento e desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa, realizadas pelos diversos setores da Faculdade
28º	15. Elaborar textos atualizados, para subsidiar discussões com os alunos em sala de aula
29º	64. Realizar avaliação com os alunos, sobre a programação das disciplinas, ao final do semestre
30º	1. Designar professores orientadores para alunos de graduação com acompanhamento do início ao final do curso
31º	31. Relacionar as atividades didáticas das disciplinas com as atividades de pesquisa e extensão
32º	25. Discutir (cada professor), com os alunos, a importância social da profissão e da ética profissional
33º	9. Planejar, em conjunto, as disciplinas do mesmo semestre
34º	63. Discutir, em sala de aula, os trabalhos e relatórios exigidos dos alunos
35º	65. Avaliar, semestralmente, as disciplinas do currículo através de um questionário padrão
36º	32. Apresentar os objetivos e metodologia de cada aula prática
37º	11. Incluir, na programação da disciplina, atividades com profissionais não ligados ao ensino
38º	23. Relacionar (cada professor) o tema de estudo com a evolução da pesquisa e da extensão na área em questão
39º	36. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para acompanhamento e desenvolvimento de atividades de rotina e de pesquisa da disciplina

ANEXO 15 - Continuação

POSTOS	ITENS (VARIÁVEIS)
409	17. Incluir a participação dos alunos na preparação das aulas práticas e teórico-práticas
419	13. Limitar em trinta (30) o número de alunos nas aulas teóricas
429	22. Apresentar, em cada início de aula, os objetivos daquela unidade de ensino
439	19. Condensar os horários das disciplinas que exigem aulas práticas
449	28. Organizar trabalhos em grupos, com discussões e conclusões feitas pelos alunos
459	27. Solicitar, aos alunos, exercícios de observação, descrição, análise crítica e conclusões sobre assuntos abordados na disciplina
469	30. Promover apresentações (cada professor), pelos alunos, dos resultados de experimentos realizados na disciplina na forma de trabalho técnico-científico
479	49. Tornar obrigatório o estágio curricular supervisionado
489	26. Centrar o desenvolvimento da disciplina na resolução de problemas pelos alunos
499	56. Aplicar provas à base de resolução de problemas
509	12. Limitar as aulas expositivas em 25 a 40% do total de atividades do período letivo
519	59. Solicitar, aos alunos, análises individuais (aprofundamento), sobre conteúdos de destaque na disciplina, para posterior debate
529	3. Realizar (cada professor), no início do semestre, um diagnóstico dos alunos matriculados na disciplina, para conhecer algumas de suas características, como idades, procedência urbana ou rural, tempo disponível para estudo, domínio de pré-requisitos, etc.
539	33. Dar a responsabilidade aos alunos pelas conclusões das aulas de laboratório

ANEXO 15 - Continuação

POSTOS	ITENS (VARIÁVEIS)
54º	55. Aplicar provas que permitam a consulta bibliográfica
55º	53. Aplicar provas com predominância de questões dissertativas
56º	29. Promover apresentações, pelos alunos, de trabalhos teóricos com base em bibliografia indicada e outras
57º	61. Solicitar (cada professor), aos alunos, trabalhos de conclusão, atendendo à natureza da disciplina (monografia, projeto, execução completa de uma técnica, síntese da disciplina, etc.)
58º	7. Instituir o regime anual para as disciplinas, assegurando formas de recuperação
59º	60. Solicitar, aos alunos, como atividade da disciplina, no mínimo um trabalho dentro das normas técnico-científicas
60º	52. Realizar (cada disciplina) provas mensais
61º	57. Aplicar provas rápidas, no início de cada aula, sobre tópicos da aula anterior
62º	58. Questionar aleatoriamente aos alunos em sala de aula
63º	54. Aplicar provas à base de questões objetivas
64º	50. Padronizar o número de provas para todas as disciplinas
65º	51. Realizar (cada disciplina) duas provas escritas e/ou práticas parciais e prova oral ao final do semestre

ANEXO 16 - TABELA 6 - ITENS DE MAIOR CONCORDÂNCIA DENTRO DO GRUPO PROFESSORES DA AGRONOMIA, CLASSIFICADOS EM DIMENSÕES

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	Não houve
PLANEJAMENTO DO ENSINO	14. Oferecer (cada professor), aos alunos, listagem bibliográfica ampla e atualizada
	16. Dar simultaneidade às aulas teóricas e aulas práticas
	18. Estabelecer entre cinco (5) e quinze (15) o número de alunos nas aulas práticas
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	22. Apresentar, em cada início de aula, os objetivos daquela unidade de ensino
	24. Discutir (cada professor), com os alunos, abordagens divergentes sobre o mesmo tema e sua aplicação prática
	25. Discutir (cada professor), com os alunos, a importância social da profissão e da ética profissional
	28. Organizar trabalhos em grupos, com discussões e conclusões feitas pelos alunos
	31. Relacionar as atividades didáticas das disciplinas com as atividades de pesquisa e extensão
	32. Apresentar os objetivos e metodologia de cada aula prática
	35. Debater, com os alunos, os resultados dos trabalhos práticos
ESTÁGIOS	Não houve

ANEXO 16 - TABELA 6 - Continuação

DIMENSÕES	ITENS
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	<p>59. Solicitar, aos alunos, análises individuais (aprofundamento) sobre conteúdos de destaque na disciplina, para posterior debate</p> <p>62. Realizar discussão e análise, com os alunos, sobre os resultados de cada avaliação</p> <p>63. Discutir em sala de aula, os trabalhos e relatórios exigidos dos alunos</p>
AVALIAÇÃO DO ENSINO	<p>64. Realizar avaliação, com os alunos, sobre a programação da disciplina, ao final do semestre</p> <p>65. Avaliar, semestralmente, as disciplinas do currículo, através de um questionário padrão</p>

ANEXO 17 - TABELA 7 - ITENS DE MAIOR CONCORDÂNCIA DENTRO DO GRUPO PROFESSORES DA VETERINÁRIA, CLASSIFICADOS EM DIMENSÕES

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	4. Dar ênfase ao trabalho a campo 6. Integrar as atividades do HCV com as <u>a</u> atividades didáticas
PLANEJAMENTO DO ENSINO	14. Oferecer (cada professor), aos alunos, listagens bibliográfica ampla e atualizada 16. Dar simultaneidade às aulas teóricas e aulas práticas 18. Estabelecer entre cinco (5) e quinze (15) o número de alunos nas aulas práticas
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	22. Apresentar, em cada início de aula, os objetivos daquela unidade de ensino 25. Discutir (cada professor), com os alunos, a importância social da profissão e da ética profissional 31. Relacionar as atividades didáticas das disciplinas com as atividades de pesquisa e extensão 32. Apresentar os objetivos e metodologia de cada aula prática 35. Debater, com os alunos, os resultados dos trabalhos práticos 42. Realizar trabalhos práticos, intensivos e de curta duração, com os alunos, em propriedades rurais 43. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos), para a realização de prestação de serviços a pequenos e médios produtores, sob a coordenação de professores

ANEXO 17 - TABELA 7 - Continuação

DIMENSÕES	ITENS
	46. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos), para acompanhamento do trabalho ambulatorial do HCV, permitindo-lhes contato com o paciente, com o proprietário, treinamento na coleta de dados anamnésicos e acompanhamento terapêutico evolutivo dos pacientes examinados em sala de aula
	47. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos), para acompanhamento e desenvolvimento das atividades de rotina do HCV e para atendimentos fora da Faculdade
ESTÁGIOS	49. Tornar obrigatório o estágio curricular supervisionado
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	56. Aplicar provas à base da resolução de problemas
	62. Realizar discussão e análise, com os alunos, sobre os resultados de cada avaliação
	63. Discutir, em sala de aula, os trabalhos e relatórios exigidos dos alunos
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 18 - TABELA 8 - ITENS DE MAIOR CONCORDÂNCIA DENTRO DO GRUPO ALUNOS DA AGRONOMIA, CLASSIFICADOS EM DIMENSÕES

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	4. Dar ênfase ao trabalho a campo 5. Articular o ensino de produção na sala de aula, com sua realização prática na EEA
PLANEJAMENTO DO ENSINO	8. Semestralizar todas as disciplinas 10. Oferecer disciplinas em períodos de férias, na EEA 14. Oferecer (cada professor), aos alunos, listagem bibliográfica ampla e atualizada 18. Estabelecer entre cinco (5) e quinze (15) o número de aulas práticas
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	21. Apresentar (cada professor), no início do semestre, proposta de plano de ensino da disciplina, para discussão e sugestões dos alunos 24. Discutir (cada professor), com os alunos, abordagens divergentes sobre o mesmo tema e sua aplicação prática 31. Relacionar as atividades didáticas das disciplinas com as atividades de pesquisa e extensão 35. Debater, com os alunos, os resultados dos trabalhos práticos 42. Realizar trabalhos práticos, intensivos e de curta duração, com os alunos, em propriedades rurais

ANEXO 18 - TABELA 8 - Continuação

DIMENSÕES	ITENS
	43. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos), para a realização de prestação de serviços a pequenos e médios produtores, sob a coordenação de professores
	44. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos), para trabalhos em projetos na EEA, com orientação de professores e auxílio de pós-graduandos
	45. Oferecer cursos teórico-práticos, intensivos e de curta duração, na EEA
ESTÁGIOS	48. Oferecer estágios opcionais no período de férias
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	Não houve
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 19 - TABELA 9 - ITENS DE MAIOR CONCORDÂNCIA DENTRO DO GRUPO ALUNOS DA VETERINÁRIA, CLASSIFICADOS EM DIMENSÕES

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	<p>4. Dar ênfase ao trabalho a campo</p> <p>5. Articular o ensino de produção na sala de aula com sua realização prática na EEA</p> <p>6. Integrar as atividades do HCV com as <u>a</u>tividades didáticas</p>
PLANEJAMENTO DO ENSINO	<p>8. Semestralizar todas as disciplinas</p> <p>10. Oferecer disciplinas em períodos de férias, na EEA</p> <p>14. Oferecer (cada professor), aos alunos, listagem bibliográfica ampla e atualizada</p> <p>18. Estabelecer entre cinco (5) e quinze (15) o número de alunos nas aulas práticas</p>
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	<p>21. Apresentar (cada professor), no início do semestre, proposta de plano de ensino da disciplina para discussão e sugestões dos alunos</p> <p>35. Debater, com os alunos, os resultados dos trabalhos práticos</p> <p>40. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para realização de experiências e pesquisas em terras existentes ao redor dos prédios da Faculdade, com orientação de professores</p> <p>42. Realizar trabalhos práticos, intensivos e de curta duração, com alunos, em propriedades rurais</p>

ANEXO 19 - TABELA 9 - Continuação

DIMENSÕES	ITENS
	<p>43. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para a realização de prestação de serviços a pequenos e médios produtores, sob a coordenação de professores</p> <p>44. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos), para trabalhos em projetos na EEA, com orientação de professores e auxílio de pós-graduados</p> <p>45. Oferecer cursos teórico-práticos, intensivos e de curta duração, na EEA</p> <p>46. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos), para acompanhamento do trabalho ambulatorial do HCV, permitindo-lhes contato com o paciente, com o proprietário, treinamento na coleta de dados anamnésicos e acompanhamento terapêutico evolutivo dos pacientes examinados nas aulas práticas</p> <p>47. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos), para acompanhamento e desenvolvimento das atividades de rotina do HCV e para atendimentos fora da Faculdade</p>
ESTÁGIOS	48. Oferecer estágios opcionais em períodos de férias
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	62. Realizar discussão e análise, com os alunos, sobre os resultados de cada avaliação
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 20 - TABELA 10 - ITENS DE MAIOR REJEIÇÃO DENTRO DO GRUPO PROFESSORES DA AGRONOMIA, CLASSIFICADOS EM DIMENSÕES

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	Não houve
PLANEJAMENTO DO ENSINO	<p>7. Instituir o regime anual para as disciplinas, assegurando formas de recuperação</p> <p>8. Semestralizar todas as disciplinas</p> <p>10. Oferecer disciplinas em períodos de férias, na EEA</p> <p>12. Limitar as aulas expositivas em 25 a 40% do total de atividades do período letivo</p> <p>17. Incluir a participação dos alunos na preparação das aulas práticas e teórico-práticas</p> <p>19. Coordenar os horários das disciplinas que exigem aulas práticas</p>
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	<p>38. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos), auxiliados por professores, para trabalho em laboratórios e a campo, fora do horário regular de aulas</p> <p>39. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos), para o desempenho de algumas atividades de rotina nos laboratórios</p> <p>41. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para acompanhamento e desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa, realizadas pelos diversos setores da Faculdade</p>

ANEXO 20 - TABELA 10 - Continuação

DIMENSÕES	ITENS
ESTÁGIOS	43. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para a realização de prestação de serviços a pequenos e médios produtores, sob a coordenação de professores
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	<p>50. Padronizar o número de provas para todas as disciplinas</p> <p>51. Realizar (cada disciplina), duas provas parciais escritas e/ou práticas e prova oral ao final do semestre</p> <p>52. Realizar (cada disciplina) provas mensais</p> <p>54. Aplicar provas à base de questões objetivas</p> <p>55. Aplicar provas que permitam a consulta bibliográfica</p>
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 21 - TABELA 11 - ITENS DE MAIOR REJEIÇÃO DENTRO DO GRUPO PROFESSORES DA VETERINÁRIA, CLASSIFICADOS EM DIMENSÕES

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	5. Articular o ensino de produção na sala de aula com sua realidade prática na EEA
PLANEJAMENTO DO ENSINO	7. Instituir o regime anual para as disciplinas, assegurando formas de recuperação 10. Oferecer disciplinas em períodos de férias, na EEA 12. Limitar as aulas expositivas em 25 a 40% do total de atividades do período letivo 15. Elaborar textos atualizados, para subsidiar discussões com os alunos em sala de aula 17. Incluir a participação dos alunos na preparação das aulas práticas e teórico-práticas 18. Condensar os horários das disciplinas que exigem aulas práticas
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	Não houve
ESTÁGIOS	Não houve
AValiação DOS ALUNOS	50. Padronizar o número de provas para todas as disciplinas 51. Realizar (cada disciplina), duas provas escritas e/ou práticas parciais e prova oral ao final do semestre

ANEXO 21 - TABELA 11 - Continuação

DIMENSÕES	ITENS
	52. Realizar (cada disciplina) provas mensais
	54. Aplicar provas à base de questões objetivas
	55. Aplicar provas que permitam a consulta bibliográfica
	57. Aplicar provas rápidas, no início de cada aula, sobre tópicos da aula anterior
	60. Solicitar, aos alunos, como atividades da disciplina, no mínimo um trabalho dentro das normas técnico-científicas
	61. Solicitar (cada professor), aos alunos, trabalhos de conclusão, atendendo à natureza da disciplina (monografia, projeto, execução completa de uma técnica, síntese da disciplina, etc.)
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 22 - TABELA 12 - ITENS DE MAIOR REJEIÇÃO DENTRO DO GRUPO ALUNOS DA AGRONOMIA, CLASSIFICADOS EM DIMENSÕES

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	3. Realizar, cada professor, no início do semestre, um diagnóstico dos alunos matriculados na disciplina, para conhecer algumas de suas características, como idades, procedência urbana ou rural, tempo disponível para estudo, domínio de pré-requisitos, etc.
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	Não houve
PLANEJAMENTO DO ENSINO	7. Instituir o regime anual para as disciplinas, assegurando formas de recuperação 12. Limitar as aulas expositivas em 25 a 40% do total de atividades do período letivo
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	26. Centrar o desenvolvimento da disciplina na resolução de problemas pelos alunos 29. Promover apresentações, pelos alunos, de trabalhos teóricos com base em bibliografia indicada e outras
ESTÁGIOS	Não houve
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	50. Padronizar o número de provas para todas as disciplinas 51. Realizar (cada disciplina) duas provas escritas e/ou práticas parciais e prova oral ao final do semestre 52. Realizar (cada disciplina) provas mensais 54. Aplicar provas à base de questões objetivas

ANEXO 22 - TABELA 12 - Continuação

DIMENSÕES	ITENS
	55. Aplicar provas que permitam a consulta bibliográfica
	56. Aplicar provas à base da resolução de problemas
	57. Aplicar provas rápidas, no início de cada aula, sobre tópicos da aula anterior
	58. Questionar aleatoriamente aos alunos em sala de aula
	60. Solicitar, aos alunos, como atividade da disciplina, no mínimo um trabalho dentro das normas técnico-científicas
	61. Solicitar (cada professor), aos alunos, trabalhos de conclusão, atendendo à natureza da disciplina (monografia, projeto, execução completa de uma técnica, síntese da disciplina, etc.)
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 23 - TABELA 13 - ITENS DE MAIOR REJEIÇÃO DENTRO DO GRUPO ALUNOS DA VETERINÁRIA, CLASSIFICADOS EM DIMENSÕES

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	3. Realizar (cada professor), no início do semestre, um diagnóstico dos alunos matriculados na disciplina, para conhecer algumas de suas características, como idades, procedência urbana ou rural, tempo disponível para estudo, domínio de pré-requisitos, etc.
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	Não houve
PLANEJAMENTO DO ENSINO	7. Instituir o regime anual para as disciplinas, assegurando formas de recuperação
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	29. Promover apresentação, pelos alunos, de trabalhos teóricos com base em bibliografia indicada e outras 33. Dar a responsabilidade, aos alunos, pelas conclusões das aulas de laboratório
ESTÁGIOS	Não houve
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	50. Padronizar o número de provas para todas as disciplinas 51. Realizar (cada disciplina) duas provas escritas e/ou práticas parciais e prova oral ao final do semestre 52. Realizar (cada disciplina) provas mensais 53. Aplicar provas com predominância de questões dissertativas 54. Aplicar provas à base de questões objetivas 55. Aplicar provas que permitam a consulta bibliográfica

ANEXO 23 - TABELA 13 - Continuação

DIMENSÕES	ITENS
	57. Aplicar provas rápidas, no início de cada aula, sobre tópicos da aula anterior
	58. Questionar aleatoriamente, aos alunos, em sala de aula
	59. Solicitar, aos alunos, análises individuais (aprofundamento), sobre conteúdos de destaque na disciplina, para posterior debate
	60. Solicitar, aos alunos, como atividade da disciplina, no mínimo um trabalho dentro das normas técnico-científicas
	61. Solicitar (cada professor), aos alunos, trabalhos de conclusão, atendendo à natureza da disciplina (monografia, projeto, execução completa de uma técnica, síntese da disciplina, etc.)
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 24 - TABELA 14 - ITENS DE MAIOR CONCORDÂNCIA COINCIDENTE PARA OS QUATRO GRUPOS (PA, PV, AA, AV)

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	Não houve
PLANEJAMENTO DO ENSINO	14. Oferecer (cada professor), aos alunos, listagem bibliográfica ampla e atualizada 18. Estabelecer entre cinco (5) e quinze (15) o número de alunos nas aulas práticas
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	35. Debater, com os alunos, os resultados dos trabalhos práticos
ESTÁGIOS	Não houve
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	Não houve
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 25 - TABELA 15 - ITENS DE MAIOR CONCORDÂNCIA COINCIDENTE EXCLUSIVAMENTE PARA OS GRUPOS PROFESSORES DA AGRONOMIA E PROFESSORES DA VETERINÁRIA

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	Não houve
PLANEJAMENTO DO ENSINO	16. Dar simultaneidade às aulas teóricas e aulas práticas
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	22. Apresentar, em cada início de aula, os objetivos daquela unidade de ensino 25. Discutir (cada professor), com os alunos, a importância social da profissão e da ética profissional 32. Apresentar os objetivos e metodologia de cada aula prática
ESTÁGIOS	Não houve
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	63. Discutir, em sala de aula, os trabalhos e relatórios exigidos dos alunos
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 26 - TABELA 16 - ITENS DE MAIOR CONCORDÂNCIA COINCIDENTE EXCLUSIVAMENTE PARA OS GRUPOS PROFESSORES DA AGRONOMIA, PROFESSORES DA VETERINÁRIA E ALUNOS DA AGRONOMIA

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	Não houve
PLANEJAMENTO DO ENSINO	Não houve
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	31. Relacionar as atividades didáticas das disciplinas com as atividades de pesquisa e extensão
ESTÁGIOS	Não houve
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	Não houve
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 27 - TABELA 17 - ITENS DE MAIOR CONCORDÂNCIA COINCIDENTE EXCLUSIVAMENTE PARA OS GRUPOS PROFESSORES DA AGRONOMIA, PROFESSORES DA VETERINÁRIA E ALUNOS DA VETERINÁRIA

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	Não houve
PLANEJAMENTO DO ENSINO	Não houve
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	Não houve
ESTÁGIOS	Não houve
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	62. Realizar discussão e análise, com os alunos, sobre os resultados de cada avaliação
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 28 - TABELA 18 - ITENS DE MAIOR CONCORDÂNCIA COINCIDENTE EXCLUSIVAMENTE PARA OS GRUPOS PROFESSORES DA VETERINÁRIA, ALUNOS DA AGRONOMIA E ALUNOS DA VETERINÁRIA

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	4. Dar ênfase ao trabalho a campo
PLANEJAMENTO DO ENSINO	Não houve
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	42. Realizar trabalhos práticos, intensivos e de curta duração, com alunos, em propriedades rurais 43. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos), para a realização de prestação de serviços a pequenos e médios produtores, sob a coordenação de professores
ESTÁGIOS	Não houve
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	Não houve
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 29 - TABELA 19 - ITENS DE MAIOR CONCORDÂNCIA COINCIDENTE EXCLUSIVAMENTE PARA OS GRUPOS PROFESSORES DA AGRONOMIA E ALUNOS DA AGRONOMIA

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	Não houve
PLANEJAMENTO DO ENSINO	Não houve
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	24. Discutir (cada professor), com os alunos, abordagens divergentes sobre o mesmo tema e sua aplicação prática
ESTÁGIOS	Não houve
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	Não houve
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 30 - TABELA 20 - ITENS DE MAIOR CONCORDÂNCIA COINCIDENTE EXCLUSIVAMENTE PARA OS GRUPOS PROFESSORES DA VETERINÁRIA E ALUNOS DA VETERINÁRIA

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	6. Integrar as atividades do HCV com as atividades didáticas
PLANEJAMENTO DO ENSINO	Não houve
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	46. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos), para acompanhamento do trabalho ambulatorial do HCV, permitindo-lhes contato com o paciente, com o proprietário, treinamento na coleta de dados anamnésicos e acompanhamento terapêutico evolutivo dos pacientes examinados nas aulas práticas
	47. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos), para acompanhamento e desenvolvimento das atividades de rotina do HCV e para atendimentos fora da Faculdade
ESTÁGIOS	Não houve
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	Não houve
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 31 - TABELA 21 - ITENS DE MAIOR CONCORDÂNCIA COINCIDENTE EXCLUSIVAMENTE PARA OS GRUPOS ALUNOS DA AGRONOMIA E ALUNOS DA VETERINÁRIA

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	5. Articular o ensino de produção na sala de aula com sua realização prática na EEA
PLANEJAMENTO DO ENSINO	8. Semestralizar todas as disciplinas 10. Oferecer disciplinas em períodos de férias, na EEA
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	21. Apresentar (cada professor), no início do semestre, proposta de plano de ensino da disciplina, para discussão e sugestões dos alunos 44. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos), para trabalho em projetos na EEA, com orientação de professores e auxílio de pós-graduandos 45. Oferecer cursos teórico-práticos, intensivos e de curta duração, na EEA
ESTÁGIOS	48. Oferecer estágios opcionais no período de férias
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	Não houve
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 32 - TABELA 22 - ITENS DE MAIOR REJEIÇÃO PARA OS
QUATRO GRUPOS (PA, PV, AA, AV)

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	Não houve
PLANEJAMENTO DO ENSINO	7. Instituir o regime anual para as disciplinas, assegurando formas de recuperação
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	Não houve
ESTÁGIOS	Não houve
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	50. Padronizar o número de provas para todas as disciplinas 51. Realizar (cada disciplina) duas provas escritas e/ou práticas parciais e prova oral ao final do semestre 52. Realizar (cada disciplina) provas mensais 54. Aplicar provas à base de questões objetivas 55. Aplicar provas que permitam a consulta bibliográfica
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 33 - TABELA 23 - ITENS DE MAIOR REJEIÇÃO COINCIDENTE EXCLUSIVAMENTE PARA OS GRUPOS PROFESSORES DA VETERINÁRIA, ALUNOS DA AGRONOMIA E ALUNOS DA VETERINÁRIA

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	Não houve
PLANEJAMENTO DO ENSINO	Não houve
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	Não houve
ESTÁGIOS	Não houve
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	<p>57. Aplicar provas rápidas, no início de cada aula, sobre tópicos da aula anterior</p> <p>60. Solicitar, aos alunos, como atividade da disciplina, no mínimo um trabalho dentro das normas técnico-científicas</p> <p>61. Solicitar (cada professor), aos alunos, trabalhos de conclusão, atendendo à natureza da disciplina (monografia, projeto, execução completa de uma técnica, síntese da disciplina, etc.)</p>
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 34 - TABELA 24 - ITENS DE MAIOR REJEIÇÃO COINCIDENTE EXCLUSIVAMENTE PARA OS GRUPOS PROFESSORES DA AGRONOMIA E PROFESSORES DA VETERINÁRIA

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	Não houve
PLANEJAMENTO DO ENSINO	17. Incluir a participação dos alunos na preparação das aulas práticas e teórico-práticas 19. Condensar os horários das disciplinas que exigem aulas práticas
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	Não houve
ESTÁGIOS	Não houve
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	Não houve
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 35 - TABELA 25 - ITENS DE MAIOR REJEIÇÃO COINCIDENTE EXCLUSIVAMENTE PARA OS GRUPOS PROFESSORES DA AGRONOMIA, PROFESSORES DA VETERINÁRIA E ALUNOS DA AGRONOMIA

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	Não houve
PLANEJAMENTO DO ENSINO	12. Limitar as aulas expositivas em 25 a 40% do total de atividades do período letivo
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	Não houve
ESTÁGIOS	Não houve
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	Não houve
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 36 - TABELA 26 - ITENS DE MAIOR REJEIÇÃO COINCIDENTE EXCLUSIVAMENTE PARA OS GRUPOS ALUNOS DA AGRONOMIA E ALUNOS DA VETERINÁRIA

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	3. Realizar (cada professor), no início do semestre, um diagnóstico dos alunos matriculados na disciplina, para conhecer algumas de suas características, como idades, procedência urbana ou rural, tempo disponível para estudo, domínio de pré-requisitos, etc.
ORIENTAÇÃO PARA O ENSINO	Não houve
PLANEJAMENTO DO ENSINO	Não houve
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	29. Promover apresentações, pelos alunos, de trabalhos teóricos com base na bibliografia indicada e outras
ESTÁGIOS	Não houve
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	58. Questionar aleatoriamente, aos alunos, em sala de aula
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 37 - TABELA 27 - ITENS DE MAIOR CONCORDÂNCIA PARA O GRUPO PROFESSORES DA AGRONOMIA, NÃO COMPARTILHADOS COM OS OUTROS GRUPOS

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	Não houve
PLANEJAMENTO DO ENSINO	Não houve
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	28. Organizar trabalhos em grupos, com discussões e conclusões feitas pelos alunos
ESTÁGIOS	Não houve
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	59. Solicitar, aos alunos, análises individuais (aprofundamento) sobre conteúdos de destaque da disciplina, para posterior debate
AVALIAÇÃO DO ENSINO	64. Realizar avaliação, com os alunos, sobre a programação da disciplina, ao final do semestre
	65. Avaliar, semestralmente, as disciplinas do currículo, através de um questionário padrão

ANEXO 38 - TABELA 38 - ITENS DE MAIOR CONCORDÂNCIA PARA O GRUPO PROFESSORES DA VETERINÁRIA, NÃO COMPAR-
TILHADOS COM OS OUTROS GRUPOS

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	Não houve
PLANEJAMENTO DO ENSINO	Não houve
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	Não houve
ESTÁGIOS	49. Tornar obrigatório o estágio curricu- lar supervisionado
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	56. Aplicar provas à base da resolução de problemas
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 39 - TABELA 29 - ITENS DE MAIOR CONCORDÂNCIA PARA O GRUPO ALUNOS DA VETERINÁRIA, NÃO COMPARTILHADOS COM OS OUTROS GRUPOS

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	Não houve
PLANEJAMENTO DO ENSINO	Não houve
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	40. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para realização de experiências e pesquisas em terras existentes ao redor dos prédios da Faculdade, com orientação de professores
ESTÁGIOS	Não houve
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	Não houve
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 40 - TABELA 30 - ITENS DE MAIOR REJEIÇÃO PARA O GRUPO PROFESSORES DA AGRONOMIA, NÃO COMPARTILHADOS COM OS OUTROS GRUPOS

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	Não houve
PLANEJAMENTO DO ENSINO	8. Semestralizar todas as disciplinas
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	38. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos), auxiliados por professores, para trabalho em laboratórios e a campo, fora do horário regular de aulas
	39. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos), para o desempenho de algumas atividades de rotina nos laboratórios
	41. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para acompanhamento de atividades de ensino e pesquisa, realizadas pelos diversos setores da Faculdade
	43. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos), para a realização de prestação de serviços a pequenos e médios produtores, sob a coordenação de professores
ESTÁGIOS	Não houve
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	Não houve
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 41 - TABELA 31 - ITENS DE MAIOR REJEIÇÃO PARA O GRUPO PROFESSORES DA VETERINÁRIA, NÃO COMPARTILHADOS COM OS OUTROS GRUPOS

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	5. Articular o ensino de produção na sala de aula, com sua realização prática na EEA
PLANEJAMENTO DO ENSINO	15. Elaborar textos atualizados, para subsidiar discussões com os alunos em sala de aula
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	Não houve
ESTÁGIOS	Não houve
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	Não houve
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 42 - TABELA 32 - ITENS DE MAIOR REJEIÇÃO PARA O GRUPO
ALUNOS DA AGRONOMIA, NÃO COMPARTILHADOS COM OS
DEMAIS GRUPOS

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	Não houve
PLANEJAMENTO DO ENSINO	Não houve
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	26. Centrar o desenvolvimento da disciplina na resolução de problemas pelos alunos
ESTÁGIOS	Não houve
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	56. Aplicar provas à base da resolução de problemas
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 43 - TABELA 33 - ITENS DE MAIOR REJEIÇÃO PARA OGRUPO
ALUNOS DA VETERINÁRIA, NÃO COMPARTILHADOS COM
OS DEMAIS GRUPOS

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	Não houve
PLANEJAMENTO DO ENSINO	Não houve
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	33. Dar a responsabilidade, aos alunos, pelas conclusões das aulas de laborat <u>ó</u> rio
ESTÁGIOS	Não houve
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	53. Aplicar provas com predominância de questões dissertativas 59. Solicitar, aos alunos, análises indivi duais (aprofundamento), sobre conteú dos de destaque na disciplina, para posterior debate
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 44 - TABELA 34 - ITENS CLARAMENTE ANTAGÔNICOS: MAIOR
 CONCORDÂNCIA PARA OS GRUPOS ALUNOS DA AGRONO-
 MIA E ALUNOS DA VETERINÁRIA E MAIOR REJEIÇÃO
 PARA OS GRUPOS PROFESSORES DA AGRONOMIA E PRO-
 FESSORES DA VETERINÁRIA

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	Não houve
PLANEJAMENTO DO ENSINO	10. Oferecer disciplinas em períodos de fê- rias, na EEA
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	Não houve
ESTÁGIOS	Não houve
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	Não houve
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 45 - TABELA 35 - ITENS CLARAMENTE ANTAGÔNICOS: MAIOR
 CONCORDÂNCIA PARA O GRUPO PROFESSORES DA AGRO-
 NOMIA E MAIOR REJEIÇÃO PARA O GRUPO ALUNOS DA
 VETERINÁRIA

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	Não houve
PLANEJAMENTO DO ENSINO	Não houve
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	Não houve
ESTÁGIOS	Não houve
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	59. Solicitar, aos alunos, análises indivi- duais (aprofundamento), sobre conteú- dos de destaque na disciplina, para posterior debate
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 46 - TABELA 36 - ITENS CLARAMENTE ANTAGÔNICOS:MAIOR
 CONCORDÂNCIA DOS GRUPOS PROFESSORES DA VETERI-
 NÁRIA, ALUNOS DA AGRONOMIA E ALUNOS DA VETERI-
 NÁRIA E MAIOR REJEIÇÃO DO GRUPO PROFESSORES DA
 AGRONOMIA

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	Não houve
PLANEJAMENTO DO ENSINO	Não houve
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	43. Organizar pequenos grupos de alunos (no máximo cinco alunos) para a realização de prestação de serviços a pequenos e médios produtores, sob a coordenação de professores
ESTÁGIOS	Não houve
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	Não houve
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 47 - TABELA 37 - ITENS CLARAMENTE ANTAGÔNICOS:MAIOR
 CONCORDÂNCIA DOS GRUPOS ALUNOS DA AGRONOMIA E
 ALUNOS DA VETERINÁRIA E MAIOR REJEIÇÃO DO GRU-
 PO PROFESSORES DA VETERINÁRIA

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	5. Articular o ensino de produção na sala de aula com sua realização prática na EEA
PLANEJAMENTO DO ENSINO	Não houve
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	Não houve
ESTÁGIOS	Não houve
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	Não houve
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 48 - TABELA 38 - ITENS CLARAMENTE ANTAGÔNICOS:MAIOR
 CONCORDÂNCIA DO GRUPO PROFESSORES DA VETERINÁ
 RIA E MAIOR REJEIÇÃO DO GRUPO ALUNOS DA AGRONÔ
 MIA

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	Não houve
PLANEJAMENTO DO ENSINO	Não houve
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	Não houve
ESTÁGIOS	Não houve
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	56. Aplicar provas à base da resolução de problemas
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve

ANEXO 49 - TABELA 39 - ITENS CLARAMENTE ANTAGÔNICOS:MAIOR
 CONCORDÂNCIA DOS GRUPOS ALUNOS DA AGRONOMIA E
 ALUNOS DA VETERINÁRIA E MAIOR REJEIÇÃO DO GRU-
 PO PROFESSORES DA AGRONOMIA

DIMENSÕES	ITENS
INDICAÇÕES GERAIS	Não houve
ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO	8. Semestralizar todas as disciplinas
PLANEJAMENTO DO ENSINO	Não houve
FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO	Não houve
ESTÁGIOS	Não houve
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	Não houve
AVALIAÇÃO DO ENSINO	Não houve