

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAED - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

PAULO ULISSES MATOLA

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM PROJETOS
DE TREINAMENTO PROFISSIONAL DO CENTRO DE BIOLOGIA DA
REPRODUÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA COMO
CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO GRADUANDO**

JUIZ DE FORA

2015

PAULO ULISSES MATOLA

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM PROJETOS
DE TREINAMENTO PROFISSIONAL DO CENTRO DE BIOLOGIA DA
REPRODUÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA COMO
CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO GRADUANDO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Magrone

**JUIZ DE FORA
2015**

TERMO DE APROVAÇÃO

PAULO ULISSES MATOLA

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM PROJETOS
DE TREINAMENTO PROFISSIONAL DO CENTRO DE BIOLOGIA DA
REPRODUÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA COMO
CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO GRADUANDO**

**Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora designada pela
equipe de Suporte Acadêmico da disciplina Dissertação II do Mestrado
Profissional, aprovada em 22 / 01 / 2015.**

Prof. Dr. Eduardo Magrone - orientador

Membro da banca

Membro da banca

Juiz de Fora, 22 de janeiro de 2015

AGRADECIMENTOS

Ao Pai Celestial, pela dádiva da família, sempre presente e sempre paciente e acolhedora nos momentos difíceis;

A meus pais, Terezinha e Antônio, a minha tia Dirce e a minha saudosa avó Lalá, pelo amor incondicional;

A minha esposa Quedma, pela paciência, carinho e apoio incessantes;

A minha filha Marina, luz da minha vida, pelo simples fato de existir;

A meu orientador, Prof. Eduardo Magrone, pelas enriquecedoras sugestões e apontamentos;

A Vítor, Amanda e Ana Paula, pela presença constante e auxílio precioso;

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação pela idealização do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública;

Às Profas. Vera M. Peters e Martha de O. Guerra, pelo estímulo e pela credibilidade;

A Julieta M. A. Barra, colega de trabalho, pelo companheirismo sincero;

A todos os amigos que me apoiaram nesta empreitada e que tornaram possível a concretização deste trabalho.

RESUMO

Esta dissertação tem como proposta discutir o papel da universidade pública brasileira na preparação do acadêmico para o mercado de trabalho. Elegeu-se o Programa de Treinamento Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora como objeto de análise, tendo-se restringido o estudo aos projetos de Treinamento Profissional desenvolvidos no Centro de Biologia da Reprodução. Partiu-se da questão de que o trabalho de orientação de bolsistas de Treinamento Profissional realizado no CBR proporciona, além do objetivo básico do programa, o desenvolvimento de competências profissionais de relevância para a formação do graduando. Contribuiria, dessa forma, para minimizar a tensão oriunda da transição do ambiente acadêmico para o mercado de trabalho, favorecendo a adaptação do graduado ao novo contexto de atividade. Pretendeu-se também constatar se, existindo a presença de atividades envolvendo competências profissionais, a mesma adviria de uma proposta consciente dos orientadores dos projetos, ou se ocorreria fortuitamente, fruto de ações individualizadas. As constatações apontaram para o segundo caso, ou seja, a inexistência de um trabalho unificado. Em face dessa percepção propõe-se a institucionalização, no CBR, do trabalho voltado para competências profissionais, assim como o desenvolvimento de um programa de orientação aos bolsistas. Acredita-se que o aprofundamento da questão é relevante por contribuir para a formação profissional do acadêmico e pode ser ampliada para os demais projetos de Treinamento Profissional.

Palavras-chave: Competências profissionais. Programa de Treinamento Profissional. Formação universitária. Universidade Federal de Juiz de Fora

ABSTRACT

This paper aims to discuss the role of the Brazilian public university in the preparation of the academic for the job market. It was elected the Professional Training Program at the Federal University of Juiz de Fora as the analysis object, having been restricted the study to the projects of Professional Training developed at the Center for Biology of Reproduction. We started from the question that the work of guidance of Professional Training collegers conducted at the CBR provides, in addition to the basic objective of the program, the development of professional skills of the utmost importance for the formation of the student. Thereby, It could contribute to minimize the stress of the transition from the academic environment to the labor market, favoring adaptation of the academic to the new context of activity. The study was also intended to see, if confirmed the presence of activities involving professional skills, if it would come from a conscious motion of the project guiders, or if occurs randomly, as the result of individual actions. The findings pointed to the second case, ie, the absence of a unified work. Given this perception, it is proposed the institutionalization, at CBR, of the work focused on professional skills, as well as the development of an orientation program for the students. It is believed that the development of this issue is relevant because it contributes to the professional training of the academic and can be extended to other projects of Professional Training.

Key-words: Professional skills, Center for Biology of Reproduction, university education, Federal University of Juiz de Fora.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CBR – Centro de Biologia da Reprodução

CEPE – Conselho de Ensino e Pesquisa

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONGRAD – Conselho Setorial de Graduação

EPI – Equipamento de Proteção Individual

FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

JTCic – Programa Jovens Talentos para a Ciência

OMS – Organização Mundial da Saúde

PDCIIP – Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais

PET – Programa de Educação Tutorial

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIBE – Programa Institucional de Bolsas de Estágio

PID – Programa de Incentivo à Docência

PROPESQ – Pró-reitoria de Pesquisa

PROGRAD – Pró-reitoria de Graduação

UFG – Universidade Federal de Goiás

UnB – Universidade de Brasília

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei

UNIFESP – Universidade Federal do Estado de São Paulo

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

TP – Programa de Treinamento Profissional

LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 1:** Oferta de programas voltados para a graduação nas instituições federais de ensino brasileiras.....p. 37
- GRÁFICO 2:** Projetos de Treinamento Profissional na Universidade Federal de Juiz de Fora no período 2010 – 2013.....p. 43
- GRÁFICO 3:** Relação entre bolsistas e voluntários em Projetos de Treinamento Profissional na Universidade Federal de Juiz de Fora no período 2011 – 2013.....p. 44
- GRÁFICO 4:** Participação de bolsistas em projetos de TP do CBR por curso..... p. 71
- GRÁFICO 5:** Participação de bolsistas em projetos de TP do CBR por período cursado.....p. 71
- GRÁFICO 6:** Forma como o bolsista teve ciência do projeto/programa de TP do CBR.....p. 72
- GRÁFICO 7:** Nível de conhecimento do programa / projeto de TP.....p. 73
- GRÁFICO 8:** Proporção entre bolsistas e voluntários.....p. 75
- GRÁFICO 9:** Relevância da remuneração para participação em projeto de TP..... p. 76
- GRÁFICO 10:** Índice de abandono de projetos de TP.....p. 77
- GRÁFICO 11:** Respostas à questão: “O projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução do qual participei contribuiu para o desenvolvimento de postura e de atitudes profissionais que não são privilegiadas na graduação?”.....p. 81
- GRÁFICO 12:** Respostas à questão: “As orientações da coordenação do projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução do qual participei contribui/contribuíram para uma atuação profissional mais responsável e comprometida?”.....p. 82

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 : Resumo das abordagens de competências.....p.29

QUADRO 02: Programas das universidades federais no âmbito da graduação..... p. 35

QUADRO 03: Perfil dos respondentes por área de formação, período cursado e ano de participação p. 70

QUADRO 04: Disciplinas obrigatórias do currículo do Curso de Graduação em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Juiz de Fora..... p. 74

QUADRO 05: Atividades do programa de trabalho com bolsistas de TP do CBR..... p. 121

QUADRO 06: Ações da equipe do CBR quanto aos projetos de TP e bolsistas selecionados..... p. 128

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Etapas do processo de institucionalização do trabalho com competências profissionais no CBR.....	p. 118
---	---------------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 14
1 A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS AO LONGO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO	p. 22
1.1 A noção de competências profissionais e sua relevância na formação profissional.....	p. 27
1.2 A formação para o mercado de trabalho e o desenvolvimento de competências profissionais nas universidades federais brasileiras	p. 34
1.3 O Programa de Treinamento Profissional da UFJF.....	p. 42
1.3.1 A Universidade Federal de Juiz de Fora.....	p. 45
1.3.2 O Centro de Biologia da Reprodução da UFJF.....	p. 49
1.4 O desenvolvimento de competências profissionais nos projetos de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução.....	p. 50
1.4.1 Os Projetos de Treinamento Profissional desenvolvidos no CBR.....	p. 53
1.4.2 Fatores que promovem o desenvolvimento de Competências Profissionais em bolsistas dos Projetos de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução.....	p. 55
2 O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS NO ÂMBITO DA GRADUAÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DOS PROJETOS DE TREINAMENTO PROFISSIONAL DO CENTRO DE BIOLOGIA DA REPRODUÇÃO DA UFJF.....	p. 59
2.1 O desenvolvimento de competências profissionais no âmbito do ensino superior em prol da conciliação entre conhecimento teórico e prático e da formação integral do graduando.....	p. 60
2.2 A presença do conceito de competências profissionais nos projetos de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução.....	p. 64
2.2.1 Os projetos de Treinamento Profissional do CBR segundo a percepção dos bolsistas.....	p. 66
2.2.2 Análise de relatórios de ex-bolsistas de Treinamento Profissional do CBR.....	p. 100

2.2.3 Os projetos de Treinamento Profissional do CBR segundo a visão de orientadores.....p. 104

2.3 Discussões com base na análise dos questionários aplicados.....p. 111

**3 O DESENVOLVIMENTO DE UM PLANO DE AÇÃO A PARTIR DAS
CONSTATAÇÕES OBTIDAS: PROPOSTAS PARA O PROGRAMA DE
TREINAMENTO PROFISSIONAL DA
UFJF.....p. 114**

**3.1 O desenvolvimento de competências profissionais para a formação
integral do graduando: uma proposta de ação no Centro de Biologia da
Reprodução e junto à PROGRAD.....p.116**

3.1.1 Propostas de ação para o Centro de Biologia da Reprodução –
CBR.....p. 116

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....p. 130

REFERÊNCIAS.....p. 133

APÊNDICES.....p. 139

INTRODUÇÃO

A universidade, como instituição voltada para a difusão do conhecimento e para a formação profissional, vem continuamente buscando adaptar-se “[...] às circunstâncias e às demandas da sociedade” (ZABALZA, 2007, p.19) a fim de melhor propiciar ao educando uma formação adequada às necessidades do momento histórico vigente. Tamanhas são as exigências externas à universidade, que o universo acadêmico, como constata Zabalza, vê-se impelido a incorporar continuamente adequações à estrutura funcional das instituições de ensino superior, a fim de que tenham condições de satisfazer as aspirações de uma sociedade cada vez mais exigente e em constante mudança (ZABALZA, 2007, p. 19).

Movida por esse espírito de transformação e de modernização de sua estrutura funcional, a Universidade Federal de Juiz de Fora vem buscando adaptar-se às constantes mudanças sociais a fim de oferecer a melhor formação àqueles que integram seu corpo discente. Tem-se percebido no contexto do ensino superior brasileiro a necessidade e a importância de se oferecer ao aluno de graduação, como parte integrante da formação acadêmica e profissional, a oportunidade de aplicar e de desenvolver as habilidades inerentes a sua área de formação. Prova disso, é que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao tratar da Educação Superior, define em seu Capítulo IV, Artigo 43, Inciso II, que a educação superior no Brasil deve “[...] formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, **aptos para a inserção em setores profissionais**¹ e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (BRASIL, 1996a). Coerente com essa orientação, a Universidade Federal de Juiz de Fora criou, também em 1996, o Programa de Treinamento Profissional por meio do extinto Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE).

Oficializado pela Resolução N. 19/96, de 2 de julho de 1996, o Programa de Treinamento Profissional é atualmente regido pela Resolução N. 58/2008, de 16 de agosto de 2008, expedida pelo Conselho Setorial de Graduação (CONGRAD) e abarca projetos oriundos das diversas áreas de formação da UFJF.

O Programa de Treinamento Profissional da UFJF tem como fulcro propiciar ao acadêmico a oportunidade de colocar em prática e de aprimorar os

¹ Grifo meu.

conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação universitária. Por meio do acompanhamento de procedimentos relacionados a sua área de formação, o graduando consolida o aprendizado teórico e tem a oportunidade de se aproximar da realidade cotidiana de sua formação profissional por meio da confluência de teoria e prática, vivenciando situações que, por vezes, o conteúdo teórico não compreende.

Afinal, como esclarece Zabalza (2007), “[...] as aulas ministradas na universidade não são a universidade, nem o é a organização dos cursos, e sim todo um complexo em cujo centro se entrecruzam dimensões dos mais diversos tipos que interagem entre si, condicionando cada um dos aspectos de seu funcionamento interno” (ZABALZA, 2007, p. 12). Ainda segundo o autor, “[...] o ensino universitário é uma realidade cujo conhecimento exige ampliar o marco de análise para considerar aqueles fatores que mais substancialmente condicionam seu desenvolvimento (o desenvolvimento da universidade e **da formação que se espera e que se desenrola em sua rotina**²) (ZABALZA, 2007, p. 12).

Acredita-se, portanto, que a vivência proporcionada pelo Programa de Treinamento Profissional da UFJF pode ser ainda mais enriquecedora. Trata-se do momento ideal para despertar no graduando o senso de responsabilidade e a maturidade que dele serão exigidos quando concluir a etapa de formação e iniciar a sua vida profissional.

Importa destacar a existência, principalmente no âmbito da administração central da UFJF, de projetos de Treinamento Profissional de caráter menos específico, voltados para a execução de atividades burocráticas rotineiras. Paradoxalmente, são esses projetos que, possivelmente mais favorecem o desenvolvimento de uma maior amplitude de competências no graduando, visto fomentarem atividades diversas e o emprego de competências múltiplas em detrimento de práticas muito direcionadas, voltadas para um fim específico.

Com base nessa reflexão, o trabalho ora apresentado propõe a seguinte questão, considerada primordial para o estudo em desenvolvimento: o Programa de Treinamento Profissional, aplicado ao exercício de habilidades específicas da área de formação do bolsista, promove o desenvolvimento de competências profissionais fundamentais para torná-lo um profissional preparado para a inserção no mercado de trabalho?

² Grifo meu.

Partindo dessa proposta, a presente dissertação surge com a proposta de analisar como os projetos de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução da UFJF podem contribuir para o desenvolvimento de competências profissionais em alunos da graduação. Para essa finalidade foram analisadas as propostas dos orientadores dos projetos de Treinamento Profissional desenvolvidos nesse centro. A opção pelo estudo dos projetos de TP do CBR deve-se à hipótese proposta pelo pesquisador, que atua como Secretário Executivo do centro, de que a dinâmica de trabalho de alguns orientadores desses projetos promove, além do aperfeiçoamento de habilidades específicas de suas áreas de atuação, uma significativa contribuição para o desenvolvimento das já citadas competências profissionais. Buscar-se-á demonstrar que, além das competências de caráter essencialmente técnico, as orientações recebidas ao longo dos projetos de TP do CBR também estimulam o desenvolvimento de competências de âmbito global (relacionadas à ética, comprometimento, iniciativa, etc.), fundamentais para êxito em um mercado de trabalho cada vez mais concorrido e dinâmico.

Para isso, a pesquisa será estruturada de forma a, inicialmente, analisar a metodologia de trabalho dos orientadores dos projetos de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução, identificando se os objetivos básicos do Treinamento Profissional são alcançados. A obtenção de informações para esta análise será por meio de aplicação de questionários aos bolsistas de TP do CBR, bem como aos orientadores em atividade no centro ao longo do desenvolvimento do trabalho. Com esse objetivo apreciar-se-ão também os relatórios de atividades desenvolvidas durante os projetos, exigidos de todos os bolsistas ao término de suas atividades no centro.

Em um segundo momento, caso se constate a eficácia na consecução desses objetivos fundamentais, verificar-se-á, em consonância com a proposta básica do trabalho, em quais aspectos essa metodologia ensejaria o desenvolvimento de competências profissionais. Nessa fase, os registros obtidos com base nas respostas dos questionários aplicados a bolsistas e orientadores, bem como no conteúdo dos relatórios dos bolsistas que concluíram suas atividades, serão de vital importância, uma vez que permitirão confrontar a visão de coordenadores dos projetos com a percepção dos graduandos e, finalmente, avaliar, a partir dos relatórios, o nível de assimilação da noção de competência profissional pelos alunos.

Em seguida realizar-se-á uma discussão acerca das possíveis consequências positivas oriundas dessa metodologia na formação acadêmica do graduando, bem como a coleta de elementos que confirmem a eficácia dessa metodologia. Finalmente, como objetivo maior do trabalho ora proposto, buscar-se-á fundamentar a relevância e a viabilidade de se recomendar essa metodologia aos objetivos de todos os projetos de Treinamento Profissional desenvolvidos no Centro de Biologia da Reprodução, como uma proposta piloto para inserção no programa.

Como estratégia inicial para o desenvolvimento do estudo de caso, aplicou-se um questionário a bolsistas de TP do CBR. Pretende-se constatar, por meio de perguntas que tratem de conceitos relacionados à noção de competência profissional, o nível de percepção dos bolsistas acerca das habilidades aqui tratadas como tal.

A justificativa para se buscar tais informações é fundada em dois pontos relevantes para a questão aqui proposta, e a partir dos quais desenvolver-se-á a argumentação em torno da mesma. O primeiro ponto é identificar se o jovem acadêmico possui a consciência das exigências e dos desafios que enfrentará ao adentrar em um mercado de trabalho cada vez mais concorrido e seletivo e, em caso afirmativo, se conhece as oportunidades que a universidade oferece para seu aprimoramento profissional.

Necessário é alertar que o questionário foi construído visando a minimizar a possibilidade de respostas que fugissem à questão proposta. Para tal, buscou-se destacar, no enunciado das questões formuladas, a noção de competências, bem como o tema Treinamento Profissional. Entende-se, contudo, que a variedade de opções de resposta no que toca às questões objetivas e a liberdade expositiva presente nas questões subjetivas anularão qualquer possibilidade de indução do respondente a assertivas imprecisas e à consequente anulação do teor científico do trabalho.

O segundo ponto vincula-se diretamente ao estudo de caso em desenvolvimento, visto que, caso os respondentes demonstrem possuir tal percepção, buscar-se-á identificar se a mesma advém do trabalho desenvolvido por orientadores do Centro de Biologia da Reprodução. Caso essa relação se comprove, a conclusão alcançada servirá como elemento que fundamentará a questão proposta.

Buscando corroborar a argumentação já apresentada, realizou-se um trabalho de coleta de informações junto a acadêmicos, ex-acadêmicos e profissionais da educação que atuam ou atuaram no Centro de Biologia da Reprodução da Universidade Federal de Juiz de Fora. Entende-se que a presença constante do pesquisador no ambiente em estudo e a liberdade de acesso aos envolvidos nos projetos favorecerão o acompanhamento da pesquisa, propiciando maior rigor no controle e análise das informações coletadas.

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionário, contendo questões objetivas e discursivas. A aplicação do questionário foi remota, sendo as perguntas enviadas por correio eletrônico. Buscou-se, dessa forma, evitar que a aplicação do questionário de forma presencial e a necessária interação com o aplicador pudessem gerar expectativas e mesmo indagações que viessem a influenciar as respostas.

A preparação para a aplicação do questionário envolveu um contato preliminar. Neste momento informou-se aos bolsistas sobre a realização do trabalho e também sobre sua importância, destacando-se que a participação na pesquisa teria caráter voluntário e a concordância com o trabalho em nada repercutiria em sua avaliação acadêmica. A coleta de informações caracterizou-se pela aplicação de questionários o qual, para efeito de padronização do processo, foi enviado por meio de correio eletrônico, mesmo para aqueles bolsistas em atividade no CBR no momento da realização da pesquisa.

As ideias motivadoras deste trabalho, sua fundamentação teórica e as constatações obtidas por meio da metodologia de pesquisa utilizada estão registradas nesta dissertação, a qual se estrutura em três partes. O primeiro capítulo destina-se a apresentar a ideia motivadora deste trabalho, oriunda do contato do pesquisador com o Programa de Treinamento Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora. Em sua rotina de assessoramento dos projetos de TP do Centro de Biologia da Reprodução, o pesquisador teve a percepção de que nessa unidade o trabalho realizado pelos orientadores com seus bolsistas não se atém ao objetivo básico proposto pelo programa. Observou-se, na orientação dos projetos de TP do CBR, a presença da preocupação com o desenvolvimento, nos graduandos, de outras habilidades que, embora não sejam de caráter eminentemente técnico, estão igualmente relacionadas à formação de um profissional plenamente capacitado.

Tendo-se estabelecido a identidade dessas habilidades com o conceito de competências profissionais, buscou-se construir no capítulo inicial o necessário embasamento teórico para justificar a realização do trabalho e para fundamentar a constatação motivadora desta dissertação, originalmente baseada na percepção empírica. Concomitantemente, ao longo do primeiro capítulo, realizou-se uma breve apresentação da Universidade Federal de Juiz de Fora, instituição federal de ensino superior, cujo Programa de Treinamento Profissional motivou o trabalho ora apresentado.

Apresenta-se também neste capítulo um paralelo do citado programa com aqueles desenvolvidos por outras instituições federais de ensino superior no âmbito da graduação. O objetivo desse levantamento foi demonstrar que, desconsiderando-se os programas de estágio curricular obrigatório, realizados ao término da graduação, a UFJF foi pioneira ao desenvolver uma proposta de aprimoramento profissional ao longo do período de formação do graduando.

O segundo capítulo da dissertação destina-se a sistematizar e descrever o percurso metodológico empreendido. Trata-se do espaço para organização e registro das informações obtidas, fundamentais para construir o embasamento necessário para a comprovação de que as observações que conduziram à questão proposta no trabalho são justificáveis e pertinentes.

Dessa forma, buscar-se-á evidenciar a relevância da questão proposta neste trabalho, visto tratar-se de assunto já amplamente discutido na esfera externa ao ambiente universitário, mas ainda pouco discutida no universo acadêmico (SILVA; PACHECO, 2008, p. 2929). Entende-se que, uma vez iniciada a conscientização do acadêmico, ainda no processo de sua formação profissional, para a importância do desenvolvimento de competências outras que não apenas aquelas de caráter técnico, mais natural e definitiva será a apropriação por esse indivíduo dessas competências outras as quais, como já demonstrado, constituem-se em fator imprescindível para a plena profissionalização na contemporaneidade.

Ainda no segundo capítulo, serão apresentadas e discutidas quais particularidades das orientações durante os projetos de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução são identificadas como responsáveis por fomentar o desenvolvimento de competências profissionais nos bolsistas. Buscar-se-á constatar se o trabalho dos orientadores dos projetos de TP do CBR têm sido efetivamente relevante na formação do bolsista, principalmente no que toca aos

aspectos identificados neste trabalho como essenciais para a formação integral do futuro profissional. Entende-se que determinadas questões formativas, nem sempre vislumbradas pelos cursos de graduação por não pertencerem ao conteúdo curricular, ou, quando nele presentes, por não ocuparem posição relevante, são fundamentais para a plena formação do graduando e para uma posterior atuação profissional consciente e eficiente.

A identificação dos aspectos relevantes para o desenvolvimento de competências profissionais nos projetos de TP do CBR e a discussão acerca de sua importância na formação do graduando serão feitas a partir da revisão de literatura específica. A literatura compilada permitirá o embasamento teórico e auxiliará a corroborar a pertinência da questão proposta neste trabalho.

No segundo capítulo será desenvolvida a apreciação dos resultados aos quais se chegou por meio dos procedimentos metodológicos, sendo também o espaço para revisão das constatações levantadas. Com base na análise dos questionários aplicados e nas consequentes conclusões obtidas, verificar-se-á a plausibilidade da questão inicialmente proposta.

Concluindo-se pela relevância da questão estudada, buscar-se-á, no capítulo terceiro da dissertação, promover a elaboração e posterior apresentação ao Centro de Biologia da Reprodução da Universidade Federal de Juiz de Fora de uma proposta de ação voltada para a ampliação dos atuais objetivos dos projetos do CBR inscritos no Programa de Treinamento Profissional. Dessa forma, trabalhar-se-á no sentido de garantir que todos os projetos anualmente aprovados encerrem, no elenco de suas propostas, ações que conduzam ao desenvolvimento de competências profissionais em seus bolsistas.

Ainda nesse terceiro capítulo, com base nas informações obtidas por meio da aplicação de questionários a bolsistas e orientadores, propor-se-á o desenvolvimento de um programa de trabalho com alunos de graduação. A motivação para a elaboração do programa advém da hipótese do pesquisador de que os alunos de graduação desconhecem ou não compreendem na totalidade os objetivos do Programa de Treinamento Profissional, fato esse comprometedor do envolvimento do bolsista, que não abarca o potencial de enriquecimento que a participação proporcionará a sua formação profissional.

Justificando-se a proposição do programa, este terá como objetivo maior a divulgação das metas do Programa de Treinamento Profissional da Universidade

Federal de Juiz de Fora, bem como visará a promover um mais amplo esclarecimento acerca dos projetos de TP desenvolvidos no Centro de Biologia da Reprodução.

1 A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS AO LONGO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO

A presente dissertação visa a discutir a questão originalmente proposta, segundo a qual o Programa de Treinamento Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora pode promover no graduando o desenvolvimento de competências profissionais fundamentais para torná-lo um profissional preparado para a inserção no ambiente profissional. A fim de embasar o fulcro do trabalho, apresenta-se a hipótese de que os Projetos de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução promovem, concomitantemente ao exercício de habilidades específicas da área de formação do bolsista, o desenvolvimento dessas competências profissionais fundamentais para torná-lo um profissional preparado para a inserção no mercado de trabalho.

Parte-se da percepção anteriormente apresentada, segundo a qual os orientadores dos projetos de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução, de modo fortuito ou não, realizam um trabalho que favorece o desenvolvimento de competências profissionais ao mesmo tempo em que desenvolvem a proposta básica do programa.

Como estratégia para a consecução do trabalho, será feita uma pesquisa visando à análise e à sistematização da metodologia de trabalho dos orientadores dos projetos de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução. O intuito inicial é identificar se a proposta básica do programa revela-se minimamente alcançada. Essa análise será realizada com base nos questionários aplicados a bolsistas e pesquisadores do CBR. Uma vez concluída a primeira fase, realizar-se-á um estudo acerca da presença de orientações que favoreçam o desenvolvimento de competências profissionais nos acadêmicos envolvidos nos projetos de TP do CBR. Esse estudo avaliará também as possíveis consequências positivas oriundas dessa metodologia para a formação acadêmica do graduando, bem como a obtenção de indícios que confirmem a eficácia da metodologia. Finalmente, visando a embasar a questão inicialmente apresentada no trabalho, buscar-se-á fundamentar a relevância e a viabilidade de uma proposta de recomendação dessa metodologia a todos os projetos do CBR inscritos no Programa de Treinamento Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Este primeiro capítulo visa, inicialmente, a apresentar um conceito de competências profissionais, fundamental para o desenvolvimento do trabalho aqui proposto. Além disso, destacar-se-á a relevância desse conceito para o mundo do trabalho na contemporaneidade, em particular, como concerne à proposta desta dissertação, na formação do graduando e sua preparação profissional. Dessa forma, ao sair da universidade, além de capacitação específica em sua área, o graduando terá desenvolvido também maturidade profissional, responsabilidade e plena compreensão do que o mercado de trabalho espera e exige.

Ter-se-á, portanto, caminhado em direção à compensação de um lapso do sistema educacional brasileiro, apontado por Schwartzman e Castro (2013), que permite a chegada do aluno à academia sem a efetiva base curricular que proporcione a máximo aproveitamento do ambiente acadêmico. Segundo os autores:

Há uma noção equivocada de que as diferenças de formação e motivação com que os jovens chegam ao Ensino Médio poderiam ser corrigidas por um currículo uniforme, aferido posteriormente por um exame, também uniforme, como o ENEM. Esse erro de arquitetura do sistema impacta tanto o Ensino Médio, com suas altas taxas de evasão e repetência, quanto o ensino superior, na medida em que a maior parte das pessoas que buscam continuar estudando não tem as qualificações requeridas para os cursos de maior exigência técnica e conceitual (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2013, p. 587).

Isto posto, importa retomar a questão ora proposta, ou seja, que o Programa de Treinamento Profissional - TP da Universidade Federal de Juiz de Fora pode desempenhar papel fundamental no desenvolvimento das competências profissionais e, para isso, será feita a análise dos projetos de TP desenvolvidos no Centro de Biologia da Reprodução.

A questão levantada neste trabalho parte do entendimento que a formação acadêmica deve ir além do constituinte prático ou objetivo, considerado aqui como as habilidades técnicas necessárias para a atividade profissional. Para que isto se torne possível, importa vislumbrar a relevância de um trabalho que integre técnica e percepção, habilidade e bom senso, conhecimento e maturidade, ou seja, que capacite o futuro profissional a agir com competência. Trata-se de uma perspectiva de formação profissional que exceda a mera formação de habilidades mecânicas, repetitivas, orientando o aprendiz a agir de forma consciente e analítica, adequando suas ações, quando possível, a propiciar maior produtividade, eficiência e, conseqüentemente, resultados mais efetivos para suas ações.

Não se trata de uma visão particular ou pontual do perfil de profissional esperado no mercado de trabalho contemporâneo, mas de uma realidade global advinda das rápidas e profundas mudanças percebidas no universo trabalhista em face das novas tecnologias e de uma cada vez mais intensa transformação do perfil do consumidor, que se mostra mais consciente quanto a seus direitos e também mais ativo na busca de mais qualidade de produtos e serviços. Consciente desse novo panorama no campo de trabalho, Deluiz esclarece que:

Capacidades de diagnóstico e de solução de problemas, e aptidões para tomar decisões, trabalhar em equipe, enfrentar situações em constantes mudanças e intervir no trabalho para melhora da qualidade dos processos, produtos e serviços, passam a ser exigidas dos trabalhadores no quadro atual de mudanças na natureza e no processo de trabalho (DELUIZ, 2001, p. 10).

Deluiz trata do que se considera neste trabalho como o constituinte humano ou subjetivo, ou seja, o envolvimento do discernimento do profissional, juntamente com suas habilidades técnicas na resolução de problemas ou na melhoria dos processos de trabalho. Uma vez alcançada uma formação que compreenda, além do conhecimento técnico, também esse constituinte humano ou subjetivo, ter-se-á produzido o perfil ideal de profissional para satisfazer as rigorosas exigências do mercado trabalhista contemporâneo. Além disso, esta proposta, ao expandir os limites de uma formação meramente prática, contribuirá para o desenvolvimento desse mesmo profissional, para a consciência de que, uma vez adentrado o mercado de trabalho, esperar-se-á dele uma série de outras habilidades relacionadas direta ou indiretamente a sua capacidade técnica.

Prova dessa tendência crescente no mercado de trabalho é dada por Leite (1996), citada por Manfredi (1998), em pesquisa realizada junto a empresas paulistas do ramo de metalurgia. As informações coletadas por meio do trabalho conduziram a pesquisadora à constatação de que é considerado bom profissional aquele que possui:

A capacidade de mobilizar saberes para dominar situações concretas de trabalho e transpor experiências adquiridas de uma situação concreta a outra. A qualificação de um indivíduo é sua capacidade de resolver rápido e bem os problemas concretos mais ou menos complexos que surgem no exercício de sua atividade profissional (LEITE, 1996 apud MANFREDI, 1998, p. 10)³.

³ LEITE, Elenice M. Reestruturação produtiva, trabalho e qualificação no Brasil. In: Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo, São Paulo, Atlas, 1996.

A percepção de Leite (1996) comprova a importância de se propiciar ao futuro profissional, independente de sua área de atuação, a oportunidade de vivenciar situações reais relacionadas aos conhecimentos adquiridos durante o período de sua formação, seja ela de nível técnico ou universitário. Dessa forma, o formando conseguirá aplicar em procedimentos efetivos os conhecimentos teóricos apreendidos durante a sua formação, além de poder realizar procedimentos práticos em um contexto real, adquirindo experiência e vislumbrando situações inesperadas, mas possíveis em sua área. O resultado da vivência prática de uma rotina de trabalho e da necessidade de resolver problemas inusitados é o amadurecimento, tanto humano quanto profissional, e a absorção de conhecimentos que o ajudarão a lidar com questões que por vezes fogem ao conteúdo curricular.

Importa salientar que é essa vivência de situações em um contexto real que conduzirá o indivíduo – no caso em estudo, o graduando – ao desenvolvimento de competências profissionais que o tornarão ainda mais apto a lidar, de forma consciente e com maior rapidez nas ações, com possíveis dificuldades ou entraves com os quais possa vir a se deparar. Nesse sentido, a exigência de cumprimento de estágio, durante ou após a conclusão da formação, é uma forma de se propiciar essa vivência necessária para a formação integral do profissional.

No entanto, uma proposta como a do Programa de Treinamento Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora, ao conciliar o desenvolvimento de habilidades práticas com a oportunidade de concomitante acompanhamento e orientação de professores-orientadores, contribui para tornar essa experiência ainda mais rica, visto que dúvidas oriundas de lacunas na formação poderão ser sanadas com rapidez e comportamentos inadequados poderão ser observados e corrigidos pelo orientador.

Neste caso específico, a proximidade entre aluno e orientador propicia uma interação constante e a consequente oportunidade de acompanhamento das atividades práticas e de realização de consultas para o esclarecimento de questões e para obtenção de orientação. Portanto, esta interação contribui de forma eficaz para desenvolver no aprendiz as competências profissionais necessárias a um profissional capacitado.

A opção pelo desenvolvimento de uma abordagem pautada pela concepção de competência profissional deve-se ao fato de que a noção trazida pela expressão é ampla e diversificada – por isso mais completa – quando comparada ao conceito

de qualificação profissional, restrito em sua significação a uma noção de caráter prático, portanto objetivo.

A análise ora desenvolvida, como já sugerido acima, privilegiará a compreensão do quão relevante é o desenvolvimento do que se convencionou tratar neste trabalho como o “constituente subjetivo” da formação profissional, ou seja, da capacidade de discernimento e de decisão do profissional, que deverão ser ativadas juntamente com suas habilidades técnicas, na resolução de problemas ou na melhoria dos processos de trabalho. Torna-se necessário, portanto, buscar uma base conceitual que vislumbre o caráter multifacetado que permeia o mundo do trabalho na atualidade. Sobre a noção de competência profissional e suas vantagens conceituais sobre a noção de qualificação, Deluiz, citando Hirata, esclarece que:

O modelo da competência vem substituir a qualificação, um conceito-chave da sociologia do trabalho, caracterizada por ser multidimensional: qualificação do emprego, definida pela empresa a partir das exigências do posto de trabalho; qualificação do trabalhador, que incorpora as qualificações sociais ou tácitas; qualificação operatória (potencialidades empregadas por um operador para enfrentar uma situação de trabalho) e qualificação como uma relação social, resultado de uma correlação de forças capital-trabalho (HIRATA, 1994 apud DELUIZ, 2001, p. 12)⁴.

Torna-se, pois, patente, a superioridade da noção de competência profissional quando confrontada com o conceito de qualificação profissional, visto propiciar uma análise e, conseqüentemente, um entendimento de maior amplitude acerca das necessidades requeridas na formação profissional na atualidade. Como explicitado por Deluiz, com base no pensamento de Hirata, o modelo de competência é mais amplo e abrangente – portanto, mais completo – uma vez que abarca em seu conceito várias noções relacionadas à formação profissional e capacitação para o mundo do trabalho. A compreensão desse conceito permite também vislumbrar o universo das relações humanas desenvolvidas no ambiente de trabalho e as expectativas do mercado de trabalho com relação ao profissional recém-formado.

A ideia de qualificação, por sua vez, restringe-se à apropriação e aperfeiçoamento de habilidades práticas específicas, enquanto o sentido de competência estende-se por toda a gama de ações e inter-relações constituintes do

⁴ HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

contexto de trabalho. Ampliando a compreensão dessa dicotomia, Deluiz (2001) informa que:

O conceito de qualificação estava vinculado “à escolarização e sua correspondência no trabalho assalariado, no qual o status social e profissional estava inscrito nos salários e no respeito simbólico atribuído a carreiras de longa duração” (PAIVA, 2000). O tradicional conceito de qualificação estava relacionado, portanto, aos componentes organizados e explícitos da qualificação do trabalhador: educação escolar, formação técnica e experiência profissional. Relacionava-se, no plano educacional, à escolarização formal e aos seus diplomas correspondentes e, no mundo do trabalho, à grade de salários, aos cargos e às carreiras. A crise da noção do posto de trabalho associado ao modelo de classificações e de relações profissionais fordistas resultou, assim, na adoção de um novo modelo de organização do trabalho e de gestão da produção calcado nas competências e no desempenho individual dos trabalhadores (DELUIZ, 2001, p. 12).

Importa observar que, como salientado por Deluiz (2001), na passagem acima reproduzida, a assunção do modelo de competências promoveu mudanças significativas nas expectativas do mercado de trabalho quanto ao profissional recém-formado ou que se propõe buscar uma nova colocação profissional. Já não basta somente a comprovação da formação específica ou a constatação da aquisição de experiência profissional objetiva. Na atualidade, a seleção profissional considera também o aspecto subjetivo, a autonomia, o profissionalismo – traduzido em questões como assiduidade, pontualidade, responsabilidade – e a proatividade⁵, conceito este igualmente difundido na esfera profissional e altamente considerado nos processos de seleção de novos profissionais.

1.1 A noção de competências profissionais e sua relevância na formação profissional

O termo “competência”, ao ser enunciado, traz logo à mente a noção de capacidade ou de condição de realização de determinada tarefa. O Novo Dicionário Aurélio corrobora tal sentido ao registrar, no segundo verbete sobre o termo, que se trata da “[...] qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade” (FERREIRA, 2004).

⁵ Trata-se de conceito ainda impreciso e cambiante, mas que será aqui entendido a partir da interpretação de Kamy e Porto (2011, p. 459) segundo a qual o comportamento proativo é “o conjunto de comportamentos extrapapel em que o trabalhador busca espontaneamente mudanças no seu ambiente de trabalho visando a metas de longo prazo que beneficiam a organização [...] e envolvem: 1) busca ativa por oportunidades de mudança, 2) planejamento e execução de ideias e 3) enfrentamento de obstáculos”.

Com base nessa constatação, compreende-se facilmente que a palavra “competência”, ao compor a expressão “competência profissional”, tenha auxiliado a cunhar um conceito que se tornou cada vez mais difuso a partir da década de 1980 (DELUIZ, 2001). Esse conceito, que teve sua origem no campo das Ciências das Organizações, surgiu em um momento de transição entre o trabalho fortemente especializado, para uma concepção de trabalho como atividade que exige um conjunto de conhecimentos, atributos e valores variáveis e que também requer constante capacidade de adaptação. Trata-se, segundo Deluiz (2001), da fase em que a noção de qualificação começou a ser substituída pelo “modelo de competências”.

Entende-se que esse conjunto de habilidades ou, para tratar com mais propriedade, de competências, requer, para seu desenvolvimento, mais do que o aprendizado de conhecimento e de técnicas de trabalho. Exige também a consciência da necessidade de constante aprimoramento pessoal e profissional e de percepção necessária para agir adequada e prontamente quando for imperativo.

Discorrendo sobre a aquisição ou desenvolvimento de competências e também acerca da capacidade de mobilizá-las pelo indivíduo, dentro ou fora do contexto profissional, Manfredi (1998), tendo como base as observações de Leite (1996), afirma que:

O exercício dessa capacidade implicaria a mobilização de competências adquiridas ou construídas mediante aprendizagem, no decurso da vida ativa, tanto em situações de trabalho como fora deste, reunindo:

- o "saber fazer", que recobre dimensões práticas, técnicas e científicas, adquirido formalmente (cursos/treinamentos) e/ou por meio da experiência profissional;
- o "saber ser", incluindo traços de personalidade e caráter, que ditam os comportamentos nas relações sociais de trabalho, como capacidade de iniciativa, comunicação, disponibilidade para a inovação e mudança, assimilação de novos valores de qualidade, produtividade e competitividade;
- o "saber agir", subjacente à exigência de intervenção ou decisão diante de eventos - exemplos: saber trabalhar em equipe, ser capaz de resolver problemas e realizar trabalhos novos, diversificados (MANFREDI, 1998, p. 10).

A discussão sobre a noção de competências é ampla e as abordagens possíveis são inúmeras, como demonstra Jardim (2007):

Na literatura sobre as competências identificamos várias abordagens acerca das mesmas, a saber: (1) a competência-chave da auto-formação (Nyhan, 1989), (2) as competências de terceira dimensão

(Aubrum & Orofiamma, 1990), (3) as competências transversais ou genéricas (Casanova, 1991), (4) a competência emocional (Goleman, 1997, 1999), (5) as aptidões de vida (WHO, 1994, 1996, 1997), (6) as competências relacionadas com os saberes necessários para a educação do futuro (Morin, 2000), (7) as competências imprescindíveis para ensinar na sociedade do conhecimento (Perrenoud, 2000), (8) as competências ecossociais (Bertrand, 2001), (9) as competências-chave (Evequoz, 2004) e (10) as competências sociais (Del Prette & Del Prette, 2001, 2003, 2005). (JARDIM, 2007, p. 80).

Percebe-se, contudo, que, apesar da diversidade de perspectivas sobre competências, devido em grande parte à diferença temporal e contextual de sua concepção, todas apresentam elementos básicos coincidentes, os quais se revelam fulcrais em qualquer discussão proposta sobre o assunto. Buscando simplificar a compreensão dessa variedade de abordagens, construiu-se o quadro, com base em Jardim (2007):

QUADRO 01 : RESUMO DAS ABORDAGENS DE COMPETÊNCIAS

ABORDAGEM	AUTOR - ANO	CONCEITO-BASE	COMPETÊNCIAS
Competência-chave da auto-formação.	Barry Nyhan - 1989	Atitude de auto-formação.	1) capacidade de tomada de decisão; 2) capacidade de iniciativa; 3) capacidade de planificação; 4) capacidade de comunicação; 5) capacidade de cooperação; 6) responsabilidade; 7) flexibilidade.
Competências de terceira dimensão.	Aubrum e Orofiamma - 1990	Capacidade relacional.	1) comportamentos profissionais ou sociais; 2) atitudes; 3) capacidades criativas; 4) atitudes existenciais e éticas.
Competências transversais ou genéricas.	Maria Antonia Casanova - 1991	Qualidades pessoais.	1) espírito de iniciativa; 2) perseverança; 3) criatividades; 4) sentido de organização; 5) espírito crítico; 6) autocontrole; 7) atitude de liderança; 8) persuasão; 9) autoconfiança; 10) percepção e inter-percepção; 11) preocupação e solicitude em relação aos demais.

Competências emocional.	Goleman - 1997, 1999	Grupo das aptidões pessoais.	1) autoconsciência; 2) auto-regulação; 3) motivação.
		Grupos das aptidões sociais.	1) empatia; 2) competências sociais.
Aptidões de vida	Organização Mundial da Saúde - 1994, 1996, 1997.	Desenvolvimento humano e da saúde.	1) capacidade de tomada de decisão; 2) aptidão para resolver problemas; 3) capacidade para pensar de forma criativa; 4) capacidade para pensar de forma crítica; 5) aptidão para comunicar de forma efetiva; 6) aptidão para estabelecer e manter relações interpessoais; 7) conhecimento de si próprio; 8) capacidade para estabelecer empatia; 9) aptidão para gerir as próprias emoções; 10) aptidão para lidar com as tensões e o estresse.
Competências para a educação.	Edgar Morin - 2000.	Sete saberes para a educação do futuro.	1) ter em conta as limitações do conhecimento humano e as suas possibilidades de erro; 2) adquirir um conhecimento global e contextualizado dos temas; 3) conhecer as características da condição humana a partir da síntese das diferentes disciplinas; 4) saber viver no mundo da globalização, caracterizado pela interatividade e pela mutação; 5) aprender a enfrentar as incertezas em geral e, também, as presentes em cada ciência; 6) ser compreensivo em relação aos outros, num mundo que leva a contatos com pessoas de diferentes condições socioculturais; 7) dispor de uma formação ética.

Competências para ensinar na sociedade do conhecimento.	Phillipe Perrenoud - 2000.	Ensino e aprendizado.	1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar na administração escolar; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar a própria formação.
Competências ecossociais.	Y. Bertrand - 2001.	Reflexão sobre problemas ecológicos, sociais e culturais.	1) estratégias educativas cooperativas; 2) trabalho em equipe.
Competências-chave.	G. Evequoz - 2004.	Evolução e exigências do mundo do trabalho.	1) enfrentar situações imprevistas; 2) comunicar com pertinência afirmando o próprio ponto de vista, ser capaz de trabalhar em conjunto visando o mesmo objetivo e ser capaz de mobilizar uma equipe, compreender os modelos dos interlocutores e avaliar os efeitos das próprias ações; 3) adotar uma lógica centrada no cliente, desenvolvendo a capacidade da empatia e da escuta ativa, de modo a compreender as suas necessidades.
Competências sociais.	Almir Del Prette e Zilda A. P. Del Prette - 2001.	Repertório de comportamentos presentes na vida cotidiana.	1) autocontrole e expressividade emocional; 2) aptidões de cidadania; 3) empatia; 4) assertividade; 5) solução de problemas interpessoais; 6) estabelecimento de amizades; 7) aptidões sociais acadêmicas.

Fonte: Elaboração própria a partir de JARDIM, 2007.

A apreciação do quadro, particularmente do campo referente às competências evidenciadas em cada uma das abordagens compiladas, faz perceber claramente

que todas se baseiam em três aspectos fundamentais: a relação do indivíduo com o mundo do trabalho, a relação desse indivíduo com o outro e, finalmente, consigo próprio. Justifica-se, dessa forma, a síntese proposta, com base em Manfredi (1998), para tratar do tema “competências”, relacionando-as a três saberes básicos: o “saber-fazer”, o “saber-agir” e o “saber-ser”.

Os três saberes relacionados por Manfredi (1998), considerados em conjunto, constituem as competências mais relevantes no contexto profissional, pois referem-se, respectivamente, à capacidade de desenvolver com habilidade os procedimentos relacionados a sua área de formação, à consciência da necessidade de uma postura profissional condizente com o ambiente de trabalho e, finalmente, à possibilidade de ação diante de situações inesperadas, de forma eficiente e integrada com os demais profissionais.

Essa constituição mostra-se como uma tendência de modelo de profissional mais desejado pelo mercado de trabalho, em face de sua perceptível superioridade, quando comparado àquele recém-formado que ainda não vivenciou situações de utilização prática de seus conhecimentos nem enfrentou os desafios do cotidiano do trabalho. Acerca dessa questão, Leite (1996), citada por Manfredi (1998), assevera que:

Pode-se considerar que esta é a visão que permeia o desenho do ‘perfil ideal’ de qualificação nas empresas inovadoras. Há, pelo visto, nítida convergência entre as empresas de diferentes setores e características, quanto aos traços mais relevantes desse perfil, em matéria de conhecimentos, habilidades, atitudes e características pessoais (LEITE, 1996 p. 164-165 apud MANDFREDI, 1998, p. 11)⁶.

Esse constituinte humano ou subjetivo, relacionado às “habilidades, atitudes e características pessoais”, como posto por Leite, corresponde ao conceito fundamental para o desenvolvimento deste trabalho. Trata-se de um conjunto de atitudes relacionadas ao “saber ser” e “saber agir”, as quais, juntamente com o saber profissional ou acadêmico – “saber fazer” – constituem o perfil de profissional desejado pelo mercado de trabalho, também necessário em um contexto social e econômico altamente competitivo e exigente. O componente subjetivo, portanto, será aqui estudado e analisado no contexto profissional e, por sua natureza notadamente plural e complexa, será por isso identificado ao longo do trabalho com a noção de competência profissional.

⁶ LEITE, Elenice M. Reestruturação produtiva, trabalho e qualificação no Brasil. In: Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo, São Paulo, Atlas, 1996.

A noção de competência no contexto profissional é um conceito ainda novo e instável, porém nitidamente amplo e abrangente e que, por isso, melhor descreve o conjunto de habilidades necessárias ao desafio de se adequar e satisfazer o dinâmico mercado de trabalho em um mundo caracterizado por novas e marcantes tecnologias e por constantes mudanças. Não é, portanto, gratuito o espaço que vem adquirindo o conceito no campo profissional e o fato de estar se firmando no âmbito do estudo da qualificação para o trabalho, desde a década de 1980, conforme informa Deluiz (1996):

A noção de competência começou a ser utilizada na Europa a partir dos anos 1980. Trata-se de uma noção polissêmica que envolve várias acepções e abordagens. Origina-se das Ciências da Organização e surge no quadro de crise do modelo de organização taylorista/fordista, de mundialização da economia, de exacerbação da competição nos mercados e de demandas de melhoria da qualidade dos produtos e de flexibilização dos processos de produção e de trabalho. Neste contexto de crise, e tendo por base um forte incremento da escolarização dos jovens, as empresas passam a usar e adaptar as aquisições individuais da formação, sobretudo escolar, em função das suas exigências. A aprendizagem é orientada para a ação, e a avaliação das competências é baseada nos resultados observáveis (DELUIZ, 1996 apud DELUIZ, 2001, p.12)⁷.

Como se percebe, as diversas transformações sociais, econômicas e tecnológicas pelas quais passou o mundo, principalmente ao longo do terceiro quartel do século XX, impactaram fortemente o universo do trabalho.

A produção em série e em larga escala alimentaram um mercado consumidor ávido de novidades, refletindo o período de crescimento econômico e de elevação do poder aquisitivo nos Estados Unidos e em países da Europa, a partir da década de 1950. No entanto, o colapso do padrão ouro, a crise do petróleo no início da década de 1970 e a alta dos preços de bens e de serviços em todo o mundo trouxeram como consequência a drástica retração do consumo e, em sua esteira, o desemprego (ALMEIDA, 2002).

Não bastasse a repercussão formal dessa reestruturação do mercado, existem, como aponta Dowbor (2006), as consequências psicológicas nos profissionais que adentram o mercado de trabalho não familiarizados com as novas dinâmicas socioeconômicas que subvertem o contexto laboral pregresso:

⁷ DELUIZ, Neise. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. In: Boletim Técnico do SENAC, v. 22, n. 2, mai./ago., 1996.

De forma geral, o debate tem se centrado bastante nas dimensões materiais do trabalho, que apresentam realmente aspectos dramáticos, mas insuficientemente sobre as dimensões psicológicas, sobre como as pessoas se sentem no trabalho, ou fora dele, no clima geral de insegurança criado. Outro fator que tem dificultado a compreensão dos processos, é a segmentação excessiva dos diversos aspectos do trabalho, prejudicando a visão de conjunto, e a compreensão da transformação extremamente ampla, tecnológica, institucional, social, cultural e política que está ocorrendo. Estamos passando por uma transformação em profundidade de todo o universo do trabalho. (DOWBOR, 2006, p. 31)

Subitamente, o domínio de procedimentos específicos e limitados deixou de ser suficiente para a garantia do emprego. A forte recessão fez surgir, como condição para a manutenção do emprego, a necessidade de flexibilização profissional e de demonstração da capacidade de adaptação a contextos de trabalho diversos.

O conceito de trabalho mecânico e repetitivo, fruto das concepções de Taylor e de Ford, tornou-se cada vez menos prestigiado. A necessidade de contratação de mão de obra escolarizada e qualificada mostrou-se urgente e, como consequência, um novo perfil de trabalhador começou a imperar, enfatizando a qualificação em detrimento da força bruta. Trata-se do profissional com maior conhecimento técnico e adaptável a diferentes situações e demandas de seu ambiente de trabalho, portanto, mais qualificado, e também mais apto a tomar decisões, ou seja, mais competente.

1.2 A formação para o mercado de trabalho e o desenvolvimento de competências profissionais nas universidades federais brasileiras

Uma análise das universidades públicas federais brasileiras à luz da Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define as diretrizes e bases da educação nacional, faz perceber que tais instituições de ensino vêm cumprindo, como disposto no Capítulo IV, Artigo 43, Inciso I da supracitada lei, sua função primordial de “[...] estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. Ainda com o mesmo intuito e fiel ao texto do Capítulo IV, Artigo 43, Inciso III dessa mesma Lei, as instituições públicas de ensino superior têm observado a necessidade de:

[...] incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e

difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive [...] (BRASIL, 1996a).

Comprovação disso é o fato de as universidades públicas federais brasileiras oferecerem, no âmbito da graduação, diversos projetos e programas voltados para a complementação ou aprofundamento da formação acadêmica, para o incentivo à docência e para a introdução no universo da pesquisa acadêmica.

No entanto, o forte comprometimento das universidades públicas brasileiras com programas de fomento à pesquisa e à docência, parece conduzi-las a olvidar o que a mesma Lei N. 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação assevera em seu Capítulo IV, Artigo 43, Inciso II, ou seja, que a educação superior brasileira destina-se também a:

[...] formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua [...] (BRASIL, 1996a). (grifo meu)

Visando a uma melhor visualização dos projetos e programas voltados para complementar a formação acadêmica na graduação, realizou-se uma consulta às páginas de algumas instituições de ensino superior públicas do Brasil, cujas constatações encontram-se reunidas no Quadro 2, a seguir:

QUADRO 2 : PROGRAMAS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NO ÂMBITO DA GRADUAÇÃO

INSTITUIÇÃO	PROGRAMA				
	PET	PIBID	PID*	JTCIC	PIBE**
UFG	X	X	X		
UnB		X	X	X	
UFOP	X				
UFSC		X			X
UFSCAR	X				
UFSJ	X				
UNIFESP	X	X			
UFV	X				
UFC		X			
UFPR	X	X			
UFRJ	X				
UFRGS	X			X	
UFF	X				
UFAM	X				
UNIFAL	X				
UFMG	X				
UFMT	X	X			
UFPA	X				
UFAL	X	X	X		

UFES	X				
UFRN	X	X	X		
UFS		X	X		
UFMA	X	X	X		
UFPB	X				
TOTAL	20	11	6	2	1
* Programa de Incentivo à Docência ou outro da mesma categoria.					
** Programa Institucional de Bolsas de Estágio					

Fonte: Elaboração própria a partir de consulta às páginas das instituições federais de ensino superior em janeiro de 2013.

Percebe-se, como demonstrado no Quadro 2⁸, que, à exceção dos estágios curriculares obrigatórios, existe uma forte tendência a se privilegiar uma capacitação voltada para a docência e a pesquisa, em detrimento do desenvolvimento das habilidades e competências necessárias às especificidades relacionadas ao desempenho das diversas profissões de formação superior.

Essa percepção torna-se evidente quando analisamos de forma sistemática as informações registradas no Quadro 2, o qual apresenta uma relação de programas voltados para a graduação desenvolvidos em diversas universidades federais brasileiras, totalizando 51% das atuais instituições federais de ensino superior.

Por meio das informações contidas no Quadro 2, constatamos que, no conjunto das universidades pesquisadas, atualmente vinte dessas instituições oferecem Programa de Educação Tutorial (PET), onze desenvolvem um Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID), seis oferecem Programa de Incentivo à Docência (PID), duas desenvolvem atividades relacionadas ao Programa Jovens Talentos para a Ciência (JTCic) e uma possui um Programa Institucional de Bolsas de Estágio (PIBE).

Compreende-se que a forte tendência de fomento ao ensino e à pesquisa advém da observância à orientação constitucional, presente em seu Capítulo III, Seção I, Artigo 207, onde se lê, no tocante ao ensino superior, que:

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, **e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**⁹ (BRASIL, 1988).

⁸Tabela elaborada com informações presentes nas páginas das pró-reitorias responsáveis pelo ensino de graduação nas instituições de ensino pesquisadas.

⁹ Grifo meu.

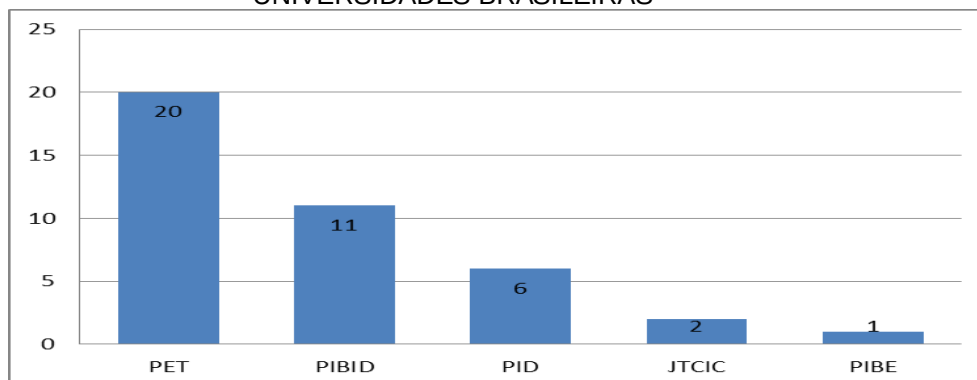
Há de se considerar, no entanto, que a própria constituição, ao tratar da educação brasileira de forma ampla, assevera, no Capítulo II, Seção I, Artigo 205, que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania **e sua qualificação para o trabalho**¹⁰ (BRASIL, 1988).

Inclui-se, nesse rol de programas, com intuito comparativo, o Programa de Treinamento Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora, cujo objetivo é “[...] permitir o aperfeiçoamento profissional em campo de treinamento profissional da Universidade específico e compatível com a habilitação cursada pelo aluno” (UFJF, 2008)¹¹. Fica evidente, como demonstrado por meio do Gráfico 1, a seguir, a desproporção existente entre as iniciativas voltadas para o incentivo à docência e pesquisa e as propostas de desenvolvimento de habilidades de competências de caráter profissionalizante, tão necessárias a uma ampla gama de cursos ora oferecidos em nossas instituições federais de ensino superior.

As informações apresentadas no Gráfico 1 acentuam o desequilíbrio existente entre a oferta de programas relacionados direta ou indiretamente à docência e programas voltados para a formação profissionalizante. O eixo vertical indica a quantidade encontrada de programas listados sob o eixo horizontal, sendo, na sequência, vinte Programas de Educação Tutorial (PET), onze Programas Institucionais de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID), seis Programa de Incentivo à Docência (PID), dois Programas Jovens Talentos para a Ciência (JTCi) e um Programa Institucional de Bolsas de Estágio (PIBE).

GRÁFICO 1 : OFERTA DE PROGRAMAS VOLTADOS PARA A GRADUAÇÃO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS



Fonte: Elaboração própria.

¹⁰ Grifo meu.

¹¹ Resolução CONGRAD No. 58/2008, de 16 de agosto de 2008, Capítulo II, Artigo 7º.

Inegável é a relevância do fomento à pesquisa no âmbito universitário, como meio de se promover a capacitação de especialistas nas mais diversas áreas e, conseqüentemente, o desenvolvimento tecnológico do país. Trata-se, contudo, de uma questão que merece ser discutida, visto que as oportunidades de trabalho para uma considerável gama de cursos de graduação, à exceção das licenciaturas, não estão vinculadas ao magistério nem à pesquisa. Além disso, há de se ressaltar que, embora uma sólida e ampla formação acadêmica seja a base na qual se assenta a formação do professor e do pesquisador, importa também – como ideal em qualquer profissão – o desenvolvimento de habilidades de caráter específico e de caráter global (competências), que propiciem ao egresso da academia condições de inserção no mercado de trabalho, de forma a minimizar a tensão que essa transição comumente promove. Quanto à questão da capacitação, afirma Teixeira que:

Se há algumas décadas atrás um diploma universitário era praticamente uma garantia para um emprego bem remunerado ou uma boa colocação no mercado de profissionais autônomos, hoje a realidade é bem diferente. Conquistar um espaço no mercado não depende apenas de um diploma, mas também de características pessoais, competências específicas e redes de relações que o tornem visível e atrativo [...] (TEIXEIRA, 2002, p. 8).

O Estado brasileiro, seguindo o viés neoliberal intensificado com a globalização, vem substituindo, em várias instâncias estatais, sua função de gestor pela de regulador-avaliador. Essa tendência, embora acompanhada da bandeira da autonomia, traz em seu cerne uma vocação cerceadora representada pela imposição de objetivos e de metas definidos de forma descendente (CUNHA, 2003, p. 50-51). No tocante à universidade, esse processo avaliativo externo elegeu como foco de sua consideração dois elementos constituintes do magistério superior: “o *componente da investigação* e o *componente da docência*” (CUNHA, 2003, p. 53). Importa destacar que as constatações de Cunha (2003) vêm reforçar um argumento que tem norteado o presente trabalho, ou seja, de que o ensino superior público federal supervaloriza a os programas de iniciação científica em detrimento de propostas relacionadas ao treinamento profissionalizante do acadêmico. As conclusões da autora demonstram, contudo, que não se trata de um vício da academia, mas de uma preocupação do magistério superior com as metas avaliativas propostas pelo Estado, o qual, como demonstra Cunha (2003, p. 53), mesmo com relação ao “componente da investigação”, prestigia elementos como investigação acadêmica, quantidade de publicações, envolvimento com redes de

pesquisa e realização de consultorias, desqualificando uma questão fundamental na graduação que é discussão e adequação curricular.

Torna-se, relevante, portanto, promover uma discussão sobre a necessidade de desenvolvimento de oportunidades para a aplicação e consequente aprimoramento dos conhecimentos adquiridos ao longo da graduação com vistas ao mercado de trabalho, como o fez a Universidade Federal de Juiz de Fora, por meio do Programa de Treinamento Profissional, administrado por sua Pró-Reitoria de Graduação.

O Programa de Treinamento Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora foi criado pelo extinto Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE) por meio da Resolução No. 19/96, de 2 de julho de 1996, sendo atualmente regido pela Resolução No. 58/2008, de 16 de agosto de 2008, expedida pelo Conselho Setorial de Graduação (CONGRAD) da UFJF e, como preconizado em seu Artigo 2º, vincula-se à Pró-Reitoria de Graduação e tem como objetivo permitir que alunos da graduação participem de projetos acadêmicos de ensino. Em troca, o acadêmico recebe uma remuneração mensal na qualidade de Bolsa de Treinamento Profissional, tendo de cumprir uma carga horária de atividades semanais correspondente a 12 horas.

Tais projetos, como claramente expresso no Capítulo II, Artigo 7º. da citada resolução, têm “[...] por objetivo permitir o aperfeiçoamento profissional em campo de treinamento profissional da Universidade específico e compatível com a habilitação cursada pelo aluno” (UFJF, 2008b). Percebe-se, portanto, que o foco do programa é o desenvolvimento de habilidades que promovam a capacitação como profissional na área de estudo do bolsista. Não se pretende, neste trabalho, constatar se o objetivo maior do Programa de Treinamento Profissional, descrito no Artigo 2º. da resolução que o regulamenta, tem sido alcançado em sua plenitude ou se todos os bolsistas de Treinamento Profissional estejam auferindo plena capacitação profissional das atividades que vêm desenvolvendo. A questão que se coloca nesta oportunidade é se o programa tem propiciado o desenvolvimento de competências profissionais em bolsistas do Programa de Treinamento Profissional da UFJF.

Entende-se que os programas de TP visam, fundamentalmente, a preparar o acadêmico para as atividades profissionais que desenvolverá quando formado e a despertar o interesse pelas atividades de pesquisa, necessárias para uma melhor

capacitação profissional, construindo inclusive as bases para uma possível futura carreira como pesquisador. Dessa forma, para que haja um efetivo aproveitamento de todas as possibilidades oferecidas pelos programas citados, importa que os alunos participantes estejam plenamente integrados aos projetos em desenvolvimento, recebendo inclusive orientação e formação que simulem o ambiente profissional no qual provavelmente estarão inseridos após a conclusão do curso de graduação. Desse modo, evita-se o choque oriundo da transição entre a vida acadêmica e o ambiente profissional, momento esse sobre o qual Melo e Borges (2007) salientam que:

A transição da universidade para o mercado de trabalho é uma das trajetórias para os jovens no caminho da construção da vida adulta [...]. Sarriera e Verdin (1996) consideram o período de transição escola-trabalho crítico para o desenvolvimento da juventude, porque certas implicações – como a perda da condição de aluno e do apoio da escola, a perda de influência da família, pela necessidade de o indivíduo construir uma identidade própria, a falta do *status* de trabalhador e do apoio da empresa – podem produzir sentimento de impotência, de insegurança, de apatia e de desorganização, e, por conseguinte, de adoecimento, de comportamentos anti-sociais ou de fuga da realidade, caso o jovem não esteja preparado e apoiado para a aquisição do *status* de cidadão ativo e produtivo (MELO & BORGES, 2007, p. 383).

Acredita-se também que, dentre as oportunidades oferecidas pelo Programa de Treinamento Profissional, deva estar presente a preocupação com um desenvolvimento de caráter global, ou seja, que prepare o indivíduo para ser capaz de:

- Ter consciência das responsabilidades inerentes a sua profissão, tendo uma postura ética e respeitando normas de conduta e segurança, quando houver;
- Manter uma postura pessoal e profissional condizente com o ambiente de trabalho, adaptando-se às particularidades do mesmo, pautando-se pela coerência;
- Manter o equilíbrio emocional e agir com profissionalismo quando exposto a situações de tensão ou de tomada de decisão;
- Lidar com situações que extrapolem o âmbito de sua formação, demonstrando desembaraço, conduta proativa e habilidade para absorver o novo.

Dessa forma, a proposta do Programa de Treinamento Profissional, que busca convergir ganho intelectual e aprimoramento profissional para um fim único,

segue o rumo proposto pela UNESCO para uma nova educação, que deve estar assentada em quatro bases fundamentais, que são: “aprender a ser”, ou seja, o aprimoramento pessoal; “aprender a conviver”, relacionado às relações interpessoais; “aprender a fazer” e “aprender a conhecer”, sendo estas duas, respectivamente, referentes aos campos profissional e cognitivo (DELORS, 2010, p. 30).

Acerca dessa questão, importa ter em mente que, na contemporaneidade, caracterizada pelo processo cada vez mais intenso de estreitamento e aceleração dos vínculos sociais e econômicos promovidos pelo fenômeno da globalização, torna-se mais competitivo o profissional que, além do domínio técnico de sua área de formação, demonstre flexibilidade para atuar em um mercado extremamente disputado e ávido de indivíduos com perfil dinâmico e proativo. Portanto, a preocupação com o desenvolvimento de competências no graduando justifica-se, como aponta Deluiz (2001), pelo fato de que:

No estágio atual do capitalismo flexível observa-se um progressivo deslocamento do conceito-chave da sociologia do trabalho – a qualificação profissional –, para a noção de competências profissionais. [...] No modelo de competências importa não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. **Os componentes não organizados da formação, como as qualificações tácitas ou sociais e a subjetividade do trabalhador, assumem extrema relevância**¹². O modelo das competências remete, assim, às características individuais dos trabalhadores (DELUIZ, 2001).

A questão ora apresentada é que o Programa de Treinamento Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora contribui efetivamente para que se alcance o que a Lei N. 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação ressalta em seu Capítulo IV, Artigo 43, Inciso II, ou seja, a necessidade de que a educação superior brasileira preocupe-se com a formação de “[...] diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira” (BRASIL, 1996a). Entende-se que a proposição da LDB pode ser plenamente contemplada, no âmbito dos projetos de TP da UFJF, por meio de um trabalho que concilie “[...] o aperfeiçoamento profissional em campo de treinamento profissional da Universidade específico e compatível com a habilitação cursada pelo aluno” (BRASIL, 2008a). E a construção

¹² Grifo meu.

de uma consciência profissional pautada por competências, contribuindo decisivamente para uma formação integral do graduando, que resulte em maturidade e responsabilidade profissional.

Visando a uma maior compreensão da questão proposta e à confirmação de sua pertinência, analisar-se-á a proposta de trabalho dos orientadores dos projetos de Treinamento Profissional desenvolvidos no Centro de Biologia da Reprodução da Universidade Federal de Juiz de Fora. Os projetos em foco são desenvolvidos e coordenados por pesquisadores do CBR, que atuam no magistério superior de graduação e de pós-graduação. A opção pelo CBR deve-se ao fato de o proponente deste trabalho ser o Secretário Executivo do centro, tendo contato direto e constante com orientadores e bolsistas, além de atuar no acompanhamento dos projetos de TP da unidade.

1.3 O Programa de Treinamento Profissional da UFJF

O Programa de Treinamento Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora é gerenciado pela Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), por meio da qual oferece, anualmente, bolsas para graduandos das diversas áreas de conhecimento. O programa contempla projetos desenvolvidos por professores ou por técnico-administrativos da universidade voltados para o aperfeiçoamento de habilidades específicas relacionadas ao curso ao qual o docente ou o servidor estão vinculados.

Para que o projeto receba as bolsas solicitadas, é necessário inscrevê-lo junto à PROGRAD para participar de um processo de análise de sua relevância e de sua viabilidade. Essa análise é realizada por quatro comitês, cada um composto por profissionais da UFJF pertencentes a cada uma das quatro áreas de conhecimento, ou seja, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Exatas e Ciências da Vida.

Uma vez aprovado o projeto, o responsável pelo mesmo deve proceder à seleção dos bolsistas, por meio de processo seletivo devidamente informado à PROGRAD e divulgado no âmbito da universidade. Importa lembrar que o projeto também pode aceitar alunos voluntários e, inclusive, alunos do ensino médio, desde que comprovado que o aluno será beneficiado com a participação nas atividades do projeto.

Além das vagas destinadas aos projetos analisados pelos quatro comitês, há também a possibilidade de oferta de bolsas para atendimento a projetos da administração da universidade. Tais projetos são voltados ao atendimento de necessidades pontuais, quando é identificada a possibilidade de ganho para o aluno, por meio do acompanhamento do projeto. Além disso, há benefício para a administração pela presença de graduando de área relacionada ao projeto, pois o aluno pode contribuir com a aplicação de seu conhecimento no apoio às atividades desenvolvidas.

A análise das informações estatísticas do Programa de Treinamento Profissional da UFJF referentes ao período 2010-2013 revela um aumento constante e significativo de projetos de Treinamento Profissional e, conseqüentemente, da demanda por vagas para bolsistas, sejam remunerados ou voluntários.

O Gráfico 2, a seguir, ilustra bem essa tendência de aumento na elaboração de projetos de Treinamento Profissional na Universidade Federal de Juiz de Fora.

GRÁFICO 2 : PROJETOS DE TREINAMENTO PROFISSIONAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA NO PERÍODO 2010 – 2013



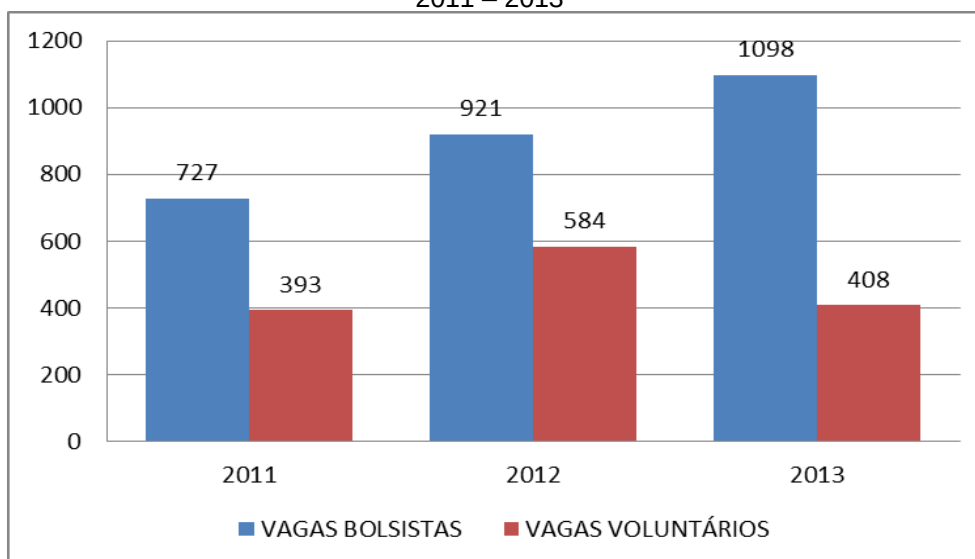
Fonte: Elaboração própria a partir de informações gentilmente cedidas pela Gerência de Monitoria e Treinamento Profissional da PROGRAD (2014).

A apreciação do Gráfico 2 permite visualizar com clareza a já citada tendência de aumento constante no desenvolvimento de projetos de Treinamento Profissional na Universidade Federal de Juiz de Fora. Ressalte-se que não foram incluídas, nos valores referentes a 2013, as informações referentes ao *campus* Governador Valadares. A soma do número de projetos desenvolvidos em Governador Valadares aos valores de 2013 promoveria uma comparação equivocada, uma vez que nos anos anteriores do comparativo (2010, 2011 e 2012) o novo *campus* ainda não estava em funcionamento.

Embora também vinculado ao aumento do corpo docente na UFJF nos últimos anos, o crescimento da ordem de 56% dos projetos de TP corrobora a percepção de que a proposta do programa é relevante no contexto acadêmico, o que vem sendo reforçado pelo significativo interesse demonstrado por docentes e discentes na participação do mesmo.

Outro registro também concorre para identificação do Programa de Treinamento Profissional como uma política educacional significativa no meio acadêmico. Trata-se do que revela o número de bolsistas remunerados e de voluntários no período 2011-2013. O fator remuneração é, sem dúvida, de grande estímulo para que o graduando candidate-se à vaga de bolsista no Programa de TP. Contudo, como demonstrado por meio do Gráfico 3, que segue, a quantidade de alunos que se candidatam a vagas voluntárias é bastante elevada. A procura pela participação sem ganho monetário sugere a percepção, por parte do aluno, do benefício do programa em sua formação acadêmica.

GRÁFICO 3 : RELAÇÃO ENTRE BOLSISTAS E VOLUNTÁRIOS
EM PROJETOS DE TREINAMENTO PROFISSIONAL NA UFJF NO PERÍODO
2011 – 2013



Fonte: Elaboração própria a partir de informações gentilmente cedidas pela Gerência de Monitoria e Treinamento Profissional da PROGRAD (2014).

Uma análise do Gráfico 3 permite constatar que a procura pela participação em projetos de Treinamento Profissional como voluntário oscila em torno de 50% do número de vagas remuneradas ofertadas. Trata-se de uma média significativa, visto que o acadêmico que atua como voluntário, ainda que não perceba remuneração, encontra-se sujeito às mesmas normas e obrigações do aluno remunerado, tendo

inclusive de observar a mesma carga de 12 horas semanais relacionadas ao cumprimento de atividades do projeto.

Em vigor desde 1996, o Programa de Treinamento Profissional oferece aos alunos a oportunidade de aprimoramento dos conhecimentos teóricos adquiridos e também de aquisição de novas informações ao longo da duração do projeto, por meio do contato e da interação com professores, técnicos-administrativos e também com outros acadêmicos.

Embora não se trate de programa voltado para a Iniciação Científica, o fato de propiciar o frequente contato do aluno com atividades práticas relacionadas a trabalhos dos diversos programas de mestrado e de doutorado da UFJF também promove, ainda que indiretamente, estímulo ao desenvolvimento de atividades de pesquisa e ao prosseguimento dos estudos no âmbito da pós-graduação.

1.3.1 A Universidade Federal de Juiz de Fora

A década de 1960 foi marcante para o futuro da cidade de Juiz de Fora, pois foi nesse período, especificamente em 1960, que Juscelino Kubitschek, por meio de um ato presidencial, criou a Universidade Federal de Juiz de Fora, com o objetivo de atender à demanda por educação superior. Não se sabia, à época, que a instituição cresceria de tal forma a se tornar um polo educacional na porção sudeste do estado de Minas Gerais e referência nacional no que toca à educação superior (BRASIL, 2013).

Na atualidade, a UFJF, como é mais conhecida, agrega aproximadamente 1.000 professores e 1.150 servidores técnico-administrativos, que trabalham em prol do atendimento de 20.000 estudantes dentro e fora de Juiz de Fora. O atendimento externo vem sendo oferecido por meio das modalidades de ensino à distância e semi-presencial, sendo que o recém-criado Campus de Governador Valadares também já iniciou suas atividades na modalidade presencial (BRASIL, 2013b).

As opções de estudos somam 38 cursos de graduação, nas áreas de Ciência Humanas, Ciências Exatas e Ciências da Saúde, existindo inclusive, além da graduação convencional, a opção pela graduação interdisciplinar. Os cursos atualmente oferecidos são, segundo suas áreas:

- Área de Ciências Humanas: Administração, Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas, Bacharelado

Interdisciplinar em Artes e Design, Música, Ciências Sociais, Comunicação Social, Direito, Filosofia, Geografia, História, Letras, Pedagogia, Psicologia, Serviço Social e Turismo.

- Área de Ciências Exatas: Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Ciências Econômicas, Ciências Exatas, Engenharia Civil, Engenharia Computacional, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Sanitária e Ambiental, Estatística, Física, Química e Sistemas de Informação.
- Área de Ciências da Saúde: Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição e Odontologia (BRASIL, 2013b).

Além das diversas opções de graduação, a instituição dispõe também de 30 programas de mestrado e 14 programas de doutorado, o que permite ao graduado, se desejar, prosseguir com seus estudos no âmbito da pós-graduação após a conclusão da formação superior (BRASIL, 2013b).

A UFJF vem ampliando sua atuação em âmbito internacional e sendo reconhecida por pesquisadores e instituições de outros países. Como consequência, atraídos pela variedade de opções e pela excelência do ensino, estudantes de diversas partes do mundo têm procurado os cursos da UFJF, fato que motivou a realização de programas de intercâmbio com instituições de ensino do exterior, trazendo também para o aluno da instituição a oportunidade de realizar estudos em outros países.

Presentemente, a Universidade Federal de Juiz de Fora recebe alunos principalmente de países africanos de Língua Portuguesa, como Angola e Cabo Verde, além do Congo, do Equador e ainda do Canadá e Japão. As oportunidades de intercâmbio no exterior para alunos da UFJF incluem 32 instituições de ensino localizadas na Ásia, Europa e América do Norte (BRASIL, 2013b).

A administração da UFJF também tem buscado possibilitar oportunidades para o desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos pelos alunos de graduação por meio de diversos programas mantidos com recursos próprios ou com o financiamento de instituições de fomento. Destacam-se os programas voltados para a iniciação científica, tais como: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da UFJF - BIC, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica CNPq/UFJF - PIBIC e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica FAPEMIG/UFJF - PROBIC, sob a tutela da Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ). Há também o Programa de Treinamento Profissional - TP, gerenciado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). O Programa de Treinamento

Profissional – TP remonta ao ano de 1996, quando foi criado pela Resolução N. 19/96, expedida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão ou CEPE.

Originalmente vinculado à Pró-Reitoria de Ensino, atualmente extinta, o Programa de Treinamento Profissional surgiu com o objetivo de oferecer a alunos da universidade, e também a alunos do 2º. grau profissionalizante, uma oportunidade para aplicar os conhecimentos adquiridos em seu campo de estudo e, conseqüentemente, para obter capacitação por meio do aperfeiçoamento de suas habilidades específicas de sua área de formação.

Na atualidade, o programa é administrado pela Gerência de Monitoria e Treinamento Profissional, vinculada à Coordenação de Programas de Graduação da Pró-Reitoria de Graduação, e qualquer deliberação a ele relacionada é de responsabilidade do Conselho Setorial de Graduação - CONGRAD.

Anualmente a Gerência de Monitoria e Treinamento Profissional publica, em período específico, uma chamada para inscrição de Projetos de Treinamento Profissional elaborados por professores das diversas áreas de formação da Universidade Federal de Juiz de Fora. O docente que se candidata a orientador deve encaminhar, em formulário próprio da PROGRAD, a justificativa para a realização do projeto, bem como a descrição dos trabalhos que serão desenvolvidos e os objetivos que se pretende alcançar por meio da realização das atividades.

Além dessas informações, o proponente deve ainda informar para quais cursos o projeto é aberto e especificar os critérios que serão considerados ao longo do processo avaliativo. Também é preciso registrar se o projeto necessita de um ou mais bolsistas e se as vagas serão todas remuneradas, todas voluntárias, ou ainda se as duas modalidades coexistirão durante a duração do projeto. Uma vez inscritos, os projetos serão separados segundo a área de conhecimento a que se vinculam, conforme informado no formulário encaminhado à PROGRAD. Posteriormente, os projetos são analisados e sua relevância e pertinência julgadas por quatro comitês, como registrado na Resolução 58/2008, em seu Artigo 9º, que informa:

Art. 9º - Os projetos serão julgados por comitês formados por um representante de cada Unidade da UFJF assim organizados:

- a) Comitê de Ciências Humanas: Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Letras, Faculdade de Educação, Instituto de Artes e Design e Colégio de Aplicação João XXIII.
- b) Comitê de Ciências Sociais Aplicadas: Faculdade de Economia e Administração, Faculdade de Comunicação, Faculdade de Direito, Faculdade de Serviço Social, Curso de Arquitetura, Curso de Turismo e Colégio de Aplicação João XXIII.

- c) Comitê de Ciências Exatas: Faculdade de Engenharia, Instituto de Ciências Exatas e Colégio de Aplicação João XXIII.
- d) Comitê de Ciências da Vida: Instituto de Ciências Biológicas, Faculdade de Medicina, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Farmácia e Bioquímica, Faculdade de Educação Física e Desportos, Faculdade de Enfermagem, Curso de Psicologia, Hospital Universitário – Centro de Atenção à Saúde, Centro de Biologia da Reprodução e Colégio de Aplicação João XXIII. (BRASIL, 2008b).

Os quatro comitês são compostos por representantes indicados por diretores ou coordenadores das diversas unidades constituintes da Universidade Federal de Juiz de Fora. Os integrantes de cada comitê reunir-se-ão uma ou mais vezes até que haja consenso na escolha dos projetos que receberão as bolsas remuneradas disponíveis. Os critérios utilizados para escolha dos projetos serão registrados em relatório, o qual, terminado o processo seletivo, será entregue à PROGRAD para conhecimento e registro.

O docente responsável pelo projeto encaminhado, caso seja contemplado com as bolsas solicitadas, abrirá, por meio de edital, processo seletivo para a escolha dos bolsistas que ocuparão as vagas, segundo os critérios anteriormente informados no formulário de inscrição de Projetos de TP. Tanto o edital quanto a folha de inscrição de candidatos devem seguir modelo único disponibilizado pela PROGRAD e encaminhados a esta pró-reitoria após a realização do processo seletivo.

À PROGRAD também deverá ser enviado o Termo de Compromisso assinado pelo orientador e pelo bolsista. Somente após o recebimento desse termo a Gerência de Monitoria e Treinamento Profissional prosseguirá com a inclusão do graduando no projeto e no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA). Uma vez efetivamente vinculado ao projeto, o bolsista deverá cumprir uma carga horária semanal de 12 horas de atividades, sob a orientação do docente responsável.

A partir de 2013, com a abertura de um *campus* da UFJF em Governador Valadares, o Programa de Treinamento Profissional passou a ser desenvolvido também nessa cidade. São oferecidas, atualmente, 12 vagas de bolsistas para um total de seis projetos em desenvolvimento.

1.3.2 O Centro de Biologia da Reprodução da UFJF

O Centro de Biologia da Reprodução da Universidade Federal de Juiz de Fora foi inaugurado no ano de 1970, tendo entrado em funcionamento no mesmo ano sob a direção do Prof. Dr. Amaury Teixeira Leite Andrade, seu idealizador. O Dr. Amaury, que há anos dedicava-se a pesquisas no campo das ciências da saúde e da reprodução humana, planejou uma unidade de pesquisa voltada exclusivamente para a área de biologia da reprodução, aparelhada com equipamentos específicos para esse fim e constituída de pesquisadores e de técnicos que demonstrassem interesses científicos afinados com sua proposta.

Em face da necessidade de animais de laboratório para o desenvolvimento das pesquisas do centro e de outros setores da instituição, houve a percepção de que a universidade carecia de um local adequado para a criação e manutenção de animais, visando ao desenvolvimento de pesquisas científicas. Surgiu, então, juntamente com a proposta de instalação do CBR, a ideia de construção de um local apropriado para a produção dos espécimes necessários aos trabalhos científicos.

Importava que o projeto considerasse a necessária preocupação com o bem-estar dos animais ali mantidos e que também fosse dotado de instalações adequadas à criação desses animais, com rigoroso controle de qualidade. Foi criado, então, o biotério da Universidade Federal de Juiz de Fora, compondo o complexo constituído do Centro de Biologia da Reprodução, que abrigava laboratórios, biblioteca, salas de procedimentos específicos e setor administrativo e, ao lado, seu prédio gêmeo, no qual foram alojados os animais de laboratório, inicialmente ratos e coelhos.

O reconhecimento do valor dos estudos desenvolvidos pela equipe de pesquisadores do CBR promoveu o acesso a diversas instituições de fomento a pesquisa e outros órgãos relacionados à área científica, proporcionando significativo aporte financeiro para aquisição de equipamentos laboratoriais e de insumos diversos. No rol dessas instituições, destacam-se a Fundação Ford (*Ford Foundation*), a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e a Organização Mundial da Saúde (OMS).

As melhorias propiciadas pelos subsídios recebidos permitiram que os pesquisadores do centro ampliassem e aprofundassem o leque de atividades desenvolvidas e favoreceram o incremento da qualidade dos testes pré-clínicos realizados com o modelo animal na década de 1990. Novamente atestando a elevada qualidade dos trabalhos do CBR, a OMS patrocinou a renovação e modernização do biotério, o que permitiu o aumento da produção de animais e, conseqüentemente, a melhoria do atendimento aos pesquisadores externos.

A partir do ano 2000, o Centro de Biologia da Reprodução intensificou seus trabalhos de pesquisa com dispositivos intrauterinos, visando a aferir o grau de confiabilidade dos mesmos. O aprofundamento nessa linha de pesquisa somado ao destaque adquirido no meio científico, permitiram ao CBR receber o credenciamento do Ministério da Saúde e da Agência Nacional de Vigilância Sanitária, para participação em pesquisas multicêntricas.

Atualmente, o Centro de Biologia da Reprodução desenvolve trabalhos de pesquisa nas áreas de Estudos de Animais de Laboratório, Reprodução Humana e Animal e Imunopatologia e Imunologia Clínica. Em seu biotério são criados ratos e camundongos, para utilização como modelo animal, e também saguis, utilizados em pesquisas comportamentais.

1.4 O fomento ao desenvolvimento de competências profissionais nos projetos de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução

O Centro de Biologia da Reprodução da Universidade Federal de Juiz de Fora, como unidade voltada para pesquisa com o modelo animal, prima em fomentar o aperfeiçoamento científico por meio de trabalhos na área de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2013a).

Os pesquisadores vinculados ao CBR, anualmente, inscrevem projetos em editais para oferta de bolsas para alunos da graduação por meio da Pró-reitoria de Pesquisa (PROPESQ) e da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) na modalidade Iniciação Científica e na modalidade Treinamento Profissional, respectivamente. A modalidade Iniciação Científica, como o nome faz supor, é voltada para o desenvolvimento de habilidades relacionadas com a investigação acadêmica, enquanto o Treinamento Profissional leva o graduando a aperfeiçoar ou adquirir habilidades diretamente relacionadas a sua área de formação.

No que toca aos projetos de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução, eles são divididos entre os da área laboratorial e de atividades de biotério, cada um com suas especificidades. No entanto, importa destacar que os pesquisadores da unidade que atuam como orientadores dos projetos não se limitam a nortear seus bolsistas exclusivamente quanto a procedimentos e habilidades específicas requeridas pelo projeto ao qual estão vinculados. Existe também a preocupação com a transmissão de conhecimentos mais amplos e também com a orientação acerca de aspectos mais abrangentes, também vinculados ao contexto profissional.

A equipe de pesquisadores do Centro de Biologia da Reprodução, ao longo do período no qual vem trabalhando com bolsistas de Treinamento Profissional, desenvolveu a percepção de que grande parte dos graduandos que iniciam suas atividades nesses projetos demonstram pouca ou nenhuma noção dos objetivos do programa no qual se inscreveram e da importância dos trabalhos que virão a desenvolver.

Os alunos, ainda jovens e imaturos, além da falta de habilidade com relação às atividades práticas que desenvolverão, exigem o desvelo da equipe técnica com a preparação do acadêmico antes do início efetivo de suas atividades. Por vezes, os bolsistas demonstram ingenuidade com relação a exigências básicas, como o cumprimento de horários, a utilização de EPI em áreas restritas e mesmo no que toca ao cumprimento de prazos para realização de procedimentos e para a entrega de documentos e de relatórios.

Em face disso, a equipe de pesquisadores-orientadores e de técnicos de laboratório do CBR decidiu agregar às orientações básicas relativas aos procedimentos exigidos pelo projeto de Treinamento Profissional na unidade, outras diretrizes voltadas para contribuir com a formação profissional desses bolsistas. São diretrizes que visam a desenvolver no bolsista o senso de responsabilidade profissional, pautada, por exemplo, no rigoroso cumprimento e registro de horários de entrada e saída na unidade, por meio de crachás individuais que, inclusive, permitem ou restringem o acesso a dependências específicas do centro.

Dessa forma, percebe-se que o trabalho desenvolvido pelos pesquisadores-orientadores extrapola o habitual conceito de qualificação profissional. Trata-se de um conceito que, segundo Neise Deluiz, relacionava-se:

[...] aos componentes organizados e explícitos da qualificação do trabalhador: educação escolar, formação técnica e experiência profissional. Relacionava-se, no plano educacional, à escolarização formal e aos seus diplomas correspondentes e, no mundo do trabalho, à grade de salários, aos cargos e às carreiras. (DELUIZ, 2001, p. 12).

A proposta de trabalho dos pesquisadores-orientadores do CBR e da equipe técnica de apoio envolve, além do aprimoramento de habilidades específicas da área de atuação do graduando – ou seja, o “saber fazer” – também a preocupação com o desenvolvimento do “saber ser” e do “saber agir”. Essa tríade é constituinte do conceito de “competências profissionais” utilizado como fulcro da questão ora discutida.

A relevância dessa proposta torna-se patente quando se analisa a ideia de “competência” segundo a ótica de Zarifian (1998), citado por Deluiz (2001). De acordo com Zarifian, “competência” pode ser entendida como:

[...] um assumir de responsabilidade pessoal do assalariado frente às situações produtivas. Assumir responsabilidades quer dizer uma atitude social de tal sorte que o assalariado vai, por conta própria, tentar atingir o complexo de performances que ele deverá respeitar e tentar enfrentar, sempre a partir de si mesmo, os eventos que ocorrem de forma imprevista na situação produtiva. (...) Este assumir de responsabilidade é uma atitude social de implicação (de engajamento), no sentido em que mobiliza fortemente a inteligência e a subjetividade da pessoa. Significa também assumir riscos, pois toda pessoa que aceita assumir responsabilidades corre o risco de fracassar, de “não estar à altura”, e então de sofrer uma avaliação negativa por parte da hierarquia e de colegas de trabalho. (...) A competência pode ser definida também como o exercício sistemático de uma reflexividade no trabalho, que é um distanciamento crítico face ao seu trabalho, o fato de que a pessoa questiona frequentemente sua maneira de trabalhar e os conhecimentos que ela mobiliza. (ZARIFIAN, 1998, apud DELUIZ, 2001, p. 12)¹³.

Percebe-se, pela citação, que o foco no desenvolvimento de “competências”, em particular o “saber agir”, conduz não somente ao aprimoramento de habilidades práticas específicas relacionadas à área de formação do indivíduo. Mais do que isso, vincula-se ao ato consciente de assumir responsabilidades no cotidiano do ofício, atuando, por vezes, além do que é formalmente exigido.

¹³ ZARIFIAN, Philippe. A gestão da e pela competência. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIA. Rio de Janeiro, 1996. Anais... Rio de Janeiro: SENAI/DNCIET, 1998.

Essa conscientização do profissional acerca da relevância de seus atos e de suas decisões para o bem-estar coletivo, ou seja, dos demais profissionais e de toda a sociedade, resulta no efetivo engajamento desse indivíduo com seus afazeres e com a melhoria dos processos rotineiros de trabalho. A consequência desse envolvimento é o maior comprometimento desse profissional com seu trabalho, resultando no aumento da satisfação no ambiente de trabalho, em um melhor envolvimento com os demais profissionais e, fundamentalmente, em um melhor atendimento à sociedade, gerando um ganho coletivo.

1.4.1 Os Projetos de Treinamento Profissional desenvolvidos no Centro de Biologia da Reprodução-CBR

O Centro de Biologia da Reprodução, além de suas atividades características, que são a pesquisa científica, a produção de animais para pesquisa e o desenvolvimento dos procedimentos práticos de trabalhos de pós-graduação, também desenvolve projetos que envolvem alunos dos cursos de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora da área de saúde e afins.

Dentre os projetos em vigor no Centro de Biologia da Reprodução - CBR, aqueles vinculados ao Programa de Treinamento Profissional da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) são os que atualmente possuem maior número de vagas, totalizando oito. Desse total, cada projeto, em um total de quatro, oferece duas vagas para bolsista remunerado por um período de seis meses, prorrogáveis por mais seis.

Dos projetos de TP em atividade, dois são voltados para a área laboratorial e dois para atividades de biotério. Os projetos de laboratório são “Qualificação em técnicas de laboratório: hematologia e bioquímica em animais de laboratório” e “Qualificação em técnicas de laboratório: estudos pré-clínicos em animais de laboratório”. Ambos têm como objetivo a realização de ensaios e análises laboratoriais, bem como de rotinas experimentais relacionadas aos trabalhos de graduação e de pós-graduação em desenvolvimento na unidade.

Os de biotério, por sua vez, destinam-se à realização de procedimentos e rotinas relacionadas ao trato e manipulação de animais de experimentação e são denominados “Treinamento em biotério de experimentação: procedimentos

experimentais pré-clínicos” e “Treinamento profissional em biotério de criação: alojamento de camundongos e de ratos”.

Cada projeto possui um ou dois orientadores, sendo que o corpo técnico da unidade também oferece apoio aos bolsistas. Durante o desenvolvimento do projeto, os alunos recebem orientação sobre procedimentos laboratoriais ou acerca das atividades realizadas no ambiente do biotério. Além dessas práticas, orientadores e técnicos oferecem auxílio na elaboração de relatórios técnicos durante a vigência do projeto e esclarecem acerca de questões pontuais, como o uso de EPI que é obrigatório para a realização de determinados procedimentos e para circular em áreas específicas do centro.

Importa registrar que integrantes do setor administrativo da unidade também atuam como orientadores quanto a questões específicas, uma vez que a Resolução 58/2008, que rege o programa, prevê tal situação. No caso específico do CBR, o Secretário Executivo da unidade é responsável por orientações sobre os procedimentos administrativos, tais como preenchimento de formulários cadastrais, apresentação da rotina de trabalho da unidade, esclarecimentos sobre a estrutura hierárquica e também pela apresentação do Regimento Interno da unidade, o qual regulamenta os procedimentos relacionados a toda a dinâmica do centro.

O processo seletivo para bolsista de Treinamento Profissional no CBR é composto de duas etapas fundamentais. A primeira é a aplicação de uma prova escrita sobre conhecimentos básicos comuns a todos os cursos aos quais a seleção é aberta. A segunda fase corresponde a uma entrevista, durante a qual são constatados o grau de interesse do aluno no projeto, sua disposição para lidar com animais de laboratório no caso específico dos projetos de biotério, além do domínio de aspectos técnicos necessários ao bom desempenho das atividades.

A disponibilidade de horário para o desempenho das atividades também é verificada, sendo que, além do cumprimento das 12 horas regulamentares, é necessário que a presença do bolsista na unidade coincida com os principais procedimentos relacionados ao projeto. Por esse motivo, no momento da entrevista o candidato também deve entregar uma tabela com os horários vagos, a fim de que os examinadores possam compará-los com os momentos previstos para realização das atividades práticas previstas.

Como complemento às atividades próprias do projeto, são realizadas reuniões periódicas, conduzidas pela direção da unidade, à qual comparecem orientadores

dos projetos, funcionários da área técnica e os próprios bolsistas. Tais reuniões têm como objetivo promover o trato interpessoal entre todos os envolvidos nos projetos, fomentar a troca de experiências e servir como momentos para sanar dúvidas pontuais.

Além dessas reuniões, os bolsistas são convidados a acompanhar as reuniões científicas da unidade, de periodicidade semanal, nas quais são apresentados trabalhos de pesquisadores e de pós-graduandos, discutidas questões técnicas e administrativas e repassados informes de interesse geral.

Percebe-se, pelo exposto, que o Centro de Biologia da Reprodução preocupa-se não somente em oferecer ao bolsista a oportunidade para desenvolver habilidades específicas e limitadas dentro de sua área de formação, mas também propiciar o desenvolvimento de uma consciência profissional e o amadurecimento do jovem graduando, tornando-o mais consciente de duas responsabilidades atuais e futuras.

1.4.2 Fatores que promovem o desenvolvimento de Competências Profissionais em bolsistas dos Projetos de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução

A proposta básica do Programa de Treinamento Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora é propiciar oportunidades para “[...] o aperfeiçoamento profissional, em campo de treinamento profissional da Universidade, específico e compatível com a habilitação cursada pelo aluno” (BRASIL, 2008b). Como expresso na Resolução 58/2008, Capítulo II, Artigo 7º., acima referenciado, o programa é orientado a desenvolver habilidades específicas no âmbito da área de formação do graduando.

O contexto dos projetos de Treinamento Profissional desenvolvidos no Centro de Biologia da Reprodução, no entanto, apresenta maior amplitude, visto considerar outros aspectos não previstos na Resolução 58/2008. Esses aspectos revelam-se em uma série de orientações que visam a oferecer ao bolsista uma visão prévia da realidade que encontrará ao adentrar o mercado de trabalho e do conjunto de expectativas que esse mesmo mercado terá do recém-formado profissional. Uma das particularidades do Treinamento Profissional no CBR é o desenvolvimento da consciência das responsabilidades inerentes à profissão escolhida, orientado para

uma postura ética e voltada para o respeito às normas de conduta e segurança, quando houver.

Outro aspecto que é objeto da atenção da equipe de profissionais que acompanham e orientam os projetos de TP do Centro de Biologia da Reprodução está relacionado à postura do profissional em formação frente a situações inusitadas. Dentre as orientações promovidas pela equipe, está a observância do profissionalismo não somente técnico, mas também ético e emocional, em face de situações inesperadas ou que exijam decisões individuais. Trata-se do desenvolvimento da capacidade de agir com profissionalismo e bom senso quando exposto a situações de tensão ou que exijam a tomada de decisões complexas.

Além disso, importa observar que o profissional recém-formado deve estar apto a demonstrar desenvoltura em contextos que fujam ao que foi desenvolvido no âmbito da formação do profissional, ou seja, situações que requeiram demonstração de desembaraço, conduta proativa e habilidade para compreender e administrar situações inesperadas, na interação com outros profissionais e com o público. Essa capacidade de ação frente ao novo será melhor desenvolvida quando o profissional, ainda em formação, possuir a oportunidade de exercitá-la ainda no contexto da graduação, como é propiciado pelo Programa de Treinamento Profissional da UFJF.

Constata-se, portanto, que o trabalho desenvolvido pela equipe de orientação dos projetos de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução encontra-se afinado com a noção de “competência profissional” sintetizada por Neise Deluiz, com base na teoria específica sobre o tema Deluiz (2001), revisando a literatura técnica, informa:

[...] que a competência profissional é a capacidade de articular e mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes, colocando-os em ação para resolver problemas e enfrentar situações de imprevisibilidade em uma dada situação concreta de trabalho e em um determinado contexto cultural (DELUIZ, 2001, p. 13).

Conclui-se, então, que a proposta dos projetos de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução demonstra estar em sintonia com as mais recentes transformações no campo profissional, propiciando ao bolsista em atividade significativo benefício para o enriquecimento de sua formação. O trabalho orientado por diretrizes relacionadas à noção de “competências profissionais” revela-se atual e pertinente, pois, segundo Zarifian (1999), citado por Deluiz (2001):

[...] a competência exprime uma mudança essencial nas organizações, configurando uma nova forma de atuação do trabalhador diante destas transformações e, ao mesmo tempo, um novo modelo de gestão da força de trabalho. As competências referem-se às modificações dos conteúdos profissionais e dos ofícios (ZARIFIAN, 1999, apud DELUIZ, 2001, p. 13)¹⁴.

Discutiu-se até o momento o conceito de “Competências Profissionais” e demonstrou-se a relevância do mesmo no processo de formação profissional no âmbito da graduação. A partir de agora, e ao longo do capítulo dois deste trabalho, demonstrar-se-á como os pesquisadores-orientadores dos projetos de Treinamento Profissional desenvolvidos no Centro de Biologia da Reprodução aplicam os princípios que norteiam o desenvolvimento de competências na formação profissional. Trata-se de analisar e evidenciar como o “saber fazer”, o “saber ser” e o “saber agir” são fomentados durante a orientação de bolsistas de Treinamento Profissional no CBR.

Inicialmente buscar-se-á identificar a origem da preocupação dos orientadores de projetos de TP do CBR com o desenvolvimento de “competências profissionais”. Por meio da realização de uma entrevista com pesquisadores-orientadores em atuação na unidade, identificar-se-á se o trabalho com competências surgiu de forma consciente e planejada, ou se adveio como reflexo da experiência desses profissionais.

Uma vez identificada a origem do foco nas competências, o conteúdo do capítulo será voltado para a análise e sistematização do modo como os orientadores de projetos de TP do CBR conduzem seus trabalhos e orientações, promovendo o desenvolvimento de habilidades e de ações que se mostram afinadas com a noção de “competências profissionais”.

As características e o resultado do trabalho desenvolvido pelos profissionais do CBR serão analisados a partir das respostas de bolsistas e ex-bolsistas de Treinamento Profissional a um questionário aplicado à distância – enviado por correio eletrônico. As perguntas do questionário foram formuladas visando a obter subsídio para discutir três pontos fundamentais para o trabalho em desenvolvimento:

¹⁴ ZARIFIAN, Philippe. O Modelo da competência e suas conseqüências sobre os métiers profissionais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL MERCADO DE TRABALHO: TRANSFORMAÇÕES E MONITORAMENTO DE OCUPAÇÕES. Rio de Janeiro, 1998. Anais... Rio de Janeiro: SENAI, CIET, 1999. 100p.

1. As atividades dos projetos de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução prestigiam aspectos formativos que não são vivenciados na graduação;
2. O trabalho de orientadores dos projetos de Treinamento Profissional do CBR favorecem o desenvolvimento de um senso de profissionalismo que contribui com o amadurecimento formativo;
3. A rotina de atividades dos projetos de Treinamento Profissional do CBR permite vivenciar situações que remetem ao contexto profissional.

A partir das respostas obtidas por meio de questionário e das reflexões acerca desses três pontos considerados fundamentais, desenvolver-se-á a discussão sobre os benefícios dos projetos de TP do CBR e da contribuição que os mesmos promovem na formação do graduando, aspecto esse tido como fulcro do trabalho.

2 O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM PROJETOS DE TREINAMENTO PROFISSIONAL NO CENTRO DE BIOLOGIA DA REPRODUÇÃO DA UFJF

A partir da questão norteadora deste trabalho, segundo a qual o contexto de atividades dos projetos de Treinamento Profissional do CBR favorece o desenvolvimento de competências profissionais, buscar-se-á, ao longo deste segundo capítulo, uma melhor compreensão dessa concepção, a fim de confirmá-la em sua plenitude ou de constatar sua insustentabilidade.

Para tal, analisar-se-á o conjunto de informações obtidas por meio da aplicação de questionários a bolsistas de TP do CBR. Pretende-se compreender melhor o perfil do aluno de graduação que participa de projetos de TP, suas intenções e anseios em relação ao projeto e, principalmente, suas expectativas ao se candidatar à vaga e suas impressões após a conclusão das atividades.

Além disso, necessário é avaliar as propostas desses projetos segundo a perspectiva do orientador, buscando confirmar se existe uma efetiva intencionalidade no que toca ao desenvolvimento de competências profissionais, ou se derivam de ações fortuitas ou de iniciativas assistemáticas de um ou mais orientadores.

O capítulo será, portanto, estruturado de forma a, inicialmente, reiterar a relevância de uma discussão acerca de uma formação acadêmica de caráter amplo, que alie a qualificação na área específica de formação do graduando a uma melhor compreensão do contexto de trabalho em sua área de atuação, contribuindo para desenvolver no futuro profissional uma mentalidade amadurecida, que é comumente alcançada após algum tempo de trabalho. Trata-se de uma concepção de competência profissional que vai ao encontro das reflexões de Meghnani (1991), para o qual, de acordo com Manfredi (1998):

[...] o conceito de competência profissional englobaria, entre outras dimensões, uma de ordem individual de caráter cognitivo, relativa ao processo de aquisição e produção de conhecimento que o autor define como sendo um processo de construção ativo, referendado em teorias de aprendizagem - o autor adota o enfoque construtivista e sociointeracionista. A noção de competência, tomada em sua acepção geral e/ou articular, tem que ser vista como resultante de uma elaboração conceitual produzida pelo indivíduo, mediante as demandas das situações concretas de trabalho. (MANFREDI, 1998, p. 19-20)

Uma vez apresentadas as ilações oriundas das respostas aos questionários aplicados, discutir-se-ão observações feitas ao longo do processo de análise das informações coletadas e que promoveram reflexões importantes e inesperadas acerca do perfil de bolsistas de projetos de Treinamento Profissional. Duas constatações serão particularmente exploradas, por serem consideradas relevantes para a proposição de ações no âmbito do Programa de Treinamento Profissional da UFJF. A primeira constatação refere-se à aparente inexistência de uma clara compreensão dos objetivos do programa pelos alunos de graduação, o que por vezes os leva à falsa expectativa de desenvolvimento de práticas que são específicas dos projetos de Iniciação Científica.

A segunda constatação, possivelmente relacionada ou decorrente da primeira, faz crer que o aluno de graduação opta por integrar projeto de Treinamento Profissional visando tão somente a aproximar-se de grupos de pesquisa, utilizando a oportunidade como forma de inserção em projeto de Iniciação Científica. Como consequência tem-se o abandono pela frustração ou em decorrência do surgimento de outra oportunidade em projeto diverso, em ambos os casos ocorrendo perda de tempo do aluno e prejuízo ao projeto do pesquisador.

2.1 O desenvolvimento de competências profissionais no âmbito do ensino superior em prol da conciliação entre conhecimento teórico e prático e da formação integral do graduando.

A preocupação com o aprimoramento profissional do trabalhador não é uma questão recente. Segundo Lassance e Sparta (2003), ela remonta, na verdade, aos primórdios do século XX, tendo sido detectada em setores industriais da Europa e dos Estados Unidos preocupados com a ocorrência de acidentes de trabalho e com a intensificação da produção.

Assim sendo, é natural que no século XXI seja necessário propor uma ativa e constante discussão acerca da relevância do desenvolvimento de competências profissionais, inclusive no setor de serviços, que vem se adaptando às exigências da contemporaneidade, como constata Lassance e Sparta:

A sociedade capitalista atual é pautada pelo aumento do setor terciário ou de serviços; pela globalização da economia; pelo modelo enxuto de empresa; pelo uso de tecnologias de ponta, como eletrônica, telecomunicações, informática, biotecnologia; pela alta

produção de bens não-materiais, como serviços, informação, educação, estética. Em consequência destas mudanças, postos de trabalho na indústria vêm diminuindo e o decréscimo do emprego estrutural vem gerando desemprego e dando lugar ao trabalho autônomo e à economia informal; ocupações antigas vêm desaparecendo e novas vêm surgindo a cada dia. Estas mudanças no mundo do trabalho geram instabilidade e exigem do trabalhador uma série de novas habilidades para a empregabilidade, como flexibilidade, polivalência, capacitação tecnológica, adaptabilidade. A organização, a estabilidade, a certeza, a previsibilidade, ícones da sociedade industrial, foram substituídas pela flexibilidade da produção e das relações de trabalho, que passaram a ser guiados pelas flutuações do mercado de consumo (LASSANCE e SPARTA, 2003, p. 16).

Percebe-se que, na atualidade, essa preocupação com a “orientação profissional” (Lassance e Sparta, 2003, p. 14) vem extrapolando o âmbito industrial, estendendo-se pelas mais variadas áreas do conhecimento humano, visto que é diretamente vinculada à melhoria da qualidade e ao incremento da competitividade, além da satisfação do próprio indivíduo, como concluem Lassance e Sparta:

O foco da Orientação Profissional transferiu-se da produção resultante para o sujeito de escolha, sendo a eficiência e a produtividade tomadas como conseqüências naturais de uma escolha adequada, centrada na satisfação e nos sentimentos de realização do indivíduo. Além da revalorização da criatividade e da emoção, o crescimento da classe média, não previsto por Marx e Engels, e o desenvolvimento tecnológico, principalmente da micro-eletrônica e da informática, foram fundamentais para a transição da sociedade industrial para a pós-industrial (De Masi, 1999a, 1999b) (LASSANCE e SPARTA, 2003, p. 16).

Fica nítida, portanto, a necessidade de que, além do próprio profissional em formação, também o “orientador profissional” desenvolva uma nova postura frente à conjuntura global que se descortina e às novas exigências do mercado de trabalho. Essa nova postura deve transcender a preocupação com a transmissão de conhecimentos meramente objetivos (procedimentos técnicos), abarcando também a dimensão subjetiva da formação profissional, envolvendo a reflexão sobre a postura ética desse indivíduo em formação e seu necessário “comprometimento social”, tornando-se, como propõem Lassance e Sparta (2003) um “agente de mudança”.

Tais constatações conduzem à percepção da urgente necessidade de se oferecer um melhor preparo aos profissionais que entram diariamente no mercado de trabalho, sejam eles egressos de instituições de ensino superior públicas ou privadas, ou mesmo de uma formação técnica. Trata-se de uma preocupação que

vem se tornando frequente entre profissionais das mais variadas áreas de formação profissional.

Autores como Cruz e Schultz (2009), Bufrem e Pereira (2004), Nunes e Barbosa (2009) e Deluiz (2001), demonstram a crescente preocupação com a formação de profissionais de áreas como psicologia, informação, administração e saúde, dentre outras, os quais vêm constatando o quão imprescindível é propiciar uma formação profissional que privilegie o desenvolvimento de competências que envolvam, segundo Cidral, Kemczinski e Abreu (2001), tanto de conhecimentos de caráter “explícito”, ou seja, o “conhecimento formal e sistematizado”, quanto de caráter “tácito”, relacionado a “habilidades, crenças, valores e modelos mentais”.

Neste trabalho, os conceitos de “conhecimento explícito” e de “conhecimento tácito” são identificados, respectivamente, como “conhecimento objetivo” e “conhecimento subjetivo”. Entende-se que o desenvolvimento concomitante das esferas objetiva e subjetiva do conhecimento conduz à aquisição de uma formação profissional integral, ou seja, aquela que capacita o graduando a não somente desenvolver com habilidade os conhecimentos técnicos necessários à sua área de atuação, mas também a agir de forma adequada diante das situações inusitadas, que despertam no indivíduo o senso de responsabilidade para uma atuação conscienciosa e escrupulosa.

Importa observar que na área de saúde essa questão já se mostra mais presente em todos os aspectos que a compõem (DELUIZ, 2001). As razões para essa prevalência não são poucas, portanto facilmente reconhecíveis. Uma delas está relacionada ao fato de que o profissional da área de saúde convive diariamente com pessoas nas mais diversas situações e condições. Essa interação constante envolverá, necessariamente, habilidades técnicas oriundas da formação profissional, mas não apenas isso. Além das competências de caráter técnico (saber fazer), exigido também será, desse profissional, a posse de competências relacionadas às necessárias interações com outras pessoas (saber ser), por vezes em situações de estresse, assim como as competências referentes à agilidade de raciocínio em momentos de crise e à capacidade de desenvolver atividades em conjunto de forma harmoniosa (saber agir).

A partir dessas constatações, o presente trabalho surge com o escopo de demonstrar como é possível contribuir, no contexto da graduação, para uma formação profissional de caráter integral, aqui relacionada com o desenvolvimento

de “competências profissionais”. A noção de formação integral ora apresentada coaduna-se com a visão de Marina N. Ramos (2001), a qual, citando Athanzou e Gonczi (1996), ressalta que “[...] o fato de a competência implicar a resolução de problemas ou alcançar resultados, converte o currículo em um ensino integral, ao mesclar-se nos problemas os conhecimentos gerais, os conhecimentos profissionais e a experiência no trabalho, áreas que tradicionalmente estavam separadas” (RAMOS, 2001, p. 24).

O foco do estudo será o Programa de Treinamento Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora, instituição federal de ensino na qual atua o pesquisador proponente deste trabalho. Entende-se que a existência do citado programa, embora já comprove a vanguarda da UFJF na preocupação com a capacitação profissional do graduando, pode contribuir ainda mais com a formação de um profissional integralmente preparado. Percebe-se que a realidade profissional do século XXI exige dos indivíduos, para a inserção em um contexto de trabalho de feições novas e cambiantes, um leque cada vez mais amplo de habilidades diversas (competências), o que não pode ser olvidado por aqueles diretamente envolvidos na formação profissional, seja técnica ou superior.

A questão ora levantada perpassa por dois elementos fundamentais para a educação contemporânea, mormente a educação superior: a constituição curricular e o ensino orientado por competências (SILVA; PACHECO, 2005, p. 2937). Propicia, em consequência, uma reflexão acerca dos rumos da didática do ensino superior e da necessidade de repensar os conteúdos significativos para a formação do educando, não raro oriundos de uma prática docente baseada em escolhas relevantes para o profissional, mas não necessariamente significativas para a formação do graduando. Tais escolhas advêm da experiência prática do docente, por vezes atuando profissionalmente em sua área de formação, e podem, de fato, revelar-se em enriquecedoras do processo educativo.

No entanto, como alerta Maria Isabel da Cunha (2003), com base em Bourdieu, esse proceder torna-se nefasto quando rotineiro e irrefletido, ou seja, “quando o professor repete processos e estratégias de ensino e reproduz valores que estão fortemente presentes na sua trajetória, perpetuando, muitas vezes, um ciclo de reprodução” (CUNHA, 2003, p. 45), perdendo de vista a necessidade de uma permanente discussão acerca do que é importante ensinar e, conseqüente, de uma constante reconsideração do currículo acadêmico.

Essa condição pode ser em parte explicada pela carência de percepção da importância do aspecto pedagógico no contexto do ensino superior, herança de uma episteme que privilegia o conhecimento científico (CUNHA, 2003, p. 49). Justifica-se, portanto, a discussão proposta, quando se percebe a dificuldade de transposição de uma educação superior moldada em um modelo de “concepção positivista da Ciência” (CUNHA, 2001, *apud* SILVA; PACHECO, 2005, p. 2930) para um ensino que integre conhecimento científico, experiência profissional e vivência pessoal, unificando o “saber fazer”, o “saber agir” e o “saber ser” em um constructo de competências pessoais e profissionais que capacitem o indivíduo a lidar com as diversas e cambiantes situações do mundo hodierno (SILVA; PACHECO, 2005, p. 2936).

Isto posto, importa destacar o pensamento de Lucarelli (2000, *apud* CUNHA, 2003), para o qual a reflexão pedagógica no ensino superior tem a função de propiciar uma *“conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão”*, ou seja, de promoção do desenvolvimento de habilidades diversas (competências) que convirjam para uma formação de caráter integral.

2.2 A presença do conceito de competências profissionais nos projetos de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução

A motivação original deste trabalho partiu de uma percepção do pesquisador, Secretário Executivo do Centro de Biologia da Reprodução da UFJF, ao assessorar os orientadores dos projetos de Treinamento Profissional desenvolvidos na citada unidade.

Percebeu-se que os bolsistas de Treinamento Profissional do CBR, além das orientações específicas referentes às atividades específicas dos projetos aos quais estão vinculados, também experimentam situações relacionadas ao contexto do trabalho que contribuem para sua formação e amadurecimento profissional. Respeito ao cronograma de atividades previamente definido, registro dos horários de entrada e de saída, exigência de utilização de equipamentos de proteção em ambientes restritos, estímulo ao trabalho e à convivência em equipe contribuem para fomentar a iniciativa e a tomada de decisão em situações específicas que podem ser

citados como ações que desenvolvem senso de responsabilidade e de comprometimento, propiciando o amadurecimento do graduando em todos os aspectos, mormente o profissional.

A consulta à literatura específica revelou que essas ações voltadas ao “saber ser” e ao “saber agir”, além da simples preocupação com “saber fazer”, meramente prático, podem ser relacionadas à noção de competências, mais especificamente competência profissionais (MANFREDI, 1998).

Deliberou-se, então, pelo desenvolvimento deste trabalho, para cuja construção seriam necessárias informações referentes ao contexto da pesquisa, a fim de que se pudesse concluir pela pertinência ou não das conjecturas iniciais.

Coletadas as respostas, as mesmas foram analisadas e as conclusões às quais se chegou são apresentadas neste estudo. Importa ressaltar que as constatações oriundas da análise dos questionários extrapolaram o âmbito da proposta inicial, tendo fomentado interessantes percepções que também são apresentadas nesta dissertação e que podem decerto contribuir para o aperfeiçoamento da proposta do Programa de Treinamento Profissional da UFJF.

No entanto, para que o trabalho produzisse uma reflexão mais precisa e imparcial, como é de se esperar de um trabalho de cunho científico, necessário seria também registrar o ponto de vista dos pesquisadores do centro, responsáveis pela formulação dos projetos e pela condução dos mesmos.

Para que o estudo ora apresentado alcance sua plenitude, não bastaria identificar a presença de situações que fomentassem o desenvolvimento de competências profissionais nos acadêmicos. Isso poderia advir simplesmente de um contexto fortuito e assistemático.

A fim de que a questão proposta vá ao encontro de uma constatação concreta e bem fundada, como concerne a um trabalho de caráter científico, fundamental é também arrolar as conclusões originárias da análise de impressões fornecidas pelos profissionais envolvidos na formulação de propostas dos projetos de treinamento profissional do CBR e na condução dos mesmos.

Com esse objetivo, foi elaborado um questionário específico para os professores-pesquisadores do centro, com questões direcionadas para o fulcro deste trabalho, ou seja, a questão das competências profissionais no contexto acadêmico, mormente no âmbito dos projetos de treinamento profissional da UFJF.

A aplicação do questionário foi remota, por meio de correio eletrônico. Na mensagem enviada, constava uma breve explanação da proposta do trabalho, uma cópia da carta de apresentação do pesquisador e o questionário propriamente dito.

2.2.1 Os projetos de Treinamento Profissional do CBR segundo a percepção dos bolsistas.

Um ponto fundamental para a validação da questão discutida neste trabalho é a constatação de que o bolsista de projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução identifica a presença do conceito de competências profissionais no discurso de seu orientador.

Contudo, para que essa constatação fosse digna de confiabilidade, seria fundamental que o bolsista não sofresse qualquer influência ao apresentar sua percepção sobre a questão verificada. Para que isso se tornasse possível, algumas precauções foram tomadas com o intuito de assegurar a fidedignidade do processo de coleta de dados.

A preocupação inicial foi com a elaboração dos questionários que seriam aplicados aos bolsistas de Treinamento Profissional do CBR e também com a forma de apresentação desse instrumento de pesquisa. Visando a minimizar a resistência à participação na pesquisa e a promover o máximo envolvimento dos contatados, foram observados pelo menos dois de três aspectos considerados fundamentais para o sucesso de um *survey*, tendo como base a “teoria da troca social”, de Dillman: “reduzir o custo para o respondente e “estabelecer confiança” (DILLMAN, 1978, *apud* GÜNTHER, 2003, p. 7-8).

O primeiro contato com o respondente foi realizado por meio de uma mensagem eletrônica, visando apresentar o pesquisador, esclarecer sobre o trabalho em desenvolvimento e a finalidade do contato e convidar o contatado a participar da pesquisa. Solicitou-se também àqueles que se prontificassem a participar da pesquisa, que respondessem a mensagem com sua aceitação, deixando-se claro que somente a esses seria enviado o questionário. Juntamente com essa mensagem, encaminhou-se anexa uma Carta de Apresentação (vide Apêndices I, II e III), elaborada e assinada pela coordenação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP do

Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Finalmente, houve a preocupação em tornar o questionário o mais prático e direto possível. Para tal, privilegiou-se a formulação de questões em formato objetivo, exceção feita àquelas que exigiam um caráter subjetivo e descritivo, cuja maior abrangência e complexidade é melhor apreendida por meio de questões dissertativas.

Para as questões objetivas, utilizou-se uma escala do tipo intervalar, sendo a Escala de Likert o modelo escolhido para a constituição dos questionários. A opção pela Escala de Likert deveu-se ao fato de se tratar, segundo Hartmunt Günther, de uma escala que é "[...] mais utilizada nas ciências sociais, especialmente em levantamentos de atitudes, opiniões e avaliações" (GÜNTHER, 2003, p. 26).

Ao se desenvolver as alternativas para as perguntas objetivas diretamente relacionadas à questão em foco no trabalho, utilizou-se a estrutura usual para a Escala de Likert, composta, segundo Günther (2003, p, 26), de cinco alternativas. Quatro dessas alternativas correspondiam a intervalos que se estendiam da total concordância à plena discordância. Uma quinta alternativa foi acrescentada com o objetivo de oferecer ao respondente a liberdade de evitar formular opinião sobre a questão proposta, caso não pudesse ou não quisesse demonstrar envolvimento com o tópico em análise. A presença dessa alternativa é salutar, uma vez que a obrigatoriedade de tomar partido favorável ou contrário ao enunciado proposto pode atribuir um teor coercivo ao questionário, desestimulando o respondente a participar da pesquisa.

Com base nessas diretivas, foram propostas as seguintes alternativas para as principais questões objetivas: Concordo totalmente; Concordo; Discordo; Discordo Totalmente; Não tenho opinião.

Para os enunciados dessas questões, propôs-se um padrão auto-referente, com os textos redigidos na primeira pessoa do singular. Acredita-se que esse tipo de construção tem um caráter reflexivo que favorece a obtenção de respostas fidedignas. Além disso, propicia um maior envolvimento do respondente com a ideia presente no enunciado da questão, ao contextualizá-la no tempo e no espaço do projeto de Treinamento Profissional, reavivando as experiências protagonizadas pelo bolsista.

Os critérios para montagem dos questionários para aplicação aos bolsistas foram pautados nas orientações contidas em “Como elaborar um questionário”, organizado por Hartmut Günther (2006), professor no Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Os três questionários apresentam, em seu cabeçalho, uma breve apresentação do número de questões propostas e a justificativa para a aplicação do mesmo, bem como a relevância o trabalho em desenvolvimento. Procurou-se, dessa forma, expressar consideração pelo participante da pesquisa e motivá-lo a responder as questões propostas, demonstrando que sua contribuição será de fato significativa.

A sequência e constituição das questões propostas foram pensadas de forma a compor dois segmentos. O primeiro, com questões simples e objetivas, destinava-se a conseguir o envolvimento do respondente e, ao mesmo tempo, permitir de forma sutil a obtenção de informações que permitissem traçar um perfil básico do bolsista de Treinamento Profissional do CBR.

O segundo segmento, esse claramente centrado nos projetos de TP do CBR, constituiu-se de uma sequência de questões objetivas às quais seguiram-se três questões dissertativas. A disposição das questões foi pensada de forma a promover um contínuo e crescente envolvimento do respondente com a pesquisa, visando a garantir ao final seu interesse em responder as questões que exigiam uma breve redação.

O segundo segmento dos questionários, voltado para o objetivo do trabalho, ou seja, o desenvolvimento de competência profissionais em bolsistas de TP do CBR, foi planejado de forma a propiciar um maior envolvimento com o participante da pesquisa. Nesta sequência de perguntas preponderaram questões de caráter psicométrico, ou seja, dedicadas a captar a opinião dos envolvidos.

Em face do cunho psicométrico dos enunciados dessas proposições, optou-se pela disposição das opções de resposta em nível hierárquico, tendo como base o modelo denominado “Escala de Likert”. De um total de 13 questões propostas neste bloco do questionário – 14 no questionário para ex-bolsistas já formados – seis

questões foram apresentadas com 5 opções de resposta, sendo elas “concordo totalmente”, “concordo”, “discordo”, “discordo totalmente” e “não tenho opinião”¹⁵.

Ressalte-se ainda que houve uma aplicação-piloto do questionário com o objetivo de constatar se os enunciados seriam fácil e plenamente compreendidos pelo respondente, bem como se questões dissertativas haviam sido elaboradas de forma a proporcionar respostas direcionadas para o objetivo pretendido.

Para a aplicação-piloto, contatou-se uma servidora técnico-administrativa da Universidade Federal de Juiz de Fora, ex-bolsista de Treinamento Profissional do CBR e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Saúde Brasileira. A apreciação das respostas fornecidas pela servidora permitiu uma nova reflexão acerca das questões inicialmente propostas e a eficácia dos enunciados como motivadores de respostas efetivamente coerentes com os objetivos do trabalho. Realizada a aplicação-piloto, foram feitos pequenos ajustes e finalmente definiu-se pelo formato definitivo dos questionários que seriam enviados.

A ação inicial para a aplicação dos questionários desenvolvidos foi uma pesquisa nos arquivos do Centro de Biologia da Reprodução em busca de contatos de ex-bolsistas dos projetos de Treinamento Profissional. Após a busca, foram encontrados 68 registros de contato eletrônico de ex-bolsistas que atuaram no CBR no período entre 2002 e 2012. Somando-se aos contatos dos bolsistas que atuam ou atuaram no ano de 2013, foram obtidos 78 contatos eletrônicos, aos quais foram enviadas mensagens apresentando o trabalho à qual seguiu anexa cópia da Carta de Apresentação do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/UFJF e um convite para participação na pesquisa.

Do total de 78 contatados, 22 responderam aceitando o envio do questionário. Acredita-se que a baixa adesão deveu-se, fundamentalmente, a dois fatores: alterações no endereço para contato eletrônico, sem atualização de dados pessoais junto ao CBR, e à liberdade oferecida para participar ou não da pesquisa. Contudo, entende-se que tal índice não compromete o desenvolvimento do trabalho, uma vez que o *corpus* obtido para a análise adveio de um envolvimento livre. Uma vez recebidas as respostas com a concordância, foi enviada nova mensagem, dessa vez acompanhada de um do questionário desenvolvido.

¹⁵ Além dessas, incluiu-se uma questão objetiva com três opções de resposta, também seguindo o mesmo princípio da “Escala de Likert”, uma questão mista e também questões abertas.

As questões de 1 a 8 compuseram um primeiro bloco de perguntas. Essa sequência inicial de questões teve como objetivo buscar uma aproximação com o respondente, de forma a torná-lo mais receptivo às questões seguintes, e também obter informações que permitissem traçar o perfil dos graduandos que participam dos projetos de Treinamento Profissional em análise. Foram, portanto, perguntas que se relacionavam com a questão em estudo, mas que se centravam no próprio respondente, todas objetivas e de fácil resposta. A partir das informações obtidas por meio desse bloco de questões, produziu-se o Quadro 3, apresentado abaixo, o qual registra informações básicas para a constituição do perfil do bolsista de Treinamento Profissional do CBR.

QUADRO 03 : PERFIL DOS RESPONDENTES POR ÁREA DE FORMAÇÃO, PERÍODO CURSADO E ANO DE PARTICIPAÇÃO

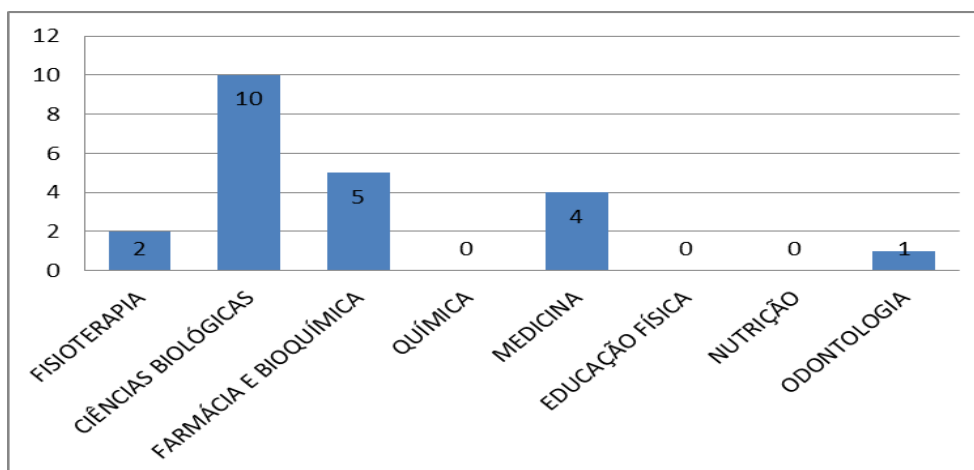
QUESTIONÁRIO	ÁREA DE FORMAÇÃO	PERÍODO CURSADO	ANO DE PARTICIPAÇÃO
Q-1	Farmácia e Bioquímica	5o. Período	2005
Q-2	Farmácia e Bioquímica	9o. Período	2012
Q-3	Ciências Biológicas	5o. Período	2007
Q-4	Ciências Biológicas	6o. Período	2007
Q-5	Farmácia e Bioquímica	8o. Período	2008
Q-6	Ciências Biológicas	5o. Período	2010
Q-7	Farmácia e Bioquímica	8o. Período	2009
Q-8	Ciências Biológicas	4o. Período	2005
Q-9	Ciências Biológicas	4o. Período	2008
Q-10	Fisioterapia	5o. Período	2013
Q-11	Odontologia	4o. Período	2013
Q-12	Ciências Biológicas	4o. Período	2012
Q-13	Farmácia e Bioquímica	4o. Período	2010
Q-14	Ciências Biológicas	4o. Período	2008
Q-15	Farmácia e Bioquímica	7o. Período	2010
Q-16	Medicina	7o. Período	2013
Q-17	Medicina	6o. Período	2013
Q-18	Ciências Biológicas	8o. Período	2010
Q-19	Ciências Biológicas	8o. Período	2013
Q-20	Ciências Biológicas	6o. Período	2013
Q-21	Medicina	5o. Período	2013
Q-22	Medicina	6o. Período	2013

Fonte: Elaborado pelo autor.

Do total de cursos aos quais são abertas inscrições para participação nos projetos de Treinamento Profissional do CBR, é ao curso de Ciências Biológicas que pertence a maioria dos bolsistas, como mostra o Gráfico 4, a seguir. Em seguida os

alunos do curso de Farmácia e Bioquímica e Medicina, respectivamente; finalmente, uma mínima presença de alunos de Fisioterapia e Odontologia.

GRÁFICO 4 : ÁREA DE FORMAÇÃO DOS RESPONDENTES

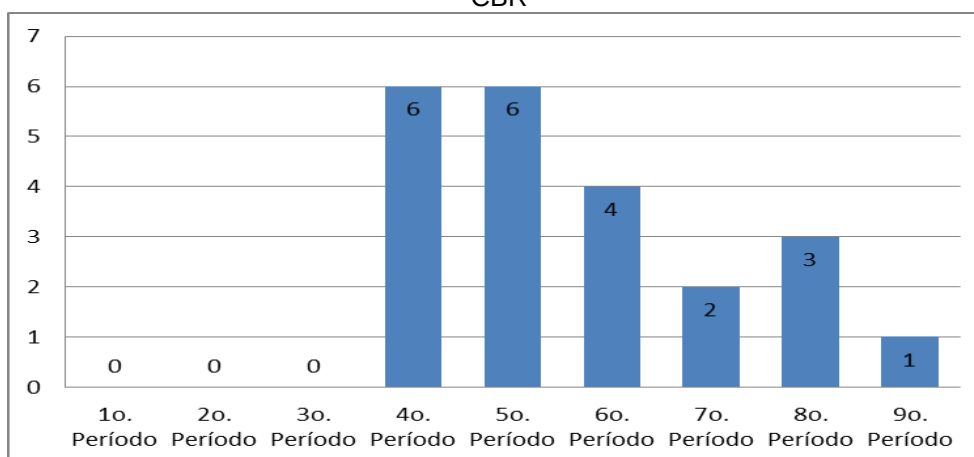


Fonte: Elaborado pelo autor.

Acredita-se que essa prevalência de alunos do curso de Ciências Biológicas justifique-se pelo que se constatará na análise da Questão 3.

A segunda questão dos questionários indagava sobre o período cursado pelo bolsista ao iniciar sua participação no projeto de TP. As informações obtidas estão no Gráfico 5, a seguir:

GRÁFICO 5 : PERÍODO CURSADO PELO RESPONDENTE AO INTEGRAR PROJETO DE TP DO CBR



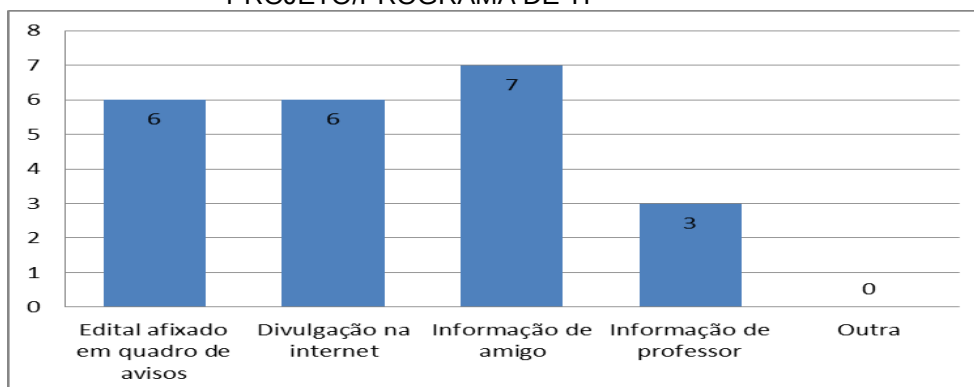
Fonte: Elaborado pelo autor.

Constata-se pelo disposto no Quadro 5 a tendência para procura de projetos de TP do CBR por alunos a partir do 4º período, com uma clara concentração de alunos cursando 4º e 5º períodos. Acredita-se que essa tendência deva-se a uma maior segurança de alunos mais experientes para participar de projetos no âmbito

acadêmico. Outra possível explicação para o fato é a exigência, presente em editais de seleção do CBR anteriores a 2009, de que o candidato tivesse cursado pelo menos até o 4º período da graduação. Tal especificação visava justamente a garantir a presença de bolsistas melhor preparados e, portanto, mais aptos a acompanhar as atividades do projeto. No entanto, visto que 13 respondentes (59% do total) iniciaram suas atividades a partir de 2009, essa justificativa não parece definitiva. Contudo, como essa discussão não é relevante para o fulcro deste trabalho, não se aprofundará nesta questão.

A questão de número 3 solicitava informar como o respondente teve conhecimento do projeto e, conseqüentemente, do processo seletivo. As respostas obtidas demonstraram equilíbrio entre as duas primeiras opções, sugerindo que os participantes têm estado atentos às oportunidades para participação em projetos. Do total de respostas, 7 corresponderam à opção “informação de amigo”, 6 à opção “edital afixado em quadro de aviso”, 6 relacionadas a “divulgação na internet” e somente 3 respondentes assinalaram “informação de professor”. A terceira opção (informação de amigo), a mais assinalada, parece justificar a predominância de alunos oriundos do curso de Ciências Biológicas, revelada na análise das respostas à questão 1 e que sugere uma tendência: bolsistas de TP tendem a divulgar a realização de seleção para preenchimento de vagas em projetos desenvolvidos no local em que já atuam. Essa tendência pode ser explicada pelo fato de julgarem enriquecedora a participação no projeto ou, simplesmente, para que possam estimular a entrada de pessoas de seu círculo de amizade e da mesma área de formação. Importa destacar que a divulgação por professor também foi apontada como forma de veiculação dos projetos.

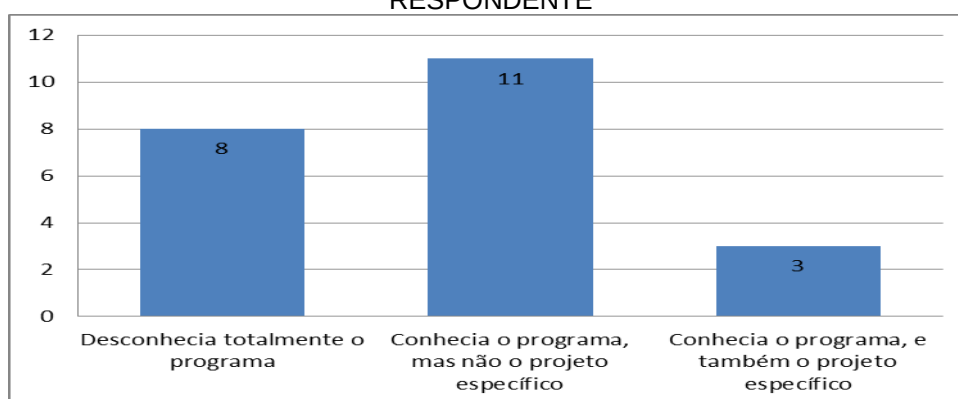
GRÁFICO 6 : FORMA COMO O RESPONDENTE TEVE CIÊNCIA DO PROJETO/PROGRAMA DE TP



Fonte: Elaborado pelo autor.

A questão seguinte, de número 4, teve como escopo verificar o nível de conhecimento do programa ou do projeto quando se candidatou à vaga ofertada. As respostas obtidas revelam que o Programa de Treinamento Profissional é bastante difundido (50% dos respondentes afirmaram conhecer), mas ainda não é do conhecimento geral dos acadêmicos, pois uma porção significativa (36%) respondeu desconhecer totalmente o programa. Apenas uma pequena parcela de bolsistas (13%) afirmou conhecer tanto o programa, quanto o projeto de TP ao qual se candidatava.

GRÁFICO 7 : NÍVEL DE CONHECIMENTO DO PROGRAMA / PROJETO DE TP PELO RESPONDENTE



Fonte: Elaborado pelo autor.

Uma observação relevante é que no universo de participantes na pesquisa, apenas o grupo de bolsistas atuais não informou total desconhecimento do programa. Essa constatação leva a duas hipóteses: ou a divulgação do Programa de Treinamento tem sido intensificada ou vem crescendo o interesse dos alunos de graduação pelo desenvolvimento de capacitação profissional. As duas possibilidades aventadas encontram-se, de fato, relacionadas entre si, pois o aumento da procura pelo Treinamento Profissional certamente decorre, dentre outras possibilidades, do fato de que o programa tornou-se mais conhecido dos alunos. Pode-se inferir, dessa constatação, que uma gama de alunos de graduação tem consciência de que a participação em atividades de qualificação, concomitante com o processo de formação teórica, não somente é enriquecedor, como também complementar daquela. Esta questão parece assumir mais propriedade quando comparada ao público acadêmico considerado nesta pesquisa. Demonstrou-se, anteriormente, que a maioria de alunos que participam de projetos de TP do CBR pertencem ao curso de Ciência Biológicas da UFJF. Ora, uma análise do conteúdo curricular do citado curso, bem como de sua distribuição ao longo dos períodos formativos, faz perceber

que o mesmo é fortemente baseado na formação teórica ao longo dos quatro primeiros períodos, apresentando uma carga horária em sala de aula significativamente elevada, com demonstra o Quadro 4, abaixo.

QUADRO 04: DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DO CURRÍCULO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - 2014

PERÍODO	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS			TOTAL DE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS
	LICENCIATURA /BACHARELADO	LICENCIATURA	BACHARELADO	
1o.	8	-	-	8
2o.	7	1	-	8
3o.	7	2	-	9
4o.	6	1	-	7
5o.	4	1	-	5
6o.	5	1	-	6
7o.	1	2	-	3
8o.	-	2	1	3

Fonte: Elaboração própria com base em consulta à página do curso de Graduação em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Juiz de Fora. Acessado em 05 de outubro de 2014.

Tal fato, embora decerto contribua para a constituição de uma sólida base conceitual, exige do graduando uma intensa dedicação, podendo inviabilizar a participação em projetos de qualificação paralelos. Mais uma vez as as percepções auferidas dos questionários aplicados demonstram sua pertinência. Confrontando-se a prevalência de alunos do curso de Ciências Biológicas (Gráfico 4) com a total ausência de bolsistas pertencentes aos três primeiros períodos letivos (Gráfico 5), deduz-se que o fator “carga horária curricular” é relevante para justificar, ao menos com relação ao referido curso, a ausência de bolsistas de projetos de TP do CBR pertencentes aos três períodos iniciais.

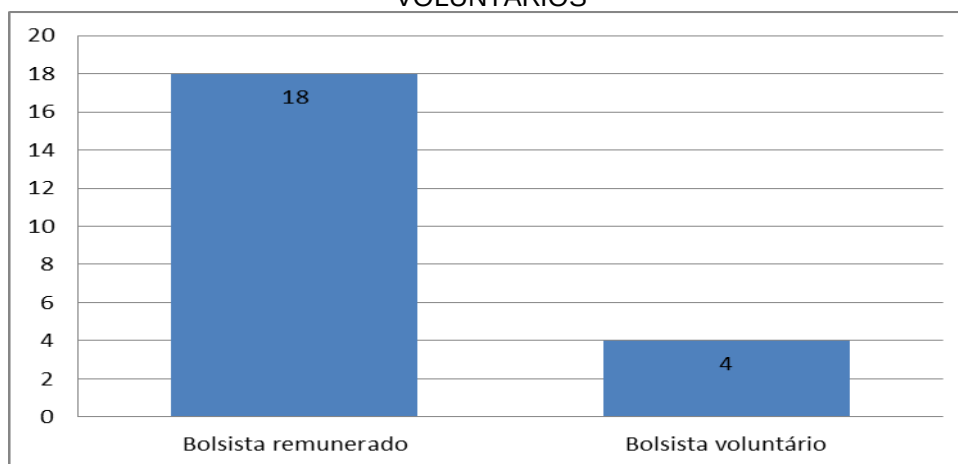
Além disso, o fato de apenas 3 respondentes assinalarem que conheciam o programa e o projeto específico leva a conjecturar que a divulgação de processos seletivos para os projetos de TP do CBR não têm sido feita de forma ampla ou eficaz.

Essas constatações fazem perceber que muitos candidatos a uma vaga em projeto de Treinamento Profissional não possuem uma noção exata da proposta do programa nem das atividades específicas do projeto ao qual estarão vinculados, o que se revela mais preocupante. Possivelmente motivado pela remuneração, no caso da vaga de bolsista, ou pela oportunidade de contato com pesquisadores de

sua área de atuação, o graduando que ocupa uma vaga em projeto de treinamento profissional sem real comprometimento com as atividades a serem desempenhadas acarreta enorme prejuízo. Ele não somente impede que outro acadêmico efetivamente interessado no projeto tenha a oportunidade de participar, como também, caso opte pelo desligamento em função de desinteresse ou de outra oportunidade de bolsa, compromete o trabalho do orientador. Importa observar que a participação em projeto de treinamento profissional, pelo fato de não raro envolver atividades práticas, comumente exige um período de ajustamento do bolsista aos procedimentos de sua rotina de atividades. A desistência implica perda de tempo do orientador e de sua equipe, bem como o atraso ou interrupção do projeto.

A quinta questão proposta (Gráfico 8) visava a saber se o aluno participava como bolsista, conseqüentemente percebendo remuneração, ou como voluntário. A presença de integrantes voluntários denota a consciência do acadêmico acerca da relevância da experiência para sua formação. No entanto, a prevalência de bolsistas revela que a existência de remuneração também é bastante atraente, visto que 18 respondentes (82%) assinalaram a participação como bolsista remunerado, enquanto apenas 4 (18%) registraram ter participado como bolsista voluntário.

GRÁFICO 8 : PROPORÇÃO ENTRE RESPONDENTES BOLSISTAS E RESPONDENTES VOLUNTÁRIOS

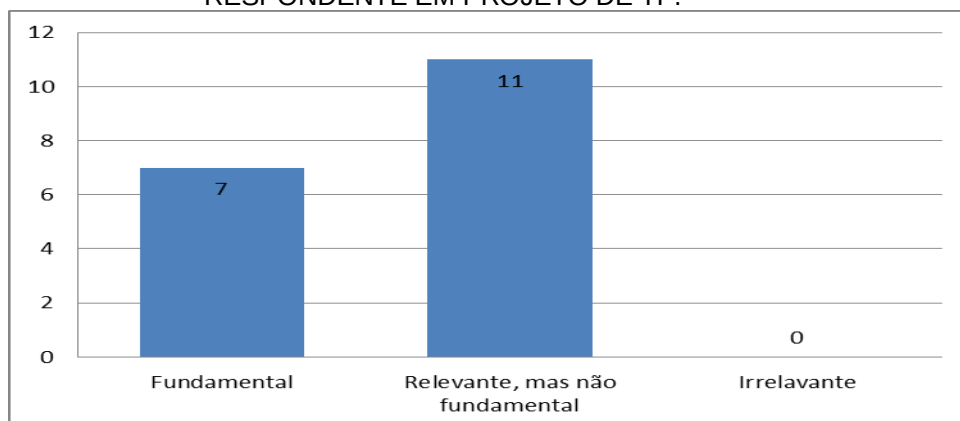


Fonte: Elaborado pelo autor.

A apreciação das respostas à pergunta de número 6 apresentadas no Gráfico 9, abaixo, analisadas em conjunto com os resultados da questão anterior, conduzem à seguinte constatação: o fator remuneração é relevante, porém não decisivo para estimular o candidato a participar do Programa de TP. Uma análise do Gráfico 9 revela que 50% dos respondentes informaram ser a existência de remuneração

“relevante, porém não decisiva” para justificar sua participação no projeto. Dentre os demais 50%, 7 questionados (32%) afirmaram ser a remuneração “fundamental” para que participassem do programa e 4 entrevistados (18%) não responderam.

GRÁFICO 9 : RELEVÂNCIA DA REMUNERAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO DO RESPONDENTE EM PROJETO DE TP.

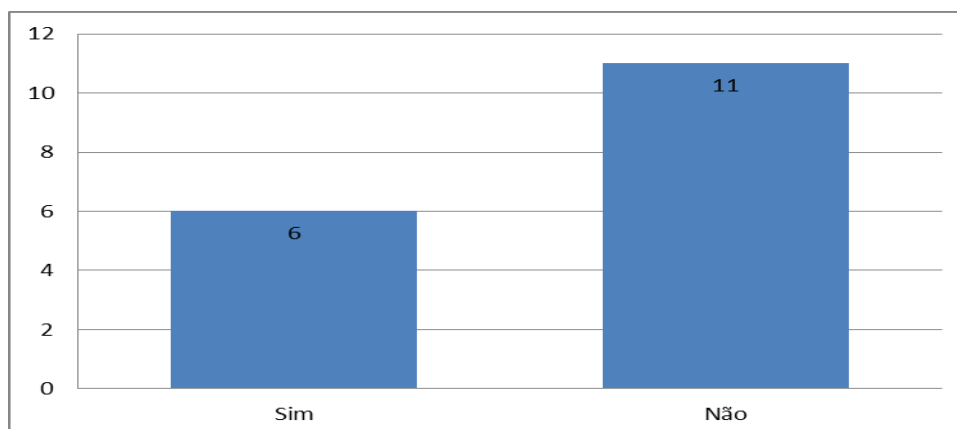


Fonte: Elaborado pelo autor.

Tais resultados justificam considerar que parcela significativa dos alunos entrevistados tem consciência da importância da aquisição de experiência em sua área de formação para seu futuro profissional. Não se pode, contudo, com base nos dados coletados, afirmar se essa consciência é justificada por aspectos intra ou extra-acadêmicos, ou seja, se o graduando desenvolve essa percepção durante a graduação, ou se já adentra a universidade tendo já introjetado essa perspectiva de sua formação.

A questão 7 foi aplicada apenas a ex-bolsistas, fossem eles formados ou não. O objetivo da mesma foi constatar se houve abandono antes do término das atividades do projeto e, em caso de desligamento, o nível percentual de abandono antes do encerramento do projeto. Do total de respondentes dessa questão (17 ex-bolsistas), 35% informou que houve desligamento antes do término do projeto. Onze respondentes, ou seja, 65% dos participantes informou ter permanecido até o final (Gráfico 10).

GRÁFICO 10 : ÍNDICE DE ABANDONO DE PROJETOS DE TP PELOS RESPONDENTES



Fonte: Elaborado pelo autor.

Complementando a questão anterior, a de número 8, também aplicada somente a ex-bolsistas, buscou especificar as motivações para abandono do projeto antes da conclusão. Percebeu-se que nenhum dos bolsistas apresentou desinteresse pelo projeto que acompanhava, sendo a migração para outro projeto ou programa a justificativa de 50% dos respondentes desta questão e a alegação de outros motivos a resposta dos outros 50%.

A questão do abandono, embora não seja o fulcro do trabalho, mostra-se preocupante e relevante. Preocupante por demonstrar o elevado índice de interrupção das atividades do bolsista, fato esse extremamente nocivo, como já demonstrado anteriormente ao se verificar se o candidato conhece ou não o programa/projeto cuja vaga pleiteia. Relevante, uma vez que pode favorecer a proposição de medidas que garantam a permanência dos bolsistas até a conclusão das atividades dos projetos, seja por meio de mais esclarecimentos acerca das propostas e das atividades dos projetos, seja com base em diretrizes que exijam a permanência do bolsista até a conclusão, sujeitando-o a penalidades.

Uma hipótese para o abandono é que o graduando, imerso em um contexto acadêmico que privilegia a discussão conceitual e investigativa – como já discutido no Capítulo 1 deste trabalho, sinta-se mais fortemente atraído por programas relacionados à pesquisa científica, tais como os diversos programas de iniciação científica (PROBIC, PIBIC, BIC) e o Programa Jovens Talentos para a Ciência (JTCi).

Sobre essa questão, oportuno é invocar o discurso de Schwartzman (2000) sobre o conflito entre uma política educacional em sintonia com as possibilidades e necessidades do mercado de trabalho e o que o autor identifica como

“credencialismo”¹⁶. Ainda marcante no contexto das instituições públicas de ensino superior do Brasil, o “credencialismo” advém, dentre outras razões, do “[...] *princípio do modelo único* do ensino superior brasileiro, cuja face mais evidente é o famoso bordão da indissolubilidade do ensino, da pesquisa e da extensão”, cada vez mais distante da realidade, mas sempre repetida como uma mantra pelos mais diversos setores” (SCHWARZTMAN, 2000, p. 18)¹⁷.

Sobre a extensão dos projetos, importa observar que aqueles anualmente aprovados pelas comissões vinculadas à Pró-Reitoria de Graduação têm a duração de dois semestres letivos. Portanto, as atividades dos projetos e, conseqüentemente, dos bolsistas, duram aproximadamente um ano, desde que não ocorra interrupção por motivo maior. Uma vez que a disponibilidade de horário para acompanhamento das atividades dos projetos de TP é fundamental para a escolha do bolsista, outro fator que pode contribuir para o abandono das atividades é a variação do horário das disciplinas entre um período letivo e outro. Embora o bolsista possa reorganizar os horários de dedicação às atividades do projeto, caso necessário, muitos aproveitam a participação no treinamento profissional para acompanhar procedimentos relacionados a trabalhos de pós-graduação em desenvolvimento. As atividades práticas desses projetos, em face do rigor científico, exigem que determinados procedimentos ocorram sempre nos mesmos dias e horários, a fim de que se possa manter a regularidade dos mesmos e garantir a fidedignidade das observações. Portanto, a impossibilidade de acompanhamento de tais atividades, em face da coincidência de horário com disciplinas da graduação, também pode ser elemento desmotivador da permanência no projeto. Essa situação, se considerada como fator relevante para o desligamento de projetos, vem confirmar a opinião deste pesquisador, anteriormente apresentada, de que o ambiente de ensino superior público tende a reforçar o estímulo ao envolvimento com a pesquisa científica, em detrimento do desenvolvimento de habilidades práticas e do fortalecimento do perfil do aluno como futuro profissional.

Considerando-se o conjunto das respostas obtidas por meio das questões iniciais (de 1 a 8) é possível propor um perfil do bolsista de Treinamento Profissional

¹⁶ O termo “credencialismo” foi cunhado pelo sociólogo norte-americano Randall Collins em sua obra *The Credential Society*, de 1979, na qual o autor discute e critica a função do diploma como fator de distinção sociocultural, sem considerar a efetiva capacitação do profissional.

¹⁷ Grifo do autor.

do CBR. São, majoritariamente, alunos do curso de Ciências Biológicas, cursando o 4º ou 5º períodos e já familiarizados com o programa de Treinamento Profissional. São, portanto, alunos com alguma experiência acadêmica e que demonstram interesse em participar de projetos de cunho profissional, uma vez que a maioria afirma já ter conhecimento da existência do programa gerenciado pela PROGRAD. Essa provável consciência da relevância de oportunidades para desenvolvimento da experiência profissional é reforçada pela constatação de que a maior parte dos entrevistados informa que a existência de remuneração foi relevante, porém não decisiva para sua participação. A análise desse resultado leva a crer que esses bolsistas teriam interesse em participar do projeto, ainda que em caráter voluntário, visando tão somente ao enriquecimento proporcionado pela experiência vivenciada.

Importa salientar que a pesquisa realizada comprova que os projetos de Treinamento Profissional desenvolvidos no Centro de Biologia da Reprodução vêm se mostrando em conformidade com a proposta institucional do programa. Quando defrontados com a assertiva: “A participação em projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução contribui para o desenvolvimento de habilidades específicas em minha área de formação?”, 100% dos participantes revelou concordar com o enunciado, sendo que desse total 45% assinalou a opção “concordo totalmente”. Percebe-se, portanto, a sintonia dos projetos com a orientação presente na Resolução No. 58/2008, de 16 de agosto de 2008, em seu Capítulo II, Artigo 7º., a qual salienta que os projetos de Treinamento Profissional devem ter “[...] por objetivo permitir o aperfeiçoamento profissional em campo de treinamento profissional da Universidade específico e compatível com a habilitação cursada pelo aluno” (BRASIL, 2008b).

Diretamente vinculada à questão proposta neste trabalho, a próxima assertiva apresentou o seguinte enunciado: “O projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução do qual participei contribuiu para o desenvolvimento de postura e de atitudes profissionais que não são privilegiadas na graduação?”. Buscou-se por meio dessa questão, constatar se os questionados identificam a existência de orientações de caráter especificamente profissional, voltadas para o mercado de trabalho, não necessariamente enfatizadas ao longo da graduação. O uso da expressão “postura e atitudes profissionais” teve como escopo vincular a questão ao desenvolvimento de competências de caráter intra e interpessoais, bem como ao exercício profissional propriamente dito, relacionando-se à tríade de

saberes evocados por Manfredi (1998), mobilizáveis em um contexto moderno e dinâmico de trabalho, que são:

- o "saber fazer", que recobre dimensões práticas, técnicas e científicas, adquirido formalmente (cursos/treinamentos) e/ou por meio da experiência profissional;
- o "saber ser", incluindo traços de personalidade e caráter, que ditam os comportamentos nas relações sociais de trabalho, como capacidade de iniciativa, comunicação, disponibilidade para a inovação e mudança, assimilação de novos valores de qualidade, produtividade e competitividade;
- o "saber agir", subjacente à exigência de intervenção ou decisão diante de eventos - exemplos: saber trabalhar em equipe, ser capaz de resolver problemas e realizar trabalhos novos, diversificados (MANFREDI, 1998, p. 10).

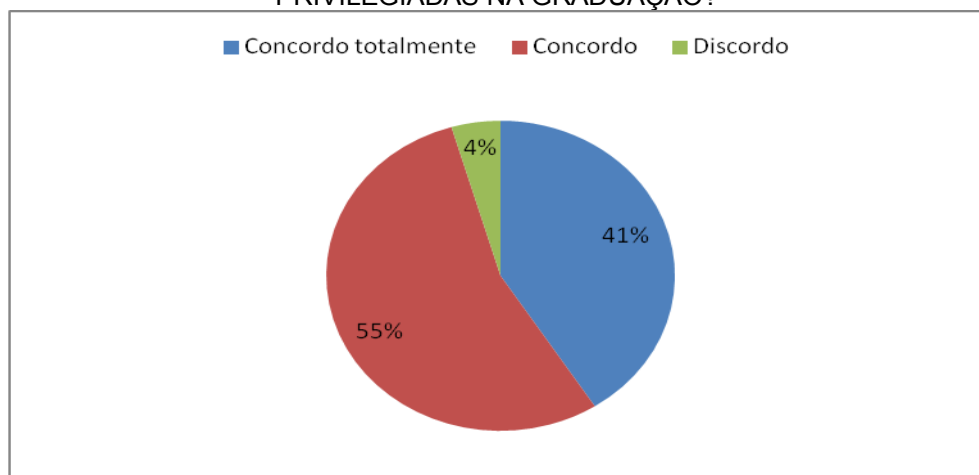
Tais competências estão relacionadas ao posicionamento do indivíduo no que toca a situações do contexto profissional, bem como a suas ações e decisões frente à dinâmica da prática profissional e à necessária interação humana com outros profissionais e demais atores envolvidos nesse processo. Atribuiu-se à questão um caráter intencionalmente subjetivo, a fim de conduzir o respondente a uma efetiva reflexão acerca do trabalho desenvolvido pelos orientadores dos projetos de TP do CBR. Buscou-se, dessa forma, evitar a indução a respostas que pudessem comprometer a fidedignidade da pesquisa, uma vez que a apresentação de uma lista de competências para serem identificadas poderia conduzir o respondente a conclusões irrefletidas e, conseqüentemente, adulterar o resultado da pesquisa.

Há de se observar que as questões 10, 11 e 12 encontram-se estreitamente relacionadas e foram dispostas com o objetivo de promover no respondente um processo reflexivo, culminando com a identificação, pelo próprio respondente, de habilidades de caráter profissional (competências profissionais) desenvolvidas durante sua participação no projeto de TP.

Uma vez analisadas e compiladas as respostas dos participantes à questão “O projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução do qual participei contribuiu para o desenvolvimento de postura e de atitudes profissionais que não são privilegiadas na graduação?”, construiu-se o Gráfico 11. A apreciação do gráfico faz perceber que a maioria (96%) dos bolsistas e ex-bolsistas contatados corroborou a afirmação proposta, sendo que desse total 41% assinalou a resposta “concordo totalmente”, demonstrando sua plena conformidade com a ideia apresentada. Dessa forma é possível constatar a existência significativa, nos projetos de TP do CBR, de ações ou atividades em sintonia com a Lei N. 9394 de

Diretrizes e Bases da Educação, em seu Capítulo IV, Artigo 43, Inciso II, onde registra-se que a educação superior brasileira deve “[...] formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais” (BRASIL, 1996).

GRÁFICO 11 : RESPOSTAS À QUESTÃO: “O PROJETO DE TREINAMENTO PROFISSIONAL DO CENTRO DE BIOLOGIA DA REPRODUÇÃO DO QUAL PARTICIPEI CONTRIBUIU PARA O DESENVOLVIMENTO DE POSTURA E DE ATITUDES PROFISSIONAIS QUE NÃO SÃO PRIVILEGIADAS NA GRADUAÇÃO?”



Fonte: Elaborado pelo autor.

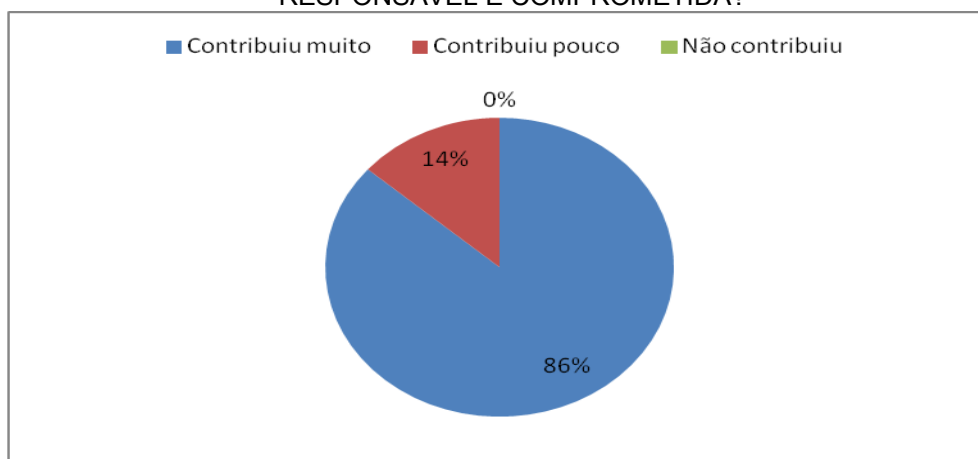
Tais ações consideradas relevantes para “o desenvolvimento de postura e de atitudes profissionais” revelam-se atreladas à noção de competências profissionais, por remeterem claramente ao conceito de “saber ser” (postura profissional) e de “saber agir” (atitudes profissionais), identificadas por Manfredi como dois saberes fundamentais, os quais, em conjunto com o “saber fazer”, constituem a tríade de competências profissionais relacionadas não somente ao conhecimento técnico, mas também às experiências vivenciadas e acumuladas no âmbito pessoal e profissional (MANFREDI, 1998, p. 10).

Esse viés profissionalizante poderia, decerto, ocorrer de forma casual e não-sistemática, como mero fruto de oportunidades aleatórias oriundas do cotidiano de atividades dos bolsistas. Em face disso foram propostos, nas duas assertivas seguintes, enunciados que fazem direta referência à ação dos coordenadores dos projetos, enfatizando suas ações intencionais durante as orientações dos bolsistas.

A primeira dessa dupla de assertivas teve o seguinte enunciado: “As orientações da coordenação do projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução do qual participei contribui/contribuíram para uma atuação profissional mais responsável e comprometida?”. O enunciado, ao tratar de “hábitos”

e de “atitudes” no campo profissional, vinculando esses conceitos à noção de responsabilidade e de comprometimento, conecta-se com a questão proposta no trabalho, por relacionar-se à ideia de “saber ser” e de “saber agir”, ou seja, à noção de competências profissionais. Desta vez, a série de alternativas para resposta foi reduzida a três, sendo as opções respectivamente “contribuiu muito”, “contribuiu pouco” e “não contribuiu”. No Gráfico 12, a seguir, temos os resultados obtidos com base nas respostas para cada item. Observa-se que a totalidade dos respondentes identificou alguma contribuição, sendo que 86% reconheceu o trabalho dos coordenadores como muito significativo para seu amadurecimento profissional.

GRÁFICO 12 : RESPOSTAS À QUESTÃO: “AS ORIENTAÇÕES DA COORDENAÇÃO DO PROJETO DE TREINAMENTO PROFISSIONAL DO CENTRO DE BIOLOGIA DA REPRODUÇÃO DO QUAL PARTICIPEI CONTRIBUI/CONTRIBUÍRAM PARA UMA ATUAÇÃO PROFISSIONAL MAIS RESPONSÁVEL E COMPROMETIDA?”



Fonte: Elaborado pelo autor.

Por se tratar de um item fundamental para o desenvolvimento da questão proposta no trabalho, seguiu-se à pergunta objetiva anterior outra de cunho dissertativo. Visava esta a constatar quais hábitos e atitudes fomentados pelas ações dos coordenadores dos projetos são considerados relevantes pelos bolsistas e ex-bolsistas.

O enunciado proposto para esta questão foi: “na questão anterior, caso tenha informado que há/houve alguma contribuição, cite abaixo pelo menos três hábitos e/ou atitudes desenvolvidos”.

Não foi surpreendente a recorrente presença da noção de profissionalismo. Esse conceito foi mencionado ora por meio do próprio vocábulo, ora pelo registro de depoimentos que remetem diretamente à noção de capacitação para o mercado de trabalho. Referências diretas ou indiretas a competências como “responsabilidade”, “ética”, “comprometimento” estiveram presentes nos depoimentos de todos os

participantes da pesquisa, sendo que determinados grupos foram mais enfáticos e frequentes do que outros no que toca a determinados conceitos pertinentes à questão em foco.

A menção ao desenvolvimento de habilidades voltadas para o efetivo contexto de atuação profissional foi mais explícita nos depoimentos de ex-bolsistas já formados, como se percebe nos fragmentos compilados a seguir:

[...] A resposta correta seria que contribuiu sim. Mas não tinha esta opção. **Responsabilidade, ética e disciplina com o trabalho** a ser desenvolvidos foram conceitos transmitidos durante o estágio (Q-1).

Desenvolvimento de análise crítica e científica, **comprometimento, responsabilidade e postura profissional** (Q-2).

1 - **Seguir um padrão técnico de atividades baseado em protocolos e treinos.** 2 – **Responsabilidade com horários e tarefas** [...] (Q-3).

Experiência e prática adquirida no tratamento de animais destinados à pesquisa. **Mais responsabilidade no ambiente de trabalho** [...] (Q-6).

Comprometimento com o trabalho; responsabilidade; convivência em equipe (Q-7).

Disciplina em relação ao cumprimento de horários/atividades; organização de dados coletados durante o projeto, respeito à hierarquia (Q-8).

Planejamento, organização, senso crítico (Q-9).

Nota-se, a partir da análise desses fragmentos, a percepção dos entrevistados de que as orientações recebidas ao longo do período como bolsistas de Treinamento Profissional no CBR pautavam-se pela ênfase no profissionalismo das ações desempenhadas. Aspectos como “responsabilidade” (Q-1, Q-2, Q-3 e Q-6), “disciplina com o trabalho” (Q-1), “comprometimento” (Q-2 e Q-6), dentre outros, são marcantes e frequentes nas respostas formuladas pelos respondentes.

Essa frequência de registros coincidentes, oriundos de indivíduos que estiveram vinculados a diferentes projetos e em períodos diversos, afasta a possibilidade de se relacionar esses depoimentos a situações pontuais. Consequentemente, ela vem reforçar o argumento de que as percepções dos respondentes são resultado de ações não casuais, ou seja, de que a equipe de orientação dos projetos de TP do CBR demonstra uma preocupação com a conscientização dos bolsistas acerca de uma atuação pautada na responsabilidade

das ações e no comprometimento com o trabalho desempenhado. São orientações que, embora não diretamente relacionadas a habilidades específicas da área de formação do graduando, referem-se a competências de fundamental importância para quaisquer carreiras profissionais.

O profissional que se insere no mercado de trabalho tendo já vivenciado situações próximas da realidade profissional, nas quais essas competências serão necessariamente exigidas, adaptar-se-á de forma menos traumática ao novo contexto de atuação. Isso decerto repercutirá em sua atuação profissional, podendo inclusive resultar em maior satisfação pessoal, na redução do estresse oriundo da transição entre o universo acadêmico e o mundo do trabalho e no sucesso em sua área de formação.

Note-se que a percepção de que a atuação em projetos de Treinamento Profissional do CBR favorece a preparação para o mundo do trabalho não se restringe aos respondentes já formados, como comprova o trecho a seguir, retirado de questionário respondido por ex-bolsista ainda cursando a graduação:

Durante o treinamento profissional tive a oportunidade de lidar, mais de perto, com responsabilidades necessárias aos mercado de trabalho como cumprimento de horários, responsabilidade pela realização de uma tarefa e gostava, sobretudo, das “Qualificações”, [...] me refiro às apresentações do andamento de cada projeto, para que fosse pré-avaliado por uma banca do CBR. As dicas e correções de vários pontos dos trabalhos foram dicas que trouxe para minha vida (Q-15).

Importa destacar neste depoimento, a constatação, pelos bolsistas, do enriquecimento proporcionado pela participação no projeto de TP. Como em respostas anteriormente reproduzidas, destaca-se a menção a “responsabilidades”, sugerindo que os orientadores do CBR preocupam-se de forma sistemática com a conscientização dos bolsistas acerca da seriedade de suas ações e da importância de um trabalho atento e preciso.

Também é relevante a menção à oportunidade de interação e de troca de experiências propiciados pelos encontros destinados “às apresentações do andamento de cada projeto” (Q-15), considerados pelo respondente como relevantes para o enriquecimento profissional.

Além do participante responsável pelo depoimento anterior, outros respondentes também demonstram em suas respostas a identificação da presença

de orientações voltadas para o desenvolvimento de competências nos projetos de TP do CBR, como nos fragmentos que seguem, todos referentes à assertiva “Na questão anterior, caso tenha informado que há alguma contribuição, cite abaixo pelo menos três hábitos e/ou atitudes desenvolvidos”, presente no questionário aplicado a ex-bolsistas não formados:

[...] preocupação com os métodos para realização de pesquisas e hábitos rotineiros de proteção individual através do uso de equipamentos de proteção individual (Q-11).

Contribuição para compreensão do saber da ética na experimentação animal e consequente atuação neste campo e comprometimento com o trabalho a ser desenvolvido e realizado (Q-13).

Cooperatividade mutua, comprometimento e organização (Q-16).

Ética profissional, prática das normas de biossegurança, responsabilidade com horários (Q-17).

Pontualidade, seguimento de regras do local de trabalho, ética em relação ao trabalho com animais (Q-18 sic).

Mesmo os bolsistas em atividade no momento da aplicação do questionário, portanto ainda em fase de orientação, registraram em suas respostas a identificação de orientações relacionadas à noção de competência profissional:

Cumprimento de horário. Cuidado com biossegurança. Registro de informação (Q-21).

Disciplina, trabalho em equipe, estímulo a buscar novas informações e conhecimentos, multiprofissionalismo, a ética no trabalho (Q-22).

Destacam-se, nesta última resposta reproduzida, as referências a diversas competências de caráter intra e interpessoal, tais como “disciplina”, “trabalho em equipe” e empreendedorismo (“estímulo a buscar novas informações e conhecimentos”). Importa ainda ressaltar a menção à “ética profissional”, também presente em outros questionários, e a ideia de “multiprofissionalismo”, sugerindo a amplitude de experiências proporcionadas pelos projetos de Treinamento Profissional desenvolvidos no CBR.

A identificação da oportunidade que a participação nesses projetos oferece ao bolsista de vivenciar uma ampla gama de experiências, propicia reflexões que remetem ao artigo “A revolução silenciosa no ensino superior”, de Simon Schwartzman. No citado artigo, o sociólogo discute a situação do ensino

universitário no Brasil e, dentre outras questões, aponta a necessidade de se promover mais “[...] flexibilidade quanto a objetivos e conteúdos” do ensino. Argumenta o autor que “[...] a flexibilidade de objetivos e conteúdos não tem sido grande nos cursos de graduação para as profissões tradicionais, pela camisa de força dos controles corporativos sobre as diversas profissões[...]

 (SCHWARTZMAN, 2000), o que somente ocorreria no âmbito da pós-graduação.

Observa-se, contudo, no contexto dos projetos de Treinamento Profissional do CBR, justamente essa necessária flexibilização, uma vez que aos alunos é proporcionada a oportunidade de contato com temas de fundamental relevância na atualidade e que tornam muito mais proveitosa e formativa a participação como bolsista. Questões como biossegurança e ética profissional no trabalho com animais de experimentação¹⁸ são correntemente discutidas com os alunos, contribuindo para a ampliação de sua capacitação e despertando seu interesse para oportunidades menos exploradas em sua área de formação.

A seguinte questão dissertativa voltou-se diretamente para a ideia de capacitação para o mercado de trabalho. A assertiva “Acredito que a participação em projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução contribuiu/contribuirá para minha adaptação ao mercado de trabalho” visava a verificar, por meio do depoimento dos bolsistas formados já profissionalmente ativos, se a participação em projeto de TP do CBR de fato foi relevante para sua experiência profissional. A questão também foi proposta aos participantes ainda cursando a graduação com o intuito de constatar a efetiva consciência destes para a realidade do mundo do trabalho. Comentários coerentes com a totalidade de seus depoimentos vêm corroborar as impressões transmitidas por meio das respostas às demais questões e promover fidedignidade ao conjunto de informações captadas por meio dos questionários e, conseqüentemente, à pesquisa como um todo.

Observou-se uma forte sintonia com os comentários feitos na questão anterior, percebendo-se uma significativa incidência de conceitos anteriormente empregados, tais como disciplina, responsabilidade, etc., fato que os enunciados listados a seguir vêm comprovar:

¹⁸ Os alunos que participam dos projetos de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução desde 2009 têm sido esclarecidos sobre a Lei No. 11.794/2008, a qual estabelece novas diretrizes para a utilização de animais na experimentação científica. Em 2014 a equipe de orientação dos projetos decidiu pela institucionalização do trabalho de orientação acerca da lei, o qual passou a integrar o rol de atividades dos projetos.

As orientações de **disciplina, responsabilidade e ética** com o trabalho a ser desenvolvido foram essenciais para a formação de uma conduta profissional (Q-1).

Devido principalmente a **postura profissional** e enriquecimento técnico e científico (Q-2).

Porque me ajudou a melhorar posturas como **iniciativa e pró-atividade**, que são importantes hoje no meu trabalho, e a buscar realizar um trabalho bem feito como demonstram que esperam que eu faça (Q-3).

Porque as exigências durante o projeto se assemelham as que encontramos nos mercado de trabalho e contribuem, dessa forma, para nossa adaptação. Além disso, a formação técnica tão trabalhada no TP contribui para nossa adequação a vida de laboratório (Q-4).

Devido ao caráter **multidisciplinar** do plantel do CBR, diversas áreas do conhecimento técnico e humano foram desenvolvidas. O treinamento me despertou o tino científico que me é útil até os dias de hoje (Q-5).

O Treinamento Profissional no CBR proporcionou-me adquirir habilidades profissionais relativas ao cuidado, manuseio e conhecimento em relação aos animais de laboratório destinados à pesquisa contribuindo para os meus projetos posteriores e atuais de minha pós-graduação, além do aprendizado de que o **trabalho em equipe** é fundamental para o rendimento do trabalho e da produção como um todo (Q-6).

Com a participação no treinamento profissional pude ter uma **visão diferenciada do que seria o mercado de trabalho**. Aprendi a **conviver em equipe**, respeitando diferentes opiniões e entendi que o senso de **responsabilidade e comprometimento** são fundamentais para o sucesso profissional (Q-7).

Pelo **conhecimento teórico/prático** adquirido durante o treinamento, que favoreceu meu ingresso em um cargo público na área (Q-8).

Com base nos depoimentos compilados, evidencia-se a presença marcante e constante de ações voltadas para o desenvolvimento de habilidades e de atitudes de caráter profissional. Conceitos tais como: “disciplina, responsabilidade e ética” (Q-1), “pró-atividade” (Q-3) e “trabalho em equipe” (Q-6) ocorrem com uma frequência e amplitude que permitem descartar a possibilidade de uma percepção pontual, particular de um único bolsista. Essa constatação reforça a questão ora levantada, ou seja, de que entre os orientadores dos projetos de Treinamento Profissional do CBR existe uma constante – e possivelmente sistemática – preocupação com o

desenvolvimento de competências profissionais necessárias para a uma formação integral e que favoreça a adaptação do graduado ao mercado de trabalho.

Essa tendência do trabalho desenvolvido com os bolsistas durante a participação em projetos de TP do CBR demonstra sintonia com a percepção de Manuel Jacinto de Ascensão Jardim, segundo o qual, para o efetivo sucesso acadêmico, torna-se:

“[...] imperativo, do ponto de vista educativo, proporcionar orientação profissional aos estudantes, a qual, segundo Polácek (1992: p.776-778), consiste na ajuda prestada ao sujeito para que desenvolva as suas potencialidades e características e para que defina as suas preferências em relação à sua ocupação profissional. O resultado deste processo de discernimento é a colocação da pessoa na vida activa, desempenhando com satisfação a sua actividade laboral e a adquirindo um determinado estatuto social” (JARDIM, 2007, p. 67-68).

Importa ressaltar que, durante o processo de desenvolvimento dos questionários que seriam aplicados, buscou-se considerar os dois aspectos vistos como fundamentais para a obtenção de respostas significativas e confiáveis.

O primeiro deles, considerando-se o que propõe Günther (2003, p. 14), foi o desenvolvimento de uma sequência lógica de enunciados, cujos conteúdos transitassem do item mais amplo para o mais específico. No caso dos questionários aplicados, os enunciados das questões dissertativas trataram inicialmente da percepção dos participantes acerca do conceito de competências profissionais no contexto das orientações do projeto de TP do CBR ao qual cada um esteve vinculado. Passou-se, em seguida, para a constatação da existência ou não do enriquecimento profissional do respondente por meio da experiência vivenciada como bolsista. Finalmente, buscou-se relacionar a ideia de uma orientação pautada por competências à percepção de uma melhor adaptação ao mercado de trabalho.

O segundo aspecto considerado na formação dos enunciados diz respeito à equivalência entre os conteúdos dos três questionários aplicados. Em face da existência de diferentes grupos de participantes (bolsista em atividade, ex-bolsistas em formação e ex-bolsistas formados), houve a preocupação com a coerência e a correspondência entre as questões propostas. As questões foram, portanto, adaptadas de forma a que seus enunciados fossem adequados à condição dos três grupos de participantes no momento da aplicação. Essa adequação, além de torná-

los condizentes com a experiência de cada grupo, visou também a possibilitar a comparação das respostas por eles fornecidas, analisando-as conjuntamente com base na temática tratada em cada assertiva.

Com base nessa estratégia de formulação dos enunciados, a questão dissertativa seguinte tinha como escopo relacionar a experiência vivenciada ao contexto real da profissão, verificando o quão significativa é a participação no projeto para a capacitação profissional do respondente. No que toca aos participantes ainda na graduação, a questão permitiu ainda um segundo enfoque: perceber o nível de conhecimento do respondente acerca do contexto real da profissão escolhida.

Foram então desenvolvidos três enunciados específicos para bolsistas em atividade no momento da aplicação. Reproduzidos a seguir estão as três questões como apresentadas, respectivamente, a bolsistas: “Como integrante de projeto de Treinamento Profissional no CBR você pode identificar alguma semelhança entre as orientações recebidas durante a participação no projeto e a realidade da profissão? Em caso afirmativo, explicita qual(is).”; a ex-bolsistas não formados: “Após integrar projeto de Treinamento Profissional no CBR você pode identificar alguma semelhança entre as orientações recebidas durante a participação no projeto e a realidade da profissão? Em caso afirmativo, explicita qual(is).”; e a ex-bolsistas formados: “Acredito que a participação em projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução contribuiu para minha adaptação ao mercado de trabalho.”.

Da totalidade de respostas obtidas, apenas um respondente (Q-21) registrou não ter identificado semelhança entre as orientações recebidas no projeto e a realidade profissional. Contudo, por se tratar de participante com a formação em andamento, possivelmente ainda não tendo vivenciado situações reais do contexto profissional, entende-se que a negativa não deve ser considerada um contraponto às demais constatações. Reforça essa impressão o fato de três outros respondentes (Q-22, Q-16 e Q-17), alunos do mesmo curso, apresentarem respostas positivas, justificando-as de forma coerente.

As respostas dos bolsistas em atividade e dos ex-bolsistas não formados, embora curtas e objetivas, demonstraram significativa clareza e maturidade. Esse fato, decerto bem-vindo para as conclusões da pesquisa, opôs-se à expectativa inicial do pesquisador, o qual esperava respostas vagas e imprecisas em face na inexperiência dos respondentes. Trata-se de uma percepção extremamente

relevante, uma vez que, além de demonstrar significativa consciência profissional em alunos de graduação, também sugere que os cursos envolvidos vêm desenvolvendo um trabalho no sentido de preparar o aluno para o contexto de trabalho, possivelmente com ênfase em competências profissionais. Essa observação não é conclusiva, uma vez que há de se ponderar a possibilidade de que os alunos participantes, pelo fato de integrarem projetos de graduação, são, por si só, mais participativos e interessados acerca da profissão escolhida, sendo o teor de suas respostas fruto de empenho individual.

Inegável é, contudo, como comprovam alguns registros listados abaixo, oriundos dos questionários respondidos por alunos em formação, que a quase totalidade dos participantes dos projetos de TP do CBR em análise demonstraram efetiva consciência da importância de capacitação para a atuação profissional:

Sim. Orientações quanto a medidas de biossegurança a serem tomadas em quaisquer situação. **Comunicação com os superiores e demais pessoas do centro de pesquisa**, o que leva à um **trabalho em equipe** e melhor desempenhado (Q-19).

Apesar de atuar de forma limitada e supervisionada durante o programa, é possível observar a rotina diária dos técnicos e funcionários da instituição nos mais variados setores e funções, e, enquanto admite-se haver uma diferença, sim, há também semelhança, uma vez que os alunos são orientados de forma a agir e compreender o fundamento e a necessidade de suas ações e dos integrantes regulares da instituição (Q-20).

A ética é uma realidade profissional, muito abordada no treinamento; o amadurecimento das decisões a serem tomadas e o raciocínio científico (Q-22).

Sim, pois no TP foi passado conhecimentos biológicos que tangem a qualquer área de saúde. Como por exemplo a preocupação com um desenvolvimento pleno e eficaz de técnicas, medicamentos e saberes afim de auxiliarem na ajuda da manutenção da vida humana (Q-11).

Sim; o cumprimento de horários, a responsabilidade pela realização de uma determinada tarefa, o cumprimento de prazos, o saber reportar as demandas aos seus superiores (Q-15)

Percebe-se, com base nas respostas aqui compiladas, que mesmo os integrantes e ex-integrantes dos projetos da unidade, ainda que não atuando profissionalmente, identificam uma variedade de orientações direta ou indiretamente relacionadas a uma boa atuação profissional. Trata-se de um aspecto formativo

amplamente discutido por Jardim (2007), ao tratar de meios para potencializar o sucesso acadêmico e a satisfação profissional, questão sobre a qual assevera que:

Nesse sentido, a aquisição de competências profissionais transversais¹⁹, que deve percorrer todo o itinerário formativo – que não será nem definitiva nem completa, mas adequada ao mercado do trabalho vigente – é um ponto nevrálgico na promoção do sucesso acadêmico. Reconhecemos que a obra a realizar é árdua e requer empenho, método e criatividade, uma vez que as variáveis que lhe subjazem são múltiplas e complexas nas suas causas, manifestações e consequências. Porém, estamos convictos que qualquer intervenção que vise o desenvolvimento sustentável das pessoas e da sociedade tem, necessariamente, de se alicerçar na aquisição das referidas competências (JARDIM, 2007, p. 68).

Um desses aspectos relevantes para a formação de um profissional competente é a capacidade de atuar em grupo, constituindo uma equipe. Como já visto em questões anteriores, trata-se de uma competência muito presente nas atividades dos projetos de TP do CBR, mencionada nas respostas dos questionários Q-19 e Q-20. Observe-se que, no questionário Q-20 o respondente destaca o fomento à interação com os diversos segmentos e profissionais da unidade. Trata-se de processo fundamental para que o bolsista possa auferir o máximo de sua experiência, compreendendo na totalidade o funcionamento de um centro de pesquisas.

As respostas das questões até então propostas comprovam a presença de orientações voltadas para o desenvolvimento de competências profissionais nos projetos de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução e a concordância de bolsistas e de ex-bolsistas acerca de sua relevância para uma formação profissional integral. No entanto, considerou-se que as mesmas apresentam forte teor subjetivo, não sendo, portanto, suficientes para a formulação de conclusões objetivas, esperadas em um texto científico.

Tendo isso em mente, no questionário aplicado a ex-bolsistas já formados, foram inseridas duas questões voltadas para perscrutar de forma objetiva o reflexo da experiência como integrante de projeto de TP do CBR na carreira profissional dos participantes da pesquisa. As questões formuladas foram, respectivamente: “19.

¹⁹ Manuel Jacinto de Ascensão Jardim define competências transversais como “aquelas que são comuns a diversas actividades; são transferíveis de função para função e têm ganho um protagonismo e importância crescentes no panorama do desenvolvimento pessoal, social e profissional; são adquiridas, fundamentalmente, na interacção com os outros e na formação não formal. Têm a ver com a capacidade de gerir os recursos do “eu” (competências intrapessoais), de relacionamento interpessoal (competências interpessoais) e de desempenhar funções profissionais (competências profissionais)” (JARDIM, 2007, p. 85).

Após iniciar a vida profissional foi possível observar alguma semelhança entre as orientações recebidas durante a participação em projeto de TP do CBR e a realidade da profissão? Em caso afirmativo, explicita qual(is).” “20. A participação em projeto de Treinamento Profissional do CBR foi importante para você conseguir uma colocação profissional em sua área de atuação? Como?”

A questão de número 19, ao relacionar o contexto real da profissão e as ações desenvolvidas pelos orientadores de TP do CBR, foi desenvolvida com o objetivo de constatar se a proposta dos projetos da unidade encontra-se em sintonia com as exigências do mercado de trabalho atual. Tem-se, a seguir, a relação de respostas obtidas:

Desenvolvimento da **pró-atividade e análise crítica**. (Q-2).

Hoje trabalho em campo profissional administrativo, mas ainda assim posso perceber semelhança com relação às **responsabilidades cobradas**. Mas quando fiz o mestrado, pude perceber **semelhança com relação a atividades técnicas e até mesmo notar estruturas e posturas não tão boas quanto aquelas adotadas no CBR**. (Q-3).

Sim. Hoje, no mestrado, considero-me capaz de **planejar e executar meus experimentos de forma objetiva e sem necessitar de mão de obra excessiva**, sem desperdício de material, com número reduzido de animais, colocando em prática muitas coisas aprendidas durante o TP. (Q-4).

Sim, as orientações de **postura profissional** aprendidas durante o treinamento foram fundamentais para meu sucesso no mercado de trabalho. O senso de **responsabilidade**, o **comprometimento**, o **trabalho em equipe** e respeito com os colegas são alguns exemplos. (Q-7).

Sim. Na vida profissional necessitamos de **organização, disciplina e planejamento**, assim como foi orientado no TP. (Q-8).

A apreciação das respostas formuladas para a questão de número 19 no questionário aplicado a ex-bolsistas formados sugere que a questão proposta no presente estudo é justificada. Conceitos como “responsabilidade”, “comprometimento” e “planejamento”, recorrentes nas respostas, reforçam a ideia de que a proposta dos projetos de TP do CBR ultrapassa o desenvolvimento de habilidades técnicas específicas. Percebe-se a preocupação com a conscientização do graduando acerca da seriedade da atuação profissional, a qual exige efetivo envolvimento e o compromisso do indivíduo com a realização de um trabalho eficiente.

Como síntese que envolve também os citados conceitos, a expressão “postura profissional” (Q-7) é fundamental para a compreensão da concepção que permeia o trabalho de orientação dos projetos do centro. Observa-se, por meio dos depoimentos coletados, que o ambiente de trabalho no CBR de fato fomenta o desenvolvimento de competências profissionais relevantes que permitirão ao acadêmico adentrar o universo do trabalho já ciente das expectativas e exigências do mercado quanto a sua atuação. Neste sentido, é bastante significativa a presença da expressão “postura profissional” (Q-7) e da expressão “responsabilidades cobradas” (Q-3), demonstrando que os orientadores dos projetos de TP do CBR requerem de seus orientandos um efetivo envolvimento com suas atividades e, provavelmente, o cumprimento de metas e prazos estabelecidos.

Outros aspectos citados, tais como “planejar” (Q-4), “planejamento” (Q-8), “organização” (Q-8) e “análise crítica” (Q-2) evidenciam a preocupação com o desenvolvimento de um trabalho que não seja mecânico ou rotineiro, mas pensado e minucioso. Trata-se de uma competência fundamental para quaisquer áreas de atuação, uma vez que concorre para que essa atuação profissional seja desempenhada com consciência e discernimento.

Esse conjunto de aspectos enfatizados na capacitação do bolsista de Treinamento Profissional do CBR evidencia a preocupação com o amadurecimento pessoal do aluno, fundamental para o despertar do senso de responsabilidade e de sua consciência profissional, basilares para o desenvolvimento de competências, como revela Jardim (2007):

Considerando a maturidade pessoal como "determinante da competência generalizada", podemos afirmar que uma pessoa madura pode ser incompetente em relação a certas exigências específicas, mas é potencialmente capaz de responder positivamente, socorrendo-se da sua capacidade de adaptação, aos novos desafios espolados no seu quotidiano. Ora, desenvolver as competências intrapessoais significa dotar a pessoa de mais um determinante, que nunca é o único, de competências específicas e do seu sucesso. Assim, incrementar o desenvolvimento de competências intrapessoais significa estimular a maturidade do indivíduo em diferentes áreas (e.g., aumento da autonomia, intensificação do sentido de identidade pessoal e fortalecimento da auto-estima).

Trabalhar este género de aptidões traduz-se em actuar no sentido da elaboração, por parte do estudante, de um projecto pessoal suficientemente maleável para o mercado de trabalho actual, o qual exige personalidades autónomas e flexíveis, capazes de satisfazer a necessidade de mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas e, até, de auxiliar

em situações de subemprego ou de trabalho autônomo. (JARDIM, 2007, p. 86).

Importa ainda destacar a presença, novamente, da noção de autonomia e de capacidade de lidar com situações inusitadas, que estão presentes na noção de “pró-atividade” citado no questionário Q-2. Trata-se de uma competência de elevada relevância para a constituição de um bom profissional, capaz de agir de forma independente e responsável, como enfatiza em seu depoimento o respondente do questionário Q-4: “[...] considero-me capaz de **planejar e executar meus experimentos de forma objetiva e sem necessitar de mão de obra excessiva**, sem desperdício de material [...]” (Q-4).

A questão 20, por sua vez, visou à verificação de possível benefício advindo da participação em projeto de TP do CBR para a inserção no mercado de trabalho. Em caso afirmativo, solicitou-se a especificação de como essa participação foi benéfica. Abaixo estão listadas as respostas fornecidas:

A participação no programa de Treinamento Profissional foi importante para que eu conseguisse conquistar uma vaga de técnica de laboratório do CBR, porque contribuiu com alguns conhecimentos e experiências adquiridas no centro, porém foi um conjunto não só do estágio que fiz, mas do curso técnico em química e do curso que fazia na época de farmácia que me possibilitou a aprovação no concurso. (Q-1).

O cargo que tenho hoje é de técnico de laboratório e quando fiz o concurso passei por prova prática. O conhecimento adquirido no CBR me ajudou a conseguir fazer uma boa prova. (Q-3).

Sim, com o bom desempenho no programa, consegui uma vaga no Programa de Iniciação Científica, que abriu portas para o meu mestrado, já concluído. Ainda almejo o Doutorado o quanto antes. (Q-5).

Até o momento, o TP do CBR auxiliou-me muito na pós-graduação e no ensinamento do que aprendi aos alunos de Iniciação Científica, por isso é importante o aprendizado correto no CBR sobre o projeto de cada um, visto que a base precisa ser sólida para que o conhecimento adquirido seja passado adiante na formação de outros alunos de forma produtiva, coerente e seguindo as normas dos respectivos conselhos relacionados à experimentação animal. (Q-6).

Sim. O conhecimento adquirido neste período facilitou o meu ingresso em cargo público na área de bioterismo. (Q-8).

No que toca a esta questão, embora a maioria das respostas tenha reforçado que a experiência como bolsista de TP do CBR foi positiva, o teor das mesmas não permitiu uma conclusão acerca da proposta presente no enunciado. A análise das

respostas faz crer que o teor inconclusivo das mesmas deveu-se a dois aspectos principais: 1) há respondentes que prestaram concurso público, o qual tende a avaliar de forma mais enfática o domínio que o candidato tem do conhecimento técnico; 2) o fato de alguns respondentes terem informado que atuam em outra área que não a sua específica ou que desenvolvem atividades no campo da pesquisa.

Note-se que, ainda assim, a experiência de bolsista de TP no CBR demonstrou-se relevante para os respondentes, como revela a resposta presente no questionário Q-1, na qual é informado que:

A participação no programa de Treinamento Profissional foi importante para que eu conseguisse conquistar uma vaga de técnica de laboratório do CBR, porque contribuiu com alguns conhecimentos e experiências adquiridas no centro [...].

A menção ao enriquecimento de caráter técnico também é identificada no questionário Q-3, cujo respondente informou que a experiência adquirida durante a atuação como bolsista no CBR favoreceu o sucesso em concurso prestado.

Encerrando o questionário, foi proposta uma questão a qual solicitou que os respondentes apresentassem sugestões para melhorar os projetos de Treinamento Profissional do CBR. A questão teve como objetivo estimular os participantes a expressarem uma visão crítica sobre o trabalho realizado pelos orientadores desses projetos. Observou-se que os ex-bolsistas foram extremamente mais participativos neste item, enquanto os bolsistas em atividade no momento da aplicação ou não se pronunciaram ou foram muito sucintos.

Alguns comentários produzidos não constituíram sugestões, mas observações referentes às experiências vivenciadas durante a atuação como bolsista no CBR, com teor semelhante a respostas anteriormente formuladas. Em face disso, optou-se por selecionar aquelas, cujos respondentes demonstraram melhor compreensão do que foi solicitado e, portanto, produziram enunciados objetivos e coerentes com a proposta.

Dentre as respostas dos bolsistas em atividade no momento da aplicação, destacam-se “Organização e melhor definição da hierarquia.” (Q-21) e “Maior interdisciplinaridade, permitindo ao acadêmico conhecer melhor outros laboratórios.” (Q-22).

Os dois comentários reproduzidos foram os únicos formulados por bolsistas em atividade no momento da aplicação que participaram da pesquisa. Os demais não se manifestaram.

A extrema concisão das respostas não permite conclusões muito claras. O comentário redigido pelo bolsista cujo questionário foi identificado como Q-21 soa incoerente, uma vez que cada bolsista encontra-se vinculado a um único orientador, não existindo uma relação de “hierarquia” entre pesquisadores.

Ocorre, por vezes, que o orientador solicita a seu orientando que acompanhe atividades de outro pesquisador ou mesmo de integrante do corpo técnico durante a realização de experimentos de outro projeto. Destina-se esta prática a oferecer ao bolsista a oportunidade de acompanhar uma ampla gama de atividades, visando a um maior enriquecimento teórico e prático. Acredita-se que o envolvimento com trabalho diverso e a orientação de outro pesquisador, ainda que pontual, tenha causado algum estranhamento e, conseqüentemente, promovido dúvida no bolsista sobre o vínculo com o projeto de origem.

O comentário retirado de Q-22, por sua vez, apresenta opinião oposta do anterior. Tendo sido motivado, possivelmente, pelo conhecimento da situação acima descrita, referente ao comentário presente no questionário Q-21. Essa possibilidade de integração entre projetos não é uma regra, uma vez que determinados projetos têm objetivos e procedimentos únicos e, portanto, utilizam técnicas particulares realizadas em laboratórios específicos.

Ainda sobre a pergunta final do questionário, registram-se a seguir as respostas mais significativas fornecidas por ex-bolsistas não formados:

Acho que uma breve apresentação sobre cada área do CBR e quais atividades a serem desenvolvidas pelos futuros bolsistas seria muito edificante. (Q-11).

A única orientação diz respeito ao próprio projeto que o aluno deverá desenvolver, acho que deveria ser mais bem explicado e mostrado até mesmo na forma de uma descrição (um texto escrito) do projeto, ressaltando a sua importância e o porquê dessas pesquisas serem desenvolvidas no CBR. (Q-13).

Acredito que aproximar o treinamento técnico da pesquisa poderia aumentar ainda mais o renome desse centro. Pesquisas multidisciplinares e a inserção de temas variados com a utilização de uma estrutura física tão bem arquitetada aumentaria a produção científica do centro com maior disponibilidade de recursos pelas agências de fomento. O aumento do networking e redes de

colaboração poderia associar o CBR a outros importantes centros de excelência científica do país. (Q-14).

A apresentação geral do que é o projeto e uma apresentação mais detalhista de cada trabalho desenvolvido e pessoal envolvido nos projetos, no momento de cada treinamento é claro. Isso, para mim, deixou um pouco a desejar, fiquei um pouco perdida nos primeiros meses de adaptação até entender cada rotina e creio que esta mesma adaptação poderia ter sido mais rápido caso essa “apresentação” tivesse sido feita. (Q-15).

Sugiro que os treinamentos voltados para técnica também sejam associados a projetos de pesquisas, pois incentiva mais os alunos a participarem. A maioria dos alunos da área de Biologia seguem a área acadêmica, e seria interessante ter esses dois aproveitamos em um único local, sendo proveitoso tanto para o aluno quanto para o CBR. Digo isto, pois o meu treinamento foi na área de biotério de experimentação, estive em contato com os alunos de iniciação, mas não tinha o meu próprio projeto, restringindo muito minhas atividades apenas na parte técnica. Assim, exercia o treinamento no CBR, e realizava atividades de pesquisa (voluntariamente) em outra unidade da Universidade. (Q-18).

As respostas dos questionários Q-11, Q-13 e Q-15, que tratam de solicitação de maiores esclarecimentos prévios sobre os projetos, pareceram incoerentes com a prática usual de adaptação dos bolsistas aos projetos. Essa percepção decorrer do fato de que o bolsista, ao participar da entrevista que compõe o processo seletivo, é informado, embora de forma sucinta, acerca das peculiaridades do projeto e das atividades que terá de desenvolver. Trata-se, inclusive, de momento no qual o candidato tem abertura para esclarecer dúvidas e solicitar mais informações sobre sua atuação como bolsista. Além disso, após o início dos projetos, realizam-se dois encontros periódicos com os integrantes do CBR.

Há uma reunião semanal, durante a qual são apresentados os novos integrantes, discutidas e apresentadas questões relacionadas aos trabalhos de pós-graduação em desenvolvimento no centro, além da apresentação, por pós-graduandos, bolsista de Iniciação Científica e de Treinamento Profissional, de explanações acerca do desenvolvimento de seus trabalhos.

Além dessa reunião semanal, outra de periodicidade mensal é realizada para o encontro entre a direção da unidade, integrantes do corpo técnico e bolsista para discussões sobre procedimentos, esclarecimentos gerais e reciclagem de conhecimentos.

Acredita-se, contudo, que a realização pela PROGRAD de um seminário anual para apresentação dos projetos de Treinamento Profissional da UFJF no início do período letivo seria extremamente útil para os graduandos. Dessa forma, tendo ciência prévia das propostas de cada projeto, segundo sua área de formação, poderia o acadêmico inscrever-se em processo seletivo para atividade com a qual teria identificado alguma afinidade ou que teria percebido ser relevante para sua formação profissional.

Acerca dos comentários retirados dos questionários Q-16 e Q-18, cabe recordar que a proposta do Programa de Treinamento Profissional da UFJF tem como escopo oferecer ao acadêmico a oportunidade para desenvolvimento de habilidades específicas em sua área de formação. Essa proposta fundamental tem sido observada pelos orientadores do CBR, por meio dos projetos oferecidos, que permitem aos bolsistas atuar em atividades de laboratório e de biotério, realizando procedimentos diversos. Sabe-se que o desenvolvimento de projeto de pesquisa vincula-se a projetos de Iniciação Científica, outra modalidade dentre os programas oferecidos pela instituição.

Ainda com relação à questão final do questionário, que solicita sugestões para os projetos de Treinamento Profissional do CBR, os comentários mais significativos feitos pelos ex-bolsistas formados são:

Não sei dizer se o projeto sofreu mudanças do período em que participei até o presente momento, mas julgo que seria importante que os alunos envolvidos pudessem executar pequenos projetos de pesquisa que lhes rendesse ao menos um resumo em congresso, como o congresso da Fesbe, tão importante para a experimentação animal. Este seria um incentivo a mais para a participação dos alunos e induziria a formação para a pesquisa, além da formação técnica que já é trabalhada no TP. (Q-4).

Os pesquisadores e os orientadores deveriam aproximar mais os alunos de treinamento profissional aos experimentos desenvolvidos no centro, bem como a participação destes alunos nas reuniões científicas. Estabelecimento de uma reunião com os competentes da área de frequência semanal seria de mais valia para o programa. (Q-5).

Sugiro que os coordenadores e diretores atuem de forma mais direta no treinamento dos alunos buscando explorar e incentivar a capacidade de criação dos mesmos na elaboração de projetos e discussão sobre o que pode ser modificado dentro da função de cada um. Essas atitudes incentivam aqueles que têm muitas ideias inovadoras propiciando a evolução e melhoria do CBR. (Q-6).

Com relação às respostas dadas pelos ex-bolsistas formados, percebe-se novamente uma falta de discernimento acerca dos objetivos do Treinamento Profissional, uma vez que algumas sugestões (Q-4, Q-5 e Q-6) vão ao encontro da proposta de outro programa: o de Iniciação Científica.

Ainda com relação às respostas de ex-bolsistas formados, soa incoerente o comentário presente no questionário Q-5, quando trata da participação de bolsistas de treinamento profissional nas “reuniões científicas” realizadas periodicamente na unidade. Embora tais reuniões tenham como fulcro a apresentação do progresso dos trabalhos de pós-graduação em desenvolvimento, a mesma é aberta a todos os integrantes do CBR que tenham interesse em acompanhar as pesquisas realizadas no centro.

A análise das respostas ao pedido de sugestões para melhorar os projetos de Treinamento Profissional do CBR traz reflexões que extrapolam o âmbito da unidade e induzem a percepções mais amplas e significativas. Embora não seja o fulcro da presente dissertação, entende-se que essas reflexões são pertinentes por se relacionarem ao Programa de Treinamento Profissional e, por isso, cabíveis neste trabalho. Percebe-se, por meio do conjunto de depoimentos, que o aluno de graduação que se candidata a projetos de TP no CBR:

1) Demonstra não ser capaz de estabelecer uma nítida distinção entre os objetivos do Programa de Treinamento Profissional e do programa de Iniciação Científica;

2) Utiliza a participação em projeto de Treinamento Profissional como meio de acesso a projetos de pesquisa, fugindo ao objetivo específico do TP que é capacitar o acadêmico para atividades específicas de sua área de formação. Consequentemente, não reconhece a oportunidade de enriquecimento proporcionada pela participação nesses projetos, preferindo abandoná-lo, caso surja oportunidade de integrar outro projeto ou programa voltado para a pesquisa científica.

A segunda constatação acima arrolada, relacionada à aparente desvalorização do programa de Treinamento Profissional, pode estar vinculada à supervalorização existente no ambiente acadêmico das atividades de pesquisa científica e do incentivo à carreira docente. Muito embora seja óbvia a necessidade de progresso científico e tecnológico do país – proporcionado, consequentemente, pelo fomento à perquirição científica – e fundamental a renovação do corpo do

magistério superior, importa, outrossim, considerar a relevância da plena capacitação profissional do graduando. Tal se dá a fim de que, ao adentrar o mercado de trabalho, possa assumir imediata e plenamente as responsabilidades advindas do encargo e atuar com eficiência e dinamismo. Afinal, o avanço econômico e tecnológico de uma nação dependem, além da pesquisa e da produção teórica, da constituição de pessoal habilitado para encarar um contexto profissional de feições desafiadoras e que requer a capacidade de ação e de resolução de problemas com a máxima presteza e precisão.

Acredita-se que as observações acima listadas, relacionadas à identidade do Programa de Treinamento Profissional, não sejam conclusivas por advirem de constatações oriundas de *corpus* amostral reduzido e específico. São, contudo, significativas por fomentarem reflexões acerca da eficácia do programa no que toca a seus objetivos básicos.

Além disso, corroboram a pertinência da questão inicialmente abordada. Trata-se da percepção de que o universo acadêmico brasileiro, ancorado no tripé “ensino, pesquisa e extensão”, oferece intenso estímulo à produção científica – fundamental para o progresso tecnológico da nação, mas ao custo da obliteração de outro aspecto fundamental para o desenvolvimento do país, que é a capacitação integral do profissional e o desenvolvimento de competências para uma inserção efetivamente produtiva no mercado de trabalho.

2.2.2 Análise de relatórios de ex-bolsistas de Treinamento Profissional do CBR.

A preocupação com a formação profissional dos bolsistas de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução não se restringe a contexto eminentemente prático, característico dos projetos de TP. Ao longo do período de participação nos projetos, os alunos são orientados a registrar as atividades desenvolvidas a fim de apresentarem, ao término do projeto ou por ocasião de necessidade de desligamento antes da conclusão, um relatório de trabalho contendo a descrição dos procedimentos realizados. O teor desse relatório é essencialmente técnico e descritivo, porém alguns alunos inserem, no campo identificado como “considerações finais” ou “conclusão”, ponderações de caráter subjetivo que refletem suas impressões acerca do programa e do reflexo da participação no mesmo em sua formação.

Em face da existência desses relatórios, deliberou-se pela consulta aos mesmos, com o escopo de confrontar o conteúdo desses registros com as respostas dadas aos questionários aplicados a bolsistas e ex-bolsistas. Entende-se que essa comparação é valiosa e enriquecedora para este trabalho, uma vez que revelará as impressões de alunos que participaram dos projetos de TP do CBR em um outro contexto, que não o de respondentes a um trabalho de pesquisa. Espera-se dessa forma, por meio do confronto de depoimentos, a confirmação das conclusões obtidas por meio dos questionários ou a constatação de alguma inconsistência que conduza a nova reflexão acerca do resultado da aplicação dos questionário.

Para esse exercício de confrontação, foram analisados dezessete relatórios produzidos por bolsistas de TP do CBR nos anos de 2012 e de 2013. Esse número elevado de relatórios no intervalo de dois anos justifica-se pela ocorrência de desligamento de bolsistas, exigindo nova seleção. Todos os alunos, independente do tempo de vínculo ao projeto, são convidados a apresentar um relatório final.

Desse total de dezessete relatórios avaliados, quatro apresentavam conteúdo exclusivamente descritivo das atividades realizadas, sem considerações subjetivas acerca da participação no projeto. Foram, portanto, descartados.

Os treze relatórios considerados para estudos foram divididos em dois grupos, segundo o ano de participação do bolsista no projeto. Seis relatórios referiam-se ao ano de 2012 e sete, ao ano de 2013. Para facilitar a consulta aos conteúdos utilizados na análise os relatórios foram identificados por meio de um código. Os relatórios referentes a 2012 são identificados como R1/12 a R6/12 e aqueles produzidos por bolsistas em atividade em 2013 são mencionados como R1/13 a R7/13.

A apreciação dos relatórios, embora não tenha sido constatada uma uniformidade de opiniões, permite concluir favoravelmente acerca da pertinência da hipótese inicialmente aventada, bem como reforçam as impressões oriundas da análise dos questionários aplicados, como se demonstrará a seguir.

Uma questão apresentada no início do desenvolvimento deste trabalho é a percepção do pesquisador de que a participação em projetos de TP do CBR fomenta o desenvolvimento de competências profissionais e, conseqüentemente, favorece a capacitação do acadêmico para a futura inserção no mercado de trabalho. Essa ideia encontra respaldo nos relatórios de diversos bolsistas que participaram dos projetos nos anos de 2012 e de 2013.

Conclui-se, da amostragem coletada, que a percepção pelos bolsistas de ações voltadas para a capacitação profissional é bastante acentuada, como demonstram os fragmentos dos relatórios abaixo-reproduzidos:

Durante o período de estágio, aprendi técnicas em laboratório de pesquisa e de criação de animais de laboratório, pude auxiliar na condução de trabalhos de pesquisa em andamento e me conscientizar sobre a importância da precisão e controle das atividades desenvolvidas, principalmente com o conhecimento da **ética e postura profissional** (R2/12).

Durante a execução do estágio foi possível aprimorar e desenvolver técnicas laboratoriais que futuramente poderão ser empregadas nas atividades profissionais, **contribuindo para inserção do acadêmico no mercado de trabalho** (R3/12).

A oportunidade de trabalhar com experimentação aprimorou em muito meu conhecimento, em razão de nunca ter acompanhado esse tipo de trabalho. **O treinamento acrescentou muito a minha formação profissional** uma vez que é uma experiência ímpar (R1/13).

Participar do treinamento no CBR durante esse tempo foi de grande importância para o meu desenvolvimento profissional. Foi fundamental para ampliar minha visão sobre a realização de experimentos, conhecer as técnicas necessárias e conhecer a importância dos princípios éticos (R3/13).

No entanto, além da constatação da existência da preocupação com a formação profissional, os registros dos bolsistas evidenciam que há, de fato, a difusão de conhecimentos relacionados ao contexto profissional, porém de caráter mais amplo, englobando aspectos como postura profissional, relacionamento interpessoal e ética:

Neste programa de Treinamento Profissional o aproveitamento foi muito bom, significando um grande acréscimo acadêmico, seja teórico, seja prático. O aprendizado e compreensão de todos esses aspectos participantes da criação e utilização de modelo animal em experimentos tornam abrangentes o campo de atuação do aluno futuramente, preparando-o. [...] Outra parcela importante de aprendizado, enquanto se trata de **um programa de Treinamento Profissional e, portanto, deve preparar os alunos participantes para uma realidade futura**, é referente aos aspectos de organização da instituição – **relacionamentos interpessoais, níveis de hierarquia, divisão dos setores** – e de ética (R2/13).

Durante os 2 meses em que fui bolsista do Centro de Biologia da Reprodução no programa de treinamento profissional, tomei o conhecimento de fatores importantes que regem o mundo da experimentação em animais como o CONCEA (Conselho Nacional de Controle de Experimentação Animal) que é um órgão integrante

do Ministério da Ciência e Tecnologia [...]. **Presenciei também experiências únicas junto aos pesquisadores e colegas de trabalho do centro, observando o desenvolver de atividades de ótimos pesquisadores e funcionários, me foi proporcionado um enorme conhecimento em várias áreas de pesquisa e de convivência profissional (R4/13).**

No decorrer desse período de treinamento foram vivenciados alguns desafios que me levaram a refletir sobre a melhor maneira de abordá-los e solucioná-los, porém estes desafios tiveram um aspecto positivo, contribuindo para a minha formação acadêmica e para consolidação do meu conhecimento. Toda a equipe que me supervisionou teve fundamental importância no meu aprendizado, porque ao mesmo tempo em que me davam certa autonomia para resolver problemas e tomar decisões, se colocavam a disposição para auxiliar nas dificuldades (R5/13).

O treinamento foi muito bom, uma vez que construiu e me fez por em prática algumas características necessárias para um bom desempenho no mercado de trabalho, como ética, compromisso, respeito, assiduidade, pontualidade e ideia de hierarquia. O treinamento me fez desenvolver e agregar ideias sobre profissionalismo, ciências e sociedade e sem dúvidas alguma, esse tempo em que convivi no CBR, foi marcante e levarei conhecimentos adquiridos no centro para toda a minha vida (R6/13).

Conclui-se, com base nesses relatos, que o Programa de Treinamento Profissional da Universidade Federal de Juiz pode desempenhar papel fundamental na formação profissional do graduando, contribuindo efetivamente para que o ambiente acadêmico exercite sua vocação, como assevera Jardim (2008), citando Crespo (2003):

Ao longo de toda a sua história, o ensino superior desempenhou um papel central nos diferentes âmbitos do progresso, nomeadamente ao nível do desenvolvimento humano, social e económico. Hoje, na denominada sociedade contemporânea do conhecimento, o desempenho desta atribuição exige que as instituições de ensino superior formem e preparem, de facto, os estudantes, “proporcionando-lhes a obtenção de graus, fornecendo-lhes saberes que lhes permitam integrar-se na vida activa de forma a exercer tarefas diferenciadas para o desenvolvimento económico e social” (Crespo, 2003: 41) (JARDIM, 2008, p. 16).

Uma questão que também pode ser discutida com base nos conteúdos dos relatórios é a preocupação dos alunos com um futuro envolvimento com a pesquisa científica. Não se pretende argumentar que se trate de uma tendência nefasta. Muito pelo contrário, tem-se na pesquisa e na pós-graduação a base para a formação de novos pesquisadores e de docentes para o ambiente acadêmico. O que é passível

de crítica é associação da condição de pesquisador ou de pós-graduado ao fenômeno que Simon Schwartzman (2000) denomina “credencialismo”, ou seja, a ostentação de um diploma como demonstração de condição social, o que, segundo o autor, é favorecido pela “legislação que garante privilégios e monopólios profissionais à profissões regulamentadas” (SCHWARTZMAN, 2000, p. 18).

Embora reconheça o caráter positivo do “credencialismo”, que é a identificação da formação do indivíduo, Schwartzman argumenta que:

[...] um vez que muitas das atividades remuneradas e de alto prestígio não necessitam, de fato, de uma grande especialização técnica, o sistema de credenciamento pode facilmente se tornar um mecanismo para garantir o privilégio profissional e de *status* a certos grupos. A um nível extremo, o sistema de credenciamento pode criar e proteger, através de mecanismos legais e formais, empregos desnecessários e privilégios que não têm nenhuma relação com qualquer habilidade técnica ou profissional. Isto implica em uma deterioração progressiva do processo educacional, com os rituais de formatura tornando-se a preocupação dominante das instituições de ensino, em detrimento dos processos reais de educação e de treinamento profissional. Dessa forma, a educação especializada, que se inicia com um movimento em direção à racionalização e democratização de oportunidades, pode tornar-se um sistema de irracionalidade e de privilégios sociais (SCHWARTZMAN, 1986, p. 4).

Importa, contudo, destacar que a participação em projetos de TP do CBR favorecem a compreensão de que a formação profissional de caráter prático é importante e basilar mesmo para quem pretenda se ater ao universo acadêmico, desenvolvendo atividades de perquirição científica.

2.2.3 Os projetos de Treinamento Profissional do CBR segundo a visão de orientadores.

Para que a questão em discussão neste trabalho seja abordada de uma forma ampla e imparcial, considerou-se que um estudo pautado somente na perspectiva do bolsista não permitiria uma compreensão ampla. Definiu-se, portanto, que além da visão dos acadêmicos, necessário se faria captar a impressão dos orientadores dos projetos, responsáveis por sua concepção e, conseqüentemente, os mais aptos a descrever as motivações e objetivos de suas propostas.

Uma vez que para a pesquisa com ex-bolsistas foram contatados alunos que atuaram em períodos diversos, deliberou-se que, para a captação de impressões

dos orientadores com a mesma amplitude, necessário se faria abordar pesquisadores há mais tempo em atividade no centro. Definiu-se, então, pelo contato com quatro pesquisadores, os quais, com base na vivência e experiência no Centro de Biologia da Reprodução, esperava-se que pudessem contribuir de forma mais significativa com o trabalho em desenvolvimento.

Inicialmente planejou-se a realização de entrevista com os orientadores escolhidos, de forma a captar com mais nitidez as impressões dos mesmos com relação aos projetos de Treinamento Profissional e à questão proposta neste trabalho. Contudo, em face dos compromissos previamente assumidos, que exigiam frequentes deslocamentos para missões fora da unidade no período da pesquisa, optou-se pelo envio do questionário via correio eletrônico. Além da praticidade proporcionada pelo contato virtual, a mudança na proposta inicial deveu-se à necessidade de cumprimento do cronograma estabelecido, a fim de não comprometer o desenvolvimento do trabalho de pesquisa.

O questionário desenvolvido para ser aplicado aos orientadores foi composto de 11 enunciados interrogativos que motivavam respostas dissertativas. Desse total, 6 questões foram constituídas de um segundo enunciado que solicitava um aprofundamento na questão tratada com base na primeira resposta formulada.

De quatro docentes contatados, dois retornaram os questionários preenchidos, enquanto os outros não se pronunciaram. O silêncio desses pesquisadores no que tange ao tema da pesquisa favorece a confirmação da hipótese deste pesquisador. Aventou-se, inicialmente, que a ocorrência de um trabalho voltado para competências profissionais nos projetos de TP do CBR não têm caráter sistemático, mas decorreria de iniciativa individual de um ou mais pesquisadores em conjunto com sua equipe de apoio.

O primeiro orientador a responder o questionário informou que sua área de formação é Medicina e que atua no magistério superior desde o ano de 1972, tendo, possivelmente, ampla experiência no ensino e orientação de alunos na academia.

No que toca à formação acadêmica, verificou-se que o respondente não considera que o ensino superior prepare o aluno de forma adequada para vida profissional e compreende que um “maior contato e conhecimento do mercado de trabalho e das condições de trabalho” seriam necessários para suprir essa carência.

Ao ser questionado se “[...] durante sua formação acadêmica houve oportunidade para participar de algum programa de treinamento profissional”, o

respondente informa que “sim”, esclarecendo que “sob certos aspectos”, acrescentando que frequentou “ambulatórios de atendimento médico em unidades assistências”. A resposta do participante faz concluir que, embora tenha desenvolvido atividades ao longo de sua formação acadêmica que contribuíram para sua capacitação profissional, as mesmas não estavam relacionadas a um programa institucional voltado para esse fim. Tratou-se, como faz supor a resposta, de fruto da iniciativa particular do respondente, o qual registra também que a experiência contribuiu para sua formação.

As resposta às questões 5 e 6, que tratavam do envolvimento do respondente em projetos de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução-CBR, informam que sua participação no desenvolvimento desses projetos remonta à introdução dos mesmo no centro e que “[...] as motivações partiram da direção do centro”. Essa informação sugere que o envolvimento do respondente no desenvolvimento de TP no CBR não se deveu a iniciativa própria, mas à solicitação da direção da unidade para que fossem propostos, pelos pesquisadores da unidade, projetos voltados para esse fim.

Voltando-se agora para o envolvimento direto do respondente na atividade de orientador de projeto de TP, a questão 7 buscou constatar se o acadêmico que inicia como bolsista chega tecnicamente capacitado para o acompanhamento dos procedimentos necessários. A resposta formulada, a qual informa que “[...] em alguns casos há necessidade de um período de adaptação” (QO-1), faz concluir que uma parcela dos alunos chega à unidade com suficiente conhecimento para a realização das atividades necessárias. Uma parcela desses bolsistas, contudo, necessita de treinamento para que possam efetivamente assumir suas tarefas.

A imprecisão da resposta não permite o desenvolvimento de conclusões definitivas. No entanto, em face das constatações a partir dos questionários aplicados aos bolsistas, algumas inferências tornam-se possíveis. Sabe-se que, pelo fato de a inscrição nos processos seletivos do CBR ser aberta a todos os cursos da área de saúde, atualmente sem limitação de período cursado, há uma relativa variação entre área de graduação dos alunos que integram os projetos e mesmo do estágio de formação no momento da participação como bolsista. Essa constatação leva a crer que o bolsista que necessitou de adaptação ao projeto cursava um período no qual determinados conhecimentos técnicos ainda não haviam sido

tratados ou que, em função do curso de origem, esse conhecimento não fora ministrado até então ou não integra o currículo.

Ao ser indagado se “[...] os procedimentos técnicos realizados nos projetos de Treinamento Profissional sob sua orientação são diretamente relacionados à prática cotidiana da área de formação do acadêmico”, o pesquisador respondeu afirmativamente, informando ainda, a título de exemplo, que:

Graduandos do curso de Farmácia e Bioquímica são orientados particularmente para as técnicas dos laboratórios de bioquímica, hematologia e parasitologia do centro, embora sejam orientados nas demais atividades. Graduandos que tenham interesse na ciência de animais de laboratório são encaminhados para treinamento técnico em manejo e cuidados para manutenção do bem estar animal, bem como para adquirirem os princípios éticos que devem nortear o uso de tais animais (QO-1).

A amplitude e objetividade da resposta permitem concluir que há, por parte da orientação dos projetos de TP do CBR, a preocupação em proporcionar aos bolsistas, independentemente do projeto ao qual estão vinculados, a oportunidade de desenvolver atividades voltadas especificamente para sua área de formação ou para seu interesse particular.

A resposta à questão 9, cujo enunciado proposto foi “Além dos procedimentos técnicos relacionados a habilidades da área de formação do acadêmico, os projetos de Treinamento Profissional sob sua orientação desenvolvem outras proficiências relacionadas ao ambiente profissional? Em caso afirmativo, informe quais são essas outras proficiências.” foi afirmativa. Em complementação, o respondente informou que “[...] os bolsistas de Treinamento Profissional acompanham todas as atividades científicas do centro. Conforme as tendências e preferências dos alunos, eles são indicados para acompanhar todo o desenvolvimento de pesquisas de um determinado núcleo do centro” (QO-1).

A explanação dada faz perceber a existência de uma preocupação com a oferta de uma ampla gama de oportunidades de atuação e, conseqüentemente, de conhecimento. Existe, como a resposta demonstra, um acompanhamento que busca identificar “tendências e preferências dos alunos”, ou seja, habilidades e interesses que possam ser estimulados, visando a um desenvolvimento pleno das possibilidades do acadêmico.

A questão seguinte visava a verificar se havia a possibilidade de identificar um “amadurecimento profissional do acadêmico ao longo de sua participação nos

projetos de Treinamento Profissional” do CBR e, em caso afirmativo, “de que forma”. Após confirmar a existência do desenvolvimento profissional do acadêmico ao longo da participação em projeto de TP, o pesquisador informou que a identificação desse crescimento profissional é possível, “[...] primeiramente, através da observação de seu desempenho pela equipe e, posteriormente, pelo relatório que fazem.” Registrou ainda, o orientador, o seguinte comentário: “Parece-me importante, também o fato de muitos desses alunos, após o treinamento, participarem de bolsas de Iniciação Científica e prosseguindo sua carreira acadêmica” (O-1).

A resposta formulada demonstra a existência de um efetivo e constante acompanhamento, pelo pesquisador em foco, das atividades do aluno e a preocupação em promover seu envolvimento e comprometimento com o trabalho, exigindo-se posteriormente um relatório sobre as atividades realizadas.

Um aspecto relevante dessa resposta específica é a menção à posterior participação em projetos de Iniciação Científica. Trata-se de indício de que a hipótese anteriormente formulada, de uma forte tendência da academia para a capacitação do aluno para a pesquisa em detrimento da preparação para o mercado de trabalho, mostra-se coerente e passível de ser comprovada.

Uma vez identificada, por meio das questões até então formuladas, a preocupação do pesquisador com o desenvolvimento de habilidades (competências) relevantes para sua formação profissional, objetivou-se constatar a existência de “[...] relato de ex-bolsista que se beneficiou profissionalmente dos conhecimentos oriundos da participação em projeto de Treinamento Profissional depois de formado”. Em caso afirmativo, solicitou-se ao entrevistado que explicitasse o que foi “relatado como benéfico”. Após responder positivamente à questão, o orientador relatou que “[...] um bolsista, após o Treinamento Profissional graduou-se e obteve emprego em um laboratório da cidade. Conforme informações que recebi, iniciará agora seu mestrado, mantendo o seu emprego.” (QO-1).

O segundo orientador a responder o questionário informou que sua formação acadêmica é na área de fisioterapia e que atua no magistério de ensino superior há sete anos.

No que toca à questão de número três, referente à estrutura do ensino superior e a preparação do graduando para o campo profissional, o segundo pesquisador respondeu positivamente à pergunta, restringindo-se, no entanto, à sua área de atuação, na qual, segundo seu registro, “[...] os graduandos têm uma

formação generalista” (QO-2). A resposta por demais sucinta não esclarece o sentido da expressão “formação generalista”, no entanto, com base no contexto da pergunta, pode-se concluir que o pesquisador faz menção a uma formação ampla, que abarque as diversas situações possivelmente vivenciadas pelo profissional dessa área de atuação. Essa interpretação favorece conjecturas, se relacionada à questão seguinte, sobre a “oportunidade para participar de algum programa de treinamento profissionalizante” ao longo da graduação. A negativa a esse questionamento parece indicar que o respondente considera a “formação generalista” citada na questão anterior como suficiente para a capacitação do profissional em sua área de atuação.

Ao adentrar o rol de questões mais objetivas sobre o estudo em desenvolvimento, o respondente informa que desenvolve projetos de Treinamento Profissional há dois anos e que foram duas as motivações fundamentais para o envolvimento com tais projetos: “[...] qualificação dos alunos e ter um suporte para o desenvolvimento das pesquisas” (QO-2).

Quanto à necessidade ou não de preparação dos bolsistas para participação no projeto, objeto da questão de número 7, a resposta presente no questionário em análise foi mais objetiva do que do respondente do questionário QO-1, pois em QO-2 afirmou-se a necessidade de um período de treinamento. Contrastando as respostas às questões de número 3 e 7, surge uma possível incoerência, pois, sendo a formação nessa área de atuação específica suficiente para a preparação para o universo profissional, seria de se esperar a necessidade de um período de treinamento ou tão somente de adaptação às atividades do projeto. No entanto, a resposta à questão seguinte (questão 8) vem desfazer essa impressão, pois esclarece que as atividades desenvolvidas nos projetos de TP sob a orientação do respondente normalmente não estão diretamente relacionadas à área de formação específica do graduando (QO-2). Segundo o orientador:

Nos processos de seleção incluímos graduandos de todos os cursos de saúde, o que limita o domínio das técnicas específicas do projeto pelos alunos. Por exemplo: manipulação de animais, controle de colônia, técnicas cirúrgicas em animais de experimentação (QO-2).

A questão de número 9 refere-se ao desenvolvimento de competências profissionais no aluno paralelamente aos procedimentos específicos do projeto de treinamento profissional ao qual está vinculado. Neste tocante, o pesquisador do questionário QO-2 responde favoravelmente, registrando que “[...] o aluno realiza

diferentes atividades desenvolvidas em um biotério de experimentação. Além disso, o aluno participa de algumas etapas de um projeto de pesquisa, como levantamento bibliográfico, coleta e análise de dados” (QO-2).

Apesar de arrolar uma restrita relação de proficiências profissionais na resposta anterior, na resposta à questão de número de 10 o respondente do questionário QO-2 registra positivamente a identificação de um amadurecimento profissional nos bolsistas que participam de projetos de TP sob sua orientação, enfatizando que “[...] o aluno tende a ficar mais qualificado e independente na realização das atividades propostas” (QO-2).

Na resposta à última questão proposta, o pesquisador informar que não há relato de ex-bolsista que tenha se beneficiado profissionalmente da participação em projeto de TP sob sua orientação. Segundo o orientador, “[...] há relato de alunos de IC que já entraram em programas de mestrado”. O registro, embora sucinto, deve ser considerado com base no curto período de acompanhamento de projetos de TP pelo respondente do questionário QO-2. Dessa forma, não pode ser considerada definitiva a ausência de relato de benefício no âmbito profissional por ex-bolsistas. Afinal, os alunos que participaram dos projetos ao longo desses dois anos ou ainda cursam a graduação, ou, caso tenham se formado, adentraram muito recentemente o mercado de trabalho.

Analisando-se de forma global as informações obtidas por meio dos questionários aplicados, não se pode concluir definitivamente quanto à existência, de forma sistemática, de uma proposta dos orientadores de projetos de TP do CBR para o desenvolvimento de competências profissionais nos bolsistas.

O que se pode afirmar é quanto à presença de um trabalho integrado entre orientadores e equipe técnica no sentido de oferecer o máximo de oportunidade de desenvolvimento dos procedimentos técnicos e a preocupação em se detectar habilidades e interesses dos bolsistas, a fim de fomentar sua expansão.

No entanto, acredita-se que a apreciação crítica do conjunto de informações obtidas por meio dos questionários aplicados a bolsistas, ex-bolsistas e aos orientadores são elucidativas. Permite concluir que, ainda que fortuitamente, o trabalho realizado pelas orientações dos projetos de TP do CBR, com base no desenvolvimento de habilidades gerais e específicas, no envolvimento dos alunos em um trabalho de equipe e na ênfase dada ao compromisso e à responsabilidade

das ações, favorece efetivamente o desenvolvimento de competências profissionais nos bolsistas.

2.3 Discussões com base nos questionários aplicados.

O principal argumento dos opositores ao ensino orientado por competências é que essa concepção pedagógica seria consequência do modelo econômico capitalista, objetivando tão somente o fornecimento maciço de mão-de-obra qualificada para um mercado ávido de crescimento (MARTINS, 2004, p. 53-54).

Embora não se esboroe em sua totalidade, necessário é constatar o radicalismo e imprecisão do argumento, notadamente no contexto do ensino superior público. Este, por sua vez, vem intensificando sua propensão para a investigação científica, seja na graduação, seja na pós-graduação. Essa tendência parece advir da pugna a que se lançou a universidade pública pela conquista de aporte financeiro para manutenção e modernização de seu aparelhamento, ou, no que toca particularmente ao pesquisador, em função da necessidade de alcançar a produtividade científica mínima dele esperada (CHAUÍ, 2003, p. 10).

Embates à parte, não se pode olvidar que a academia continua a formar, anualmente, uma profusão de profissionais de diversas áreas de atuação, dos quais é esperada plena proficiência em suas especialidades. Essa condição ideal somente pode ser minimamente projetada caso se propicie, ao longo do período de formação acadêmica, oportunidades para vivenciar a realidade da profissão. Trata-se do momento no qual o graduando deparar-se-á, ainda que em escala reduzida, com as tensões características da profissão escolhida, melhor compreendendo a realidade de sua área de atuação, amoldando-se ao contexto da profissão na contemporaneidade.

Essa concepção vincula-se a uma proposta curricular que vislumbre o desenvolvimento de competências ao longo da formação acadêmica, uma vez que, como esclarecem Silva e Pacheco (2005), “[...] um currículo pautado em Competências mescla e integra conhecimentos gerais, profissionais, experiências de vida e de trabalho que normalmente são explorados isoladamente” (SILVA; PACHECO, 2005, p. 2936).

Os mesmos autores, acerca da questão curricular com base em competências, asseveram que:

O Ensino Superior baseado no currículo por Competências oportuniza o aluno a tomar consciência das incertezas profissionais que tem sido o marco do século XXI, por vivermos em permanente incerteza. O Profissional moderno precisa decidir na incerteza e agir na urgência (SILVA; PACHECO, 2005, p. 2937).

Urgente se faz, portanto, acalorar as discussões acerca de uma reestruturação curricular do ensino superior com base em competências, a fim de que se possa garantir que a universidade pública ofereça, conjuntamente a uma sólida formação teórica, a vivência prática suficiente para fornecer à sociedade profissionais competentes e qualificados.

Buscando contribuir com o tema apresentado, o presente trabalho partiu de uma análise dos projetos de treinamento profissional desenvolvidos no Centro de Biologia da Reprodução para tratar da questão das competências profissionais no âmbito da graduação no ensino superior público.

Tendo-se percebido nos trabalhos de alguns orientadores de projetos de TP da unidade traços de uma preocupação com o amadurecimento profissional do graduando, constatou-se a semelhança dessas orientações com o conceito de competências, mormente aquelas relacionados à formação para o mercado de trabalho.

Promoveu-se, então, a busca por informações acerca da dinâmica dos citados projetos por meio da aplicação de questionários a bolsistas, ex-bolsistas e orientadores e da análise das propostas documentais dos mesmos, bem como da análise de relatórios de ex-bolsistas.

Os estudos realizados conduziram à percepção de que, embora de fato sejam observáveis traços de orientações relacionadas ao desenvolvimento de competências profissionais, com enriquecimento da formação do aluno, os mesmos não ocorrem de forma organizada, metódica, mas como iniciativa pontual de orientadores e da equipe de apoio e acompanhamento, buscando complementar aspectos da formação do graduando ou a sanar necessidades específicas relacionadas à prática cotidiana dos projetos de TP.

Em face das constatações advindas da análise das informações coletadas por meio de questionários e da apreciação documental, o terceiro capítulo deste trabalho terá como escopo desenvolver um plano de ação voltado, principalmente, para a redução do índice de abandono de bolsistas dos projetos de TP do CBR.

Tendo-se concluído pela ausência de uma proposta metódica voltada para o trabalho com competências profissionais de caráter amplo nos projetos de TP do CBR, mas considerando-se a significativa contribuição para a formação do aluno da presença fortuita dessa concepção, o plano de ação também abará uma proposta de inclusão, de forma sistematizada, de orientações voltadas para o desenvolvimento de competências profissionais nas atividades de Treinamento Profissional desenvolvidas no centro.

Além disso, constatou-se, por meio da análise dos questionários respondidos por bolsistas e por ex-bolsistas, dois aspectos importantes – e preocupantes – relacionados ao contextos do Programa de Treinamento Profissional: o bolsista não raro candidata-se a uma vaga sem conhecer com exatidão os objetivos e particularidades do programa, além de utilizá-lo como meio de aproximação de projetos de pesquisa, por vezes abandonando o TP por uma oportunidade em projeto de IC ou outro correlato.

Em consequência dessas observações, propor-se-á, no âmbito do Centro de Biologia da Reprodução, uma ação voltada para melhor conscientizar os candidatos a uma vaga de Treinamento Profissional sobre a proposta do programa e as características dos projetos, visando, dessa forma, à redução do abandono e a uma melhor aproveitamento do período de participação nas atividades desenvolvidas.

3 O DESENVOLVIMENTO DE UM PLANO DE AÇÃO A PARTIR DAS CONSTATAÇÕES OBTIDAS: PROPOSTAS PARA O PROGRAMA DE TREINAMENTO PROFISSIONAL DA UFJF.

A motivação para o desenvolvimento deste trabalho teve origem no contato do pesquisador com os projetos de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução, unidade na qual atua como Secretário Executivo.

Esse contato deve-se ao fato de que o pesquisador, integrante do quadro administrativo do CBR, desenvolve atividades de apoio e assessoramento nos processos de seleção, acompanhamento de frequência e registro de informações referentes aos bolsistas e aos projetos aos quais estão vinculados.

Ao longo desse convívio, observou-se que durante a participação nos projetos, os alunos de graduação auferiam mais do que o desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades referentes a sua área de formação. Perceptível era a existência de um trabalho mais abrangente, que por vezes extrapolava o âmbito dos objetivos específicos dos projetos e que se voltava para uma orientação mais ampla quanto a aspectos relevantes para a formação profissional.

Questões como definição de um cronograma de atividades, observância quanto ao registro de entrada e saída da unidade, uso de identificação individual durante a permanência no local, observância de normas de segurança e utilização adequada de EPIs fazem parte da rotina de atividades dos bolsista de TP do CBR. No que toca a aspectos de caráter mais subjetivo, existe a preocupação em promover a integração dos bolsista entre si e com a equipe permanente de trabalho, realizada por meio de reuniões periódicas com orientadores, técnicos e alunos de graduação e de pós-graduação (Reuniões Científicas), bem como encontros para tratar de procedimentos específicos e para orientação dos bolsistas e pela equipe técnica. Além disso, uma vez que os bolsistas tenham dominado as técnicas necessárias, são estimulados a demonstrar iniciativa e autonomia em suas práticas, buscando solucionar problemas e auxiliando na orientação de bolsistas recém-chegados, nas situações de desligamento e necessidade de substituição.

Buscou-se, então, descobrir se a presença desses aspectos periféricos ao objetivo principal dos projetos devia-se a uma prática consensual da equipe de orientadores, ou se era fruto de uma ação isolada, até mesmo fortuita de integrante do quadro de pesquisadores. As análises dos questionários aplicados a bolsistas e a

orientadores, bem como de relatórios produzidos por bolsistas ao término de sua atividades revelaram a inexistência de uma proposta formal, mas confirmaram a existência de ações voltadas para o desenvolvimento desses conjunto de habilidades e de procedimentos que são aqui denominados competências profissionais, as quais diferem da mera qualificação devido a sua característica “multidimensional” (HIRATA, 1994 apud DELUIZ, 2001, p. 12)²⁰.

No entanto, as constatações oriundas da análise dos conjunto de informações obtidas foram maiores do que aquelas inicialmente esperadas. Verificou-se, também, que o aluno de graduação, ao se candidatar a uma bolsa do Programa de Treinamento Profissional do CBR, não possui plena consciência dos objetivos do programa nem do projeto específico. Razões como o interesse na obtenção de certificados para enriquecimento curricular, tentativa de aproximação de projetos de pesquisa e de inserção em programa de Iniciação Científica e mesmo a procura pela remuneração quanto se trata de bolsista podem ser arroladas para justificar esse envolvimento “às escuras”.

Portanto, uma vez confirmada a questão inicialmente proposta e com base nas constatações secundárias advindas da pesquisa realizada, este capítulo do trabalho voltar-se-á para o desenvolvimento de uma proposta de ação com os seguintes objetivos:

- 1) Institucionalizar o trabalho voltado para o desenvolvimento de competências profissionais nos projetos de Treinamento Profissional do CBR;
- 2) Apresentar uma proposta de ação conjunta entre orientadores, equipe técnica e corpo administrativo com o intuito de formalizar e de organizar o trabalho com competências profissionais no CBR;
- 3) Desenvolver um trabalho de esclarecimento dos bolsistas recém-selecionados acerca dos objetivos do Programa de Treinamento Profissional e dos projetos de Treinamento Profissional do CBR, informando sobre a importância de participação e quanto ao enriquecimento proporcionado, visando dessa forma reduzir o

²⁰ HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

desligamento para envolvimento em outro projeto e também obter um maior comprometimento do graduando.

- 4) Encaminhar à Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD uma sugestão para a realização de um trabalho de conscientização dos alunos de graduação acerca da relevância do Programa de Treinamento Profissional da UFJF como forma de aperfeiçoamento das habilidades necessárias para sua área de formação, bem como para uma melhor capacitação para uma transição mais segura do contexto acadêmico para o mercado de trabalho.

3.1 O desenvolvimento de competências profissionais para a formação integral do graduando: uma proposta de ação no Centro de Biologia da Reprodução e junto à PROGRAD.

Tendo-se apresentado as constatações obtidas e as metas desejadas, desenvolver-se-á agora o conteúdo das ações que serão propostas no âmbito do Centro de Biologia da Reprodução e sugeridas à Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD. Por se tratarem de instâncias da estrutura administrativa da Universidade Federal de Juiz de Fora, pertencentes a níveis hierárquicos diversos, serão apresentadas propostas de ações ao CBR e apenas sugestões à PROGRAD.

No âmbito do Centro de Biologia da Reprodução, em função da condição do pesquisador de integrante do corpo de servidores, justifica-se o encaminhamento de propostas de ações diretamente à direção da unidade, a qual, julgando sua pertinência, deverá encaminhá-la ao Conselho Deliberativo do CBR, a fim de que sejam apreciadas por todos os integrantes e verificada a anuência ou não da maioria às proposições.

No que toca à Pró-Reitoria de Graduação, por se tratar de um órgão da administração superior da UFJF e pelo fato de a pesquisa realizada ter-se atido a um universo reduzido no contexto desta instituição de ensino superior, o encaminhamento se fará como sugestão ao Pró-Reitor de Graduação.

3.1.1 Propostas de ação para o Centro de Biologia da Reprodução - CBR.

A primeira ação proposta, diretamente relacionada à questão motivadora do trabalho, é a institucionalização do trabalho voltado para o desenvolvimento de

competências profissionais nos projetos de Treinamento Profissional desenvolvidos no CBR.

Entende-se que, uma vez confirmado o caráter enriquecedor da formação do aluno de graduação de orientações voltadas para o fomento não somente a habilidades específicas da área de graduação, mas também de outras igualmente relacionadas ao contexto da profissão (competências profissionais), justifica-se a institucionalização de ações nesse sentido, que caminha no sentido oposto do que Sbardelini (2001), citando Bohoslavsky (1983), informa ser:

[...] o divórcio entre o saber e o fazer, entre o conhecimento e a ação, entre a Universidade e a realidade. Esse distanciamento reflete-se também na estruturação dos currículos que, tal como está, não atende à flexibilidade exigida pelo mercado de trabalho; as profissões de nível superior, numericamente, aproximam-se de 100, enquanto que as ocupações no mercado de trabalho estão em torno de milhares. Existe ainda um *movimento intenso*²¹ entre as ocupações; algumas desaparecem e outras surgem, numa velocidade tal que seria impossível acompanhar com um sistema educacional estanque, compartimentalizado em especialidades, como o atualmente praticado (SBARDELINI, 2001, p. 96).

Dessa forma, uma vez que já se constatou a presença de um trabalho, ainda que ocasional ou fortuito, relacionado ao desenvolvimento de competências profissionais nos bolsistas, a proposta dessas ações junto à unidade traduz-se como oficialização das mesmas. Essa condição de se tornar oficial ou institucional pode ser alcançada por meio da inclusão de uma orientação com esse teor no rol de objetivos presentes no texto dos projetos de Treinamento Profissional do CBR encaminhados anualmente à apreciação da PROGRAD.

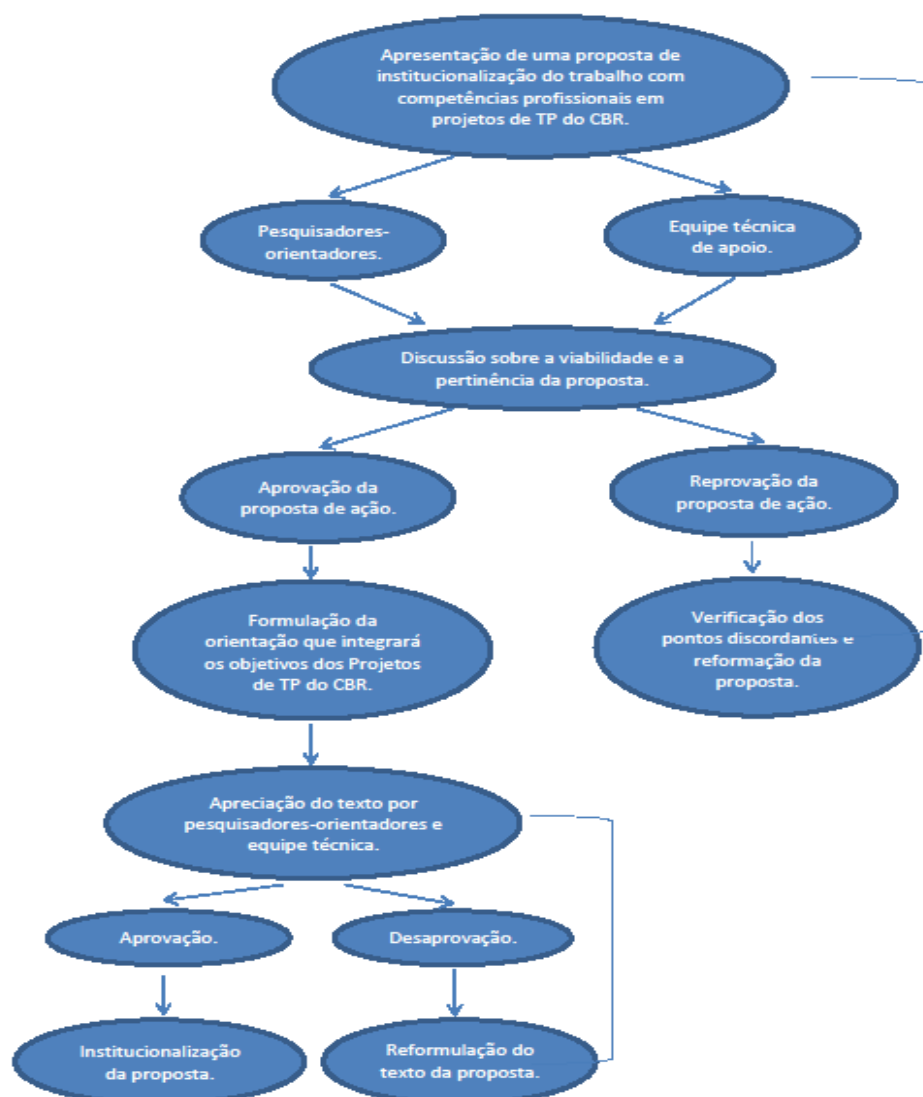
No entanto, a simples inclusão de orientações textuais certamente não é garantia de institucionalização dessa proposta. Necessário é que a proposta seja previamente apresentada aos pesquisadores da unidade, comumente responsáveis pela proposição e orientação dos projetos de TP. Buscar-se-á, por meio da apresentação dos resultados obtidos com o presente trabalho, justificar a razoabilidade da proposta, demonstrando que os alunos têm demonstrando reconhecer a pertinência da mesma, bem como o enriquecimento que o desenvolvimento de competências proporciona a sua formação e a seu amadurecimento rumo à profissionalização.

²¹ Grifo da autora.

Importa lembrar que a equipe técnica de apoio é fundamental para o treinamento e acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos bolsistas de TP do CBR, sendo, portanto, imprescindível que seus integrantes acompanhem e participem das discussões relacionadas à institucionalização ou não de propostas de ações voltadas para o fomento ao desenvolvimento de competências profissionais em bolsistas de projetos de TP do CBR.

Portanto, propõe-se o seguinte percurso a ser seguido no processo de apresentação da proposta e discussão acerca da institucionalização do trabalho com competências profissionais no CBR:

Figura 1: Etapas do processo de institucionalização do trabalho com competências profissionais no CBR



Fonte: Elaboração própria.

Como é perceptível na visualização da Figura 1, a proposta de institucionalização do trabalho envolvendo competências profissionais terá como base a formulação de um enunciado para ser introduzido no rol de objetivos dos projetos de TP do CBR.

Antes, contudo, a ideia básica da proposta será apresentada aos pesquisadores-orientadores e também à equipe técnica de apoio, uma vez que a mesma é fundamental para o treinamento do bolsista e, portanto, sua opinião deve ser considerada. Busca-se, por meio dessa discussão coletiva, implementar a proposta de forma democrática, a fim de que sugestões possam ser apresentadas e que melhorias possam ser agregadas.

Em caso de questionamentos acerca da proposta, discutir-se-ão os pontos discordantes, a fim de que uma reformulação seja feita, sem, contudo, alteração dos pontos fundamentais da mesma, referentes à noção de competências profissionais.

No entanto, sendo aceita a proposta pela maioria, o próximo passo é a apresentação de um enunciado para ser agregado aos objetivos que já integram os projetos de TP do CBR. Nesse enunciado, além da recomendação para o desenvolvimento de competências profissionais, apontar-se-ão as diretrizes que nortearão o trabalho com esse fim. Propor-se-á, inicialmente, o seguinte texto para anexação aos objetivos já existentes: “Paralelamente aos objetivos iniciais, o projeto tem como escopo desenvolver no bolsista o profissionalismo, autonomia, iniciativa, ética, capacidade de trabalho e de integração em equipe, elementos considerados como competências profissionais fundamentais à sua plena formação”.

Novamente, as partes envolvidas nos projetos de TP do CBR, seja diretamente (pesquisadores-orientadores), seja em funções de apoio (equipe técnica) avaliarão conjuntamente o enunciado sugerido, permitindo-se a formulação de sugestões e de opiniões acerca do mesmo. Caso os consultores apontem necessidades de melhorias ou de acréscimos ao texto, uma nova versão será desenvolvida e posta em discussão.

Em um cenário de plena aprovação do texto, o mesmo será então efetivamente introduzido no documento que descreve, justifica e apresenta os objetivos de projeto de TP do CBR e que é anualmente analisado pelo Comitê de Ciências da Vida da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Considera-se, porém, que o registro de diretrizes no contexto dos objetivos dos projetos de TP do CBR não é suficiente para garantir que todos os grupos

envolvidos (orientadores, equipe de apoio, bolsistas) efetivamente assimilaram a proposta e a desenvolvem. Necessário é promover um esclarecimento mais efetivo e um acompanhamento mais próximo dos bolsistas a fim de se constatar se efetivamente assimilaram a proposta de competências profissionais e se a mesma vem fomentando o esperado amadurecimento profissional do acadêmico.

Para esse fim, desenvolveu-se um programa de trabalho com os bolsistas, composto de encontros periódicos nos quais será feito um aprofundamento no conteúdos do programa e dos projetos de Treinamento Profissional, bem como serão abordados temas relacionados à noção de competência profissional.

O desenho do programa de trabalho com bolsistas de Treinamento Profissional do CBR terá como modelo a ação delineada por Jardim (2007) em sua proposta de atuação com alunos de ensino superior por meio do “Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais” – PDCIIP (JARDIM, 2007). Embora em escala reduzida, o programa com bolsistas de TP do CBR, à semelhança do PDCIIP, será construído tendo em mente metas específicas a serem alcançadas no curto e no longo prazo, como apresentado a seguir:

Metas do Programa de Trabalho com Bolsistas de Treinamento Profissional do CBR

- No curto prazo:

- Promover o conhecimento da proposta do Programa de Treinamento Profissional da UFJF;
- Esclarecer acerca dos objetivos dos projetos de Treinamento Profissional do CBR;
- Promover a consciência de que a participação nos projetos de TP proporcionará, mais do que um certificado, a aquisição de conhecimentos práticos e habilidades subjetivas (competências) que são importantes para a formação profissional do aluno.

- No longo prazo:

- Promover um maior envolvimento e comprometimento dos bolsistas com o programa de Treinamento Profissional;
- Desenvolver ou aprimorar a capacidade de trabalho em equipe;
- Desenvolver o senso de iniciativa e de autonomia na resolução de problemas na rotina de trabalho;

- Minimizar a possibilidade de desligamento motivado por oportunidade de participação em projeto de iniciação científica ou semelhante.

Para melhor estruturação do programa, definição e distribuição dos tópicos e acompanhamento das ações, construiu-se o seguinte cronograma de atividades, dispostas ao longo de dois semestres letivos:

QUADRO 05 : ATIVIDADES DO PROGRAMA DE TRABALHO COM BOLSISTAS DE TP DO CBR

PRIMEIRO SEMESTRE	PRIMEIRO	1) apresentação do Programa de Treinamento Profissional; 2) apresentação dos projetos de Treinamento Profissional do CBR; 3) considerações sobre o programa e os projetos de Treinamento Profissional e sobre sua importância na formação profissional do acadêmico.
	SEGUNDO	1) o conceito de competência; 2) competências profissionais; 3) proposta de reflexão e de atividade para apresentação no terceiro encontro: quais competências são importantes em minha área de formação e por quê?
	TERCEIRO	1) apresentação pelos alunos das conclusões motivadas pela reflexão proposta no segundo encontro; 2) discussão coletiva sobre a questão de competências profissionais.
SEGUNDO SEMESTRE	QUARTO	1) o trabalho em equipe; 2) quais competências são necessárias quando se trabalha coletivamente?; 3) proposta de atividades em equipe para apresentação no quinto encontro.
	QUINTO	1) apresentação da proposta de trabalho do quarto encontro; 2) comentários sobre o desenvolvimento do trabalho em equipe; 3) discussão: estou pronto para trabalhar em equipe?
	SEXTO	1) autonomia e iniciativa; 2) liderança; 3) discussão sobre os temas apresentados; 4) distribuição de questionário.

Fonte: elaboração própria.

Para a concretização do programa, inicialmente realizar-se-á um encontro da assessoria administrativa – da qual faz parte o pesquisador, Secretário Executivo da unidade – e os alunos selecionados para integrarem os projetos de Treinamento Profissional do CBR na condição de bolsistas. Necessário é que a realização dos encontros com os bolsistas não coincida com suas atividades práticas relativas ao projeto, nem implique em sua presença em horário que não tenha sido registrado como disponibilidade. Uma vez que parte da carga horária de atividades semanais dos bolsistas é voltada para leitura e estudo de temas referentes aos projetos, esses momentos poderão ser utilizados para a realização dos encontros. Considera-se que essa alternativa não trará prejuízo para a preparação dos bolsistas, pois foram planejados apenas três encontros por semestre e também pelo fato de as discussões e atividades previstas estarem diretamente relacionadas com os projetos de TP da unidade. No entanto, não se pode propor antecipadamente um cronograma de realização das atividades do programa, pois a definição das datas e horários dos encontros dependerá da disponibilidade de trabalho apresentada pelos bolsistas selecionados no início do primeiro semestre letivo do ano subsequente à formulação do programa.

Durante esse primeiro contato, por meio de apresentação em multimídia, apresentar-se-á a estrutura do Centro de Biologia da Reprodução, um breve histórico do mesmo e suas áreas de atuação na pesquisa e ensino. Acredita-se que a realização desse encontro de “boas-vindas” facilitará a aclimação do aluno ao local de desenvolvimento das atividades do programa, contribuindo para um efetivo envolvimento do bolsista com o projeto que acompanhará, o que, segundo Jardim (2007), com base no “modelo do envolvimento” de Astin (1991), desempenha papel fundamental para o sucesso na vida acadêmica. Sobre o “modelo do envolvimento”, Jardim (2007) esclarece que:

Partindo do pressuposto que a adaptação do estudante ao ensino superior se efectiva quando aquele se envolve e desempenha um papel central, Alexander Astin (1975, 1977, 1984, 1985, 1993, 1996, 1999) apresenta um conjunto de princípios gerais na tentativa de explicar a sua integração no ambiente académico. São cinco os princípios que explicam o denominado envolvimento do estudante: (1) requer investimento de energia física e psicológica relativamente a vários objectos (e.g., objectivos, tarefas, pessoas e actividades); (2) é uma variável rácio-intervalar (e.g., diferentes estudantes investem diferentes quantidades de energia); (3) pode ser medido quantitativamente (e.g., a quantidade de horas semanais dedicadas ao estudo individual) e qualitativamente (e.g., a compreensão ou não

da leitura dos apontamentos); (4) o grau de aprendizagem e o desenvolvimento pessoal do estudante num plano de estudos é diretamente proporcional à qualidade e quantidade do seu envolvimento no referido programa; (5) a eficácia de qualquer programa educativo depende da sua capacidade para promover o envolvimento do estudante. Este autor ainda precisa mais o envolvimento, ao indicar que este implica: não procrastinar os deveres académicos, **despender tempo em atividades no “campus”**, participar activamente nas actividades extracurriculares (e.g., praxes, convívios e organizações estudantis), **interagir com os docentes, colegas, funcionários** e outros elementos da comunidade académica (Astin, 1993). (JARDIM, 2007).

O segundo encontro, como demonstrado por meio do Quadro 4, destinar-se-á à apresentação do conceito de competências e de competências profissionais, visando a esclarecer o bolsista acerca da questão que será discutida nos próximos encontros. Além disso, será proposta uma atividade individual por meio da qual os bolsistas serão estimulados e refletir sobre as competências essenciais para o bom desempenho profissional em sua área de formação.

No terceiro encontro acontecerá a apresentação dos alunos sobre o tema “competências profissionais” e, a partir das considerações expostas, aprofundar-se-á a discussão sobre a questão, a fim de que se tornem mais conscientes sobre a mesma e também visando a prepará-los para os encontros seguintes.

Ambos os encontros serão organizados e conduzidos pelo Secretário Executivo da unidade, responsável pela assessoria administrativa aos projetos de Treinamento Profissional.

Os encontros do segundo semestre destinar-se-ão à realização de discussões acerca da capacidade de atuar em equipe e de demonstrar autonomia e iniciativa, relacionadas ao “saber-agir” e ao “saber-ser”, considerados neste trabalho como fundamentais para, em conjunto com o “saber-fazer”, constituírem o perfil profissional mais capacitado a adentrar o mercado de trabalho atual.

No último encontro com os bolsistas, o Secretário Executivo da unidade, responsável pela elaboração e desenvolvimento do trabalho com os bolsistas, distribuirá um questionário idêntico ao que foi utilizado ao longo da pesquisa para desenvolvimento do trabalho. Considera-se que o questionário desenvolvido para aplicação a bolsistas e ex-bolsistas ao longo da realização da pesquisa revela-se adequado à tarefa de constatar se houve uma verdadeira introjeção da proposta de trabalho envolvendo competências profissionais e se esse trabalho tem sido percebido e compreendido pelos alunos. Espera-se que a análise das informações

obtidas por meio da aplicação do questionário ao término dos encontros com os bolsistas proporcione:

- 1) A confirmação da eficácia da proposta de trabalho empreendida, demonstrando uma maior consciência dos alunos sobre a noção de competências e sua relevância na formação profissional do acadêmico;
- 2) Reflexões acerca da dinâmica do trabalho com os bolsistas, visando a seu aperfeiçoamento, favorecendo a inclusão de ações que o tornem mais eficaz.
- 3) Subsídios para uma discussão com os orientadores dos projetos acerca de possíveis mudanças e melhorias no Treinamento Profissional desenvolvido no CBR.

Uma vez concluído o trabalho e analisadas as informações coletadas, as considerações finais serão compiladas, transformadas em relatório e apresentadas aos orientadores e equipe técnica de apoio dos projetos de Treinamento Profissional do CBR, a fim de que possam esclarecer acerca da relevância do trabalho com competências profissionais e justificar a necessidade de institucionalização do mesmo.

Como já registrado na introdução a este capítulo, a pesquisa realizada para a construção do trabalho proporcionou constatações e revelações que extrapolaram o objetivo inicial. Portanto, além da confirmação de que uma orientação voltada para o desenvolvimento de competências profissionais é enriquecedora para o bolsista, destacaram-se também aspectos relacionados ao envolvimento do graduando com o Programa de Treinamento Profissional que se pode considerar suficientemente relevantes para justificar um enfoque mais detido.

As inferências apresentadas, consequência da análise de respostas a questões do questionários aplicado, não têm caráter definitivo, visto que não integram a questão maior, aqui proposta. No entanto, acredita-se que são válidas e importantes por motivarem reflexões acerca do Programa de Treinamento Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Demonstrou-se anteriormente a condição do programa de TP da UFJF em relação a outras instituições federais de ensino superior. Sua criação, que remonta ao ano de 1996, e sua longevidade revelam a preocupação da administração superior da instituição com a oferta de oportunidades para que alunos de graduação e mesmo de ensino médio profissionalizante busquem o aperfeiçoamento de

habilidades práticas vitais em suas áreas de formação. Trata-se de uma iniciativa em sintonia com as novas perspectivas do ensino superior, fugindo a uma aparente inércia que se disseminou no âmbito do ensino universitário, como demonstra Sbardelini (2001):

Observa-se que a organização do ensino universitário brasileiro está distanciada das reais necessidades do país. Atualmente as Instituições de Ensino sujeitam-se a oferecer aquilo que já têm, no lugar daquilo que deveriam ofertar, não considerando o profissional que está sendo formado com responsabilidades frente ao crescimento e desenvolvimento do país. Ensina-se aquilo que foi aprendido, num outro contexto, já passado (ou melhor ultrapassado), e, neste sentido, a educação fica reduzida a ensino do tipo reprodutivo, copiado, domesticado, ingênuo, ou como tão bem coloca Paulo Freire (1983): *não se constrói o saber, não se questiona o saber, não se aprende a aprender* (SBARDELINI, 2001, p. 95).

Importa, contudo, para plena eficácia da proposta, que os alunos que se candidatam a uma vaga em projeto de TP façam-no cômicos dos objetivos gerais e específicos da proposta, podendo assim auferir o máximo dessa oportunidade de enriquecimento profissional e de amadurecimento pessoal. Parece, contudo, que tal não corresponde ao que ocorre na prática e para justificar essa percepção necessário é voltar às observações decorrentes das respostas dadas às questões quatro, cinco e seis do questionário aplicado.

A questão de número quatro, cujas respostas compuseram o Gráfico 7 (página 72), revelam que 36% dos graduandos respondentes desconheciam a existência do Programa de Treinamento Profissional ao se candidatarem a uma vaga, 50% conheciam o programa, mas desconheciam o projeto no qual se inscrevera e apenas 13% conheciam ambos.

Trata-se de uma informação preocupante, pois demonstra que uma parte dessa amostragem de alunos de graduação – no caso da pesquisa, 86% do total contatado – lança-se à procura de uma vaga em atividade de complementação curricular sem ter ciência daquilo em que está se envolvendo. Essa percepção adquire gravidade quando vista como um aparente alheamento do graduando, possível reflexo do desconhecimento e da incerteza acerca da carreira profissional escolhida, talvez em face de um processo de seleção estressante e nada balizador, descrito de forma dramática por Macedo (1998), citado por Sbardelini (2001). Segundo Macedo (1998), “[...] os estudantes são levados à Universidade quase à força, como se fossem bois em boiadas, para este ou aquele curral, que pode ter o

nome da faculdade disto ou daquilo, mas frequentemente significará apenas um matadouro para suas potencialidades” (MACEDO, 1998 apud SBARDELINI, 2001, p. 96-97)²².

Exageros à parte, a descrição feita por Macedo (1998) busca acentuar esse momento de transição entre o ensino médio e a universidade, entre um período de relativa descontração e de imaturidade e a necessidade de encarar as responsabilidades da fase adulta, ainda na mocidade, como afirma Sbardelini (2001):

O estudante escolhe o curso para o qual terá que prestar Vestibular , em plena adolescência, comumente na faixa etária entre 15 e 19 anos. Nesse período, caracterizado por transformações necessárias para formar-se homem, cidadão, o aluno tem que tomar uma decisão de quem já está formado, decisão esta do mundo adulto. [...] Força-se com essa escolha precoce uma união prematura, sustentada por incertezas, indefinições, e o desenlace muitas vezes é catastrófico: são transformados em estudantes e profissionais infelizes, frustrados. A carência de subsídios os conduz a uma escolha pouco acertada e impede uma mudança de percurso (SABERDELINI, 2001, p. 97).

Essa condição de alienação acerca dos programa e dos projetos, que resultam em escolhas aparentemente ao acaso, torna-se mais verossímil quando analisamos conjuntamente as questões de número cinco e seis dos questionários aplicados. Verifica-se, respectivamente, se o bolsista era remunerado ou voluntário e a relevância da remuneração como fator de atração do aluno. O percentual de bolsistas participantes com remuneração, como demonstra o Gráfico 8 (página 73) revela o elevado desequilíbrio entre bolsistas (82%) e voluntários (18%). Não se pretende criticar a remuneração, a qual é, certamente, bem-vinda como estímulo para o envolvimento do aluno e como auxílio para alunos carentes ou de passagem pela cidade durante a graduação. O que se pretende questionar é se a procura pela participação no projeto seria a mesma caso não fosse oferecida a bolsa, fato esse que, caso se verificasse, corroboraria a impressão de que o real interesse de participar do projeto é algo secundário.

Favorecendo essa interpretação, as respostas à questão de número 6 revelaram que, considerando que 18% não responderam e que 50% informou ser “relevante, mas não fundamental”, os 32% que assinalaram ser “fundamental” a

²² MACEDO, Roberto. Seu diploma, sua prancha. São Paulo: Saraiva, 1998.

existência de remuneração para participação em projeto de TP revelam-se bastante significativos.

Ademais, tem-se a questão de número 7, cuja porcentagem de respostas foi ilustrada no Gráfico 10 (página 74), que revela um índice de abandono de 35%, contra os 65% que permaneceram até a conclusão do projeto. Embora questões outras certamente possam influenciar a continuidade da participação nas atividades do projeto, não se pode descartar o abandono motivado pelo surgimento vaga em projeto de Iniciação Científica ou algum de mesma natureza.

Independente das razões que levam ao encerramento precoce da participação do bolsista no projeto, necessário se faz promover ações voltadas para um maior esclarecimento do candidato à vaga de bolsista sobre os objetivos do projetos e as práticas que serão desenvolvidas, bem como acerca dos benefícios que a participação no projeto proporcionará a sua formação profissional. Embora essa questão já seja contemplada no Programa de Trabalho com Bolsista de TP do CBR apresentado acima, considera-se relevante uma proposta paralela de sistematização das atividades realizadas por todos os envolvidos nos projetos de Treinamento Profissional desenvolvidos no Centro de Biologia da Reprodução, a fim de que todas as etapas e funções fiquem bem claras, evitando-se dessa forma que etapas sejam omitidas ou que as ações não se produzam em sua plenitude.

Dessa forma, apresenta-se a seguir, por meio da Tabela 1, as ações que serão recomendadas para um planejamento que permita uma maior participação da assessoria administrativa e também que promova a orientação e esclarecimentos dos bolsistas recém-selecionados acerca do Programa de Treinamento Profissional.

Importa observar que algumas etapas desse processo já acontecem rotineiramente. Pretende-se, contudo, propor uma maior integração entre os grupos envolvidos na orientação, suporte e assessoria, a fim de que o trabalho se torne ainda mais integrado e, conseqüentemente, mais produtivo.

QUADRO 06 : AÇÕES DA EQUIPE DO CBR QUANTO AOS PROJETOS DE TP.

O QUÊ?	QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?
Planejamento das atividades que serão desenvolvidas ao longo do projeto de Treinamento Profissional.	Orientadores, equipe de apoio e assessoria administrativa.	No final do segundo semestre letivo, antes do envio do projeto à PROGRAD.	Reunião com orientadores, equipe de apoio e pessoal administrativo.	Discutir a necessidade de alterações ou de inclusão de informações no projeto e programação preliminar das atividades.
Atualização e adequação do planejamento inicial, a fim de adequá-lo a necessidades pontuais observadas.	Orientadores, equipe de apoio e assessoria administrativa.	Após o início do desenvolvimento do projetos, sempre que for detectada necessidade de adequação.	Reunião com orientadores, equipe de apoio e pessoal administrativo.	Realização de ajustes à atividades do projeto em função de necessidades relacionadas aos trabalhos programados e à formação do bolsista.
Apresentação dos projetos de TP do CBR, orientação sobre a rotina de atividades e esclarecimentos sobre o Programa de Treinamento Profissional da UFJF.	Assessoria administrativa.	Após o processo de seleção de bolsistas, antes do início das atividades no projeto.	Encontro da assessoria administrativa com bolsistas selecionados.	Dirimir dúvidas e esclarecer sobre a relevância do programa e dos projetos de TP para a formação profissional do graduando.

Fonte: Elaboração própria.

Quanto às ações dispostas no Quadro 5, ressalte-se que o “planejamento das ações que serão desenvolvidas ao longo do Projeto de Treinamento Profissional” já acontece anualmente, sendo o momento em que pesquisadores-orientadores e equipe de apoio técnico reúnem-se a fim de discutir o trabalho realizado durante o ano e discutir a necessidade ou não de mudanças na relação de atividades desenvolvidas, objetivos propostos e critérios de seleção de bolsistas. A novidade proposta é o envolvimento da assessoria administrativa, comumente envolvida tão somente com o cadastro do bolsista, acompanhamento da frequência e orientações básicas dos alunos.

Não foi proposta alteração do período de realização do encontro nem da quantidade dos mesmos, uma vez que se considera o final do segundo semestre letivo como o momento ideal para essa discussão.

A segunda ação proposta por meio do Quadro 5 também já vem ocorrendo de maneira pontual, quando convocada por pesquisador-orientador de projeto que tenha constatado necessidade de mais próximo diálogo com a equipe de apoio técnico. Ao agregá-la ao rol de proposições, tem-se o objetivo de promover um maior envolvimento dos demais pesquisadores por se considerar que uma discussão mais ampla pode ser mais produtiva e enriquecedora para toda a equipe. Pretende-se, também, envolver a assessoria administrativa nesses momentos, a fim de que possam inteirar-se mais rápida e diretamente das intervenções ou adequações propostas.

Finalmente, tem-se um elemento totalmente novo ou, pelo menos não institucionalizado, na forma de um procedimento padronizado na rotina de atividades relacionadas aos projetos de TP do CBR. Trata-se da dedicação de um momento específico para um contato inicial entre bolsistas selecionados e a equipe de assessoria administrativa. Esse encontro, além de servir como recepção e boas-vindas aos novos alunos, será também o momento em que, por meio de uma breve apresentação em multimídia, expor-se-á a proposta do Programa de Treinamento Profissional da UFJF, bem como os objetivos e funcionamento dos projetos de Treinamento Profissional desenvolvidos no CBR.

Acredita-se que esse esclarecimento prévio promoverá uma maior sintonia do graduando com o projeto, tornando-o mais integrado à unidade e facilitando sua adaptação. Ademais, servirá como a oportunidade para que o aluno possa apresentar dúvidas e solicitar mais informações sobre os projetos e a rotina de trabalhos. Espera-se que, por meio dessa ação de integração e esclarecimentos, o aluno, ainda inexperiente, torne-se cômico da importância que a participação em projeto de TP terá na sua formação profissional e, assim, possa sentir-se motivado a prosseguir com o projeto, ainda que surjam outras oportunidades de bolsas em outras modalidades oferecidas pela UFJF.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O estudo desenvolvido ao longo deste trabalho, fruto das observações deste pesquisador no assessoramento a projetos de orientadores do Centro de Biologia da Reprodução, tem o objetivo de contribuir para o aprimoramento da proposta do Programa de Treinamento Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora, tanto no âmbito da unidade, quanto fora dela.

No primeiro capítulo foi apresentada a questão motivadora do trabalho, ou seja, a hipótese de que a participação em projetos de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução da UFJF contribui para a formação profissional do acadêmico por formentar o desenvolvimento de habilidades (competências) de amplo espectro, necessárias para a plena integração ao mercado de trabalho na atualidade. Essas habilidades são tratadas neste trabalho como “competências profissionais”.

Nesse primeiro segmento da dissertação, apresentou-se a Universidade Federal de Juiz de Fora, instituição federal de ensino superior à qual está vinculado o pesquisador, e o Centro de Biologia da Reprodução, unidade onde se concentraram as pesquisas realizadas. Na sequência, introduziu-se o Programa de Treinamento Profissional da UFJF, o qual, segundo pesquisa realizada junto às principais instituições federais de ensino superior, demonstra ser uma iniciativa ímpar no sentido de propiciar ao acadêmico a oportunidade de aplicação prática do conhecimento de sua área específica de formação.

Trata-se, no entendimento do pesquisador, de um programa que merece um olhar mais atento da administração superior da UFJF, visando a ampliar sua divulgação e a promover oportunidades para mais intensas discussões acerca dos projetos, como fóruns de interação entre orientadores e bolsistas, eventos (seminários, colóquios etc.) para relato e apresentação das experiências vivenciadas. Acredita-se que, dessa forma, atribuir-se-á o devido reconhecimento ao Programa de Treinamento Profissional, reafirmando sua relevância entre o público discente como possibilidade de aperfeiçoamento profissional.

O capítulo primeiro também foi o espaço para discussão do referencial teórico compilado para estudo e embasamento da questão inicialmente proposta. Embora diversos autores tenham sido objeto de leitura e de citação, o referencial teórico

básico vincula-se a duas pesquisadoras: Neise Deluiz (2001) e Sílvia Maria Manfredi (1998), cujos trabalhos têm como foco as competências profissionais.

O segundo capítulo destina-se à apresentação da metodologia utilizada na pesquisa, bem como à descrição do processo de realização da mesma. Apresentam-se os questionários elaborados para aplicação a bolsistas e também a pesquisadores-orientadores.

As respostas obtidas por meio dos questionários aplicados a bolsistas são apresentadas em dois segmentos, sendo o primeiro referente às questões objetivas e o segundo às questões dissertativas. Para a análise das respostas objetivas, foram contruídos gráficos que proporcionaram uma melhor visualização e compreensão das informações coletadas. As informações obtidas com a sequência de questões objetivas também permitiu a formulação de um perfil dos alunos de graduação que mais comumente participam de projetos de Treinamento Profissional do CBR.

A segunda parte do questionário, constituída de questões que motivavam respostas dissertativas, favoreceu a compreensão da percepção dos bolsistas acerca do Programa de Treinamento Profissional da UFJF, bem como dos projetos desenvolvidos no Centro de Biologia da Reprodução.

A informações obtidas por meio do trabalho de campo e as reflexões por elas propiciadas conduziram ao entendimento do índice de abando dos projetos de TP no CBR. Essas constatações, caso reverberem a situação de um contexto mais amplo na instituição, podem ser consideradas por outros orientadores e tomadas como modelo para uma ação em larga escala, visando a favorecer o melhor aproveitamento proporcionado pelos projetos de TP, bem como a resguardar os orientadores do prejuízo ocasionado com a interrupção do trabalho em desenvolvimento.

Concomitantemente, espera-se que as impressões auferidas em decorrência do estudo possam salientar o papel desempenhado pelo Programa de Treinamento Profissional da UFJF como complemento de uma formação acadêmica de caráter integral por meio da conciliação entre conhecimento teórico e aplicação prática, ao que se soma o enriquecimento humano, oriundo da convivência com orientadores, técnicos e outros estudantes em situação próximas ao contexto real do mercado de trabalho.

Trata-se, portanto, não somente de oferecer oportunidades de aprimoramento de atividades práticas, mas também de promover o amadurecimento profissional do graduando, favorecendo sua adaptação a um universo laboral disputado e cambiante, o qual, segundo Ladislau Dowbor, tem sido “[...] atingido por um movimento sísmico de transformações estruturais” (DOWBOR, 2006).

Importante é salientar que as constatações motivadas pelo trabalho de pesquisa ampliaram o campo de visão inicial do pesquisador, fomentando novas percepções e, inclusive, proporcionando um amadurecimento profissional e pessoal. Em face disso, a proposta de ação apresentada ultrapassou o objetivo inicialmente previsto, que consistia na formulação de uma proposta de institucionalização do trabalho voltado para competências profissionais no Centro de Biologia da Reprodução. As reflexões motivadas pelo estudo conduziram à proposição de um programa de trabalho com bolsistas de Treinamento Profissional do CBR, visando, fundamentalmente, a uma efetiva compreensão da proposta do Programa de Treinamento Profissional e das possibilidades de enriquecimento profissional oriundas da participação em projetos de TP do CBR.

Espera-se, como resultado deste estudo, que não somente os alunos de graduação, mas também professores e pesquisadores da UFJF sejam estimulados a considerar o Programa de Treinamento Profissional como instrumento de fortalecimento do aprendizado e, dessa forma, valorizar ainda mais sua contribuição no processo de formação do acadêmico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Capítulo III, Seção I. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 16 de agosto de 2013.

BRASIL. **Lei No. 9394**, de 20 de dezembro de 1996a, Capítulo IV, Artigo 43. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 16 de agosto de 2013.

BRASIL. **Lei Nº 11.794**, de 8 de outubro de 2008. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11794.htm>. Acesso em 03 de janeiro de 2014.

BRASIL. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Centro de Biologia da Reprodução**. 2013a. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/cbr/>>. Acesso em 18 de setembro de 2013.

BRASIL. Universidade Federal de Juiz de Fora. **História da UFJF**. 2013b. Disponível em <<http://www.ufjf.br/seminarionacionalseguranca/historia-da-ufjf/>>. Acesso em 16 de julho de 2013.

BRASIL. Universidade Federal de Juiz de Fora. Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE) **Resolução No. 19/1996**. 1996b, Acesso em 2 de julho de 2013.

BRASIL. Universidade Federal de Juiz de Fora. Conselho Setorial de Graduação. **Resolução nº 58/2008**, de 16 de outubro de 2008. 2008b. Altera o Programa de Treinamento Profissional. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/prograd/files/2009/03/RES582008.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2013.

BRASIL. Universidade Federal de Juiz de Fora. Curso de Graduação em Ciências Biológicas. Grade Curricular. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/biologia/curriculos-ativos/grade-curricular/?CodCurso=01A&CodCurriculum=12010&Ano=2010&Semestre=1>>. Acesso em 05 de outubro de 2014.

BRASIL. Universidade Federal de Goiás. **Pró-reitoria de Graduação**. 2013 Disponível em: <<http://www.prograd.ufg.br/pages/published>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

BRASIL. Universidade Federal de Brasília. **Decanato de Ensino de Graduação**. Disponível em: <<http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

BRASIL. Universidade Federal de Ouro Preto. **Pró-Reitoria de Graduação**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufop.br/>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

BRASIL. Universidade Federal de Santa Catarina. **Pró-Reitoria de Graduação**. Disponível em: <<http://prograd.ufsc.br/>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

BRASIL. Universidade Federal de São Carlos. **Pró-Reitoria de Graduação**. Disponível em: <http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.prograd.ufscar>. Acesso em: 23 mar. 2013.

BRASIL. Universidade Federal de São João Del-Rei. **Pró-Reitoria de Ensino de Graduação**. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/proen/>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

BRASIL. Universidade Federal de São Paulo. **Pró-Reitoria de Graduação**. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/index.php?cod=22&pag=graduacao.php&tipo=1cd> >. Acesso em: 23 mar. 2013.

BRASIL. Universidade Federal de Viçosa. **Pró-Reitoria de Ensino**. Disponível em: <http://www.pre.ufv.br/?area=programa_bolsas>. Acesso em: 23 mar. 2013.

BRASIL. Universidade Federal do Ceará. **Pró-Reitoria de Graduação**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufc.br> >. Acesso em: 23 mar. 2013.

BRASIL. Universidade Federal do Paraná. **Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufpr.br/index.php>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

BRASIL. Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Pró-Reitoria de Graduação**. Disponível em: <<http://www.pr1.ufrj.br/>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

BRASIL. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Pró-reitoria de Graduação**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/prograd/>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

BRASIL. Universidade Federal Fluminense. **Pró-Reitoria de Graduação**. Disponível em: <<http://www.prograd.uff.br/>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

BRASIL. Universidade Federal do Amazonas. **Pró-Reitoria de Ensino de Graduação**. Disponível em: <<http://proeg.ufam.edu.br/>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

BRASIL. Universidade Federal de Alfenas. **Pró-Reitoria de Graduação**. Disponível em: <<http://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

BRASIL. Universidade Federal de Minas Gerais. **Pró-Reitoria de Graduação**. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/prograd/>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

BRASIL. Universidade Federal do Mato Grosso. **Pró-Reitoria de Ensino de Graduação**. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/index.php?l=proeg> >. Acesso em: 23 mar. 2013.

BRASIL. Universidade Federal do Pará. **Pró-Reitoria de Ensino de Graduação**. Disponível em: <<http://www.proeg.ufpa.br/view/inicio/>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

BRASIL. Universidade Federal de Alagoas. **Pró-Reitoria de Graduação**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufal.br/>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

BRASIL. Universidade Federal do Espírito Santo. **Pró-Reitoria de Graduação**. Disponível em: <<http://portal.ufes.br/pr%C3%B3-reitoria-de-gradua%C3%A7%C3%A3o-prograd>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

BRASIL. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Pró-Reitoria de Graduação**. Disponível em: <<http://www.sistemas.ufrn.br/portalufrn/PT/graduacao>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

BRASIL. Universidade Federal de Sergipe. **Pró-Reitoria de Graduação**. Disponível em: <<http://prograd.ufs.br/>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

BRASIL. Universidade Federal do Maranhão. **Pró-Reitoria de Ensino**. Disponível em: <[http://www.proen.ufma.br/site/index\(2\).php](http://www.proen.ufma.br/site/index(2).php)>. Acesso em: 23 mar. 2013.

BRASIL. Universidade Federal da Paraíba. **Pró-Reitoria de Graduação**. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/prg/>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERALE DE JUIZ DE FORA. XXII Seminário Nacional de Segurança das IPES. **História da UFJF**. Disponível em <<http://www.ufjf.br/seminarionacionalseguranca/historia-da-ufjf/>>. Acesso em 21 set. 2013.

BUFREM, Leila S.; PEREIRA, Edmeire C.. **Os profissionais da informação e a gestão de competências**. In: Perspectivas em Ciência da Informação, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 170 – 181, jul/dez 2004. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/358/167>>. Acesso em 19 out. 2013.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. In: Revista Brasileira de Educação, no. 24, set/out/nov/dez 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em 22 mar. 2014.

CIDRAL, Alexandre; KENCZINSKI, Avanilde; ABREU, Aline França de. **A abordagem por competências na definição do perfil do egresso de cursos de graduação**. In: Conbresso Brasileiro de Educação em Engenharia, 29., 2001, Porto Alegre. Artigos. Porto Alegre: ABENGE, 2001, p. 145 – 151. Disponível em: <<http://www.pp.ufu.br/Cobenge2001/trabalhos/APP042.pdf>>. Acesso em 19 out. 2013.

CIPOLLA, Francisco Paulo. **Economia Política do Taylorismo, Fordismo e Teamwork**. In: Revista de Economia Política, vol. 23, nº 3 (91), julho-setembro/2003. Disponível em: < <http://www.rep.org.br/pdf/91-4.pdf>>. Acesso em 19 out. 2013.

CRUZ, Roberto Moraes; SCHULTZ, Viviane. **Avaliação de competências profissionais e formação de psicólogos**. In: Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 61, n. 3, 2009, p. 117 – 127. Disponível em:

<<http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/444>>. Acesso em 19 out 2013.

CUNHA, Maria Isabel. **Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas**. In: Revista Portuguesa de Educação, 2003, 16(2), pp. 45-68. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/374/37416204.pdf>>. Acesso em 18 out 2014.

DELUIZ, Neise. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo**. In Formação 02 – Humanizar cuidados de saúde: uma questão de competência, Rio de Janeiro, v.27, n.3, set./dez. 2001. Disponível em <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

DELUIZ, Neise. **Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. Formação**, Brasília, v. 1, n. 2, maio 2001, p. 5-16. Disponível em: <http://www.debasil.com.br/admin/anexos/18-04-2011_14_56_17_.pdf#page=7> Acesso em 08 set 2013.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI** - 6 Edição. - São Paulo: UNESCO, MEC, Editora Cortez, Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>>. Acesso em set. 2013.

DIAS, Cláudia Augusto. **Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas**. Informação Sociedade, v. 10, n. 2, 2000. Disponível em <periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/download/330/252>. Acesso em 15 de junho de 2013.

DOWBOR, Ladislau. **O que acontece com o trabalho?**. São Paulo: Editora Senac. 2006, 66 p. Disponível em <<http://dowbor.org/2006/08/o-que-acontece-com-o-trabalho-doc.html/>>. Acesso em: 22 maio 2014.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Versão 5.0. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004. 1 CD-ROM.

FREIRE, Juciley Silva Evangelista. **A concepção de competência e a formação da subjetividade do trabalhador**. In: Revista Inter Ação, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/8499/5961>>.

GÜNTHER, Hartmut. (2003) **Como elaborar um questionário**. (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, No. 01). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental. URL: <http://www.psi-ambiental.net/XTextos/01Questionario.pdf>.

JARDIM, Manuel Jacinto de Ascensão. Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais: estudo para a promoção do sucesso académico. 2007. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro,

Portugal, 2007. Disponível em: <<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1107/1/2008001310.pdf>>. Acesso em 5 jun 2014.

KAMYA, Meiry & PORTO, Juliana Barreiros. **Comportamento proativo nas organizações: o efeito dos valores pessoais**. In: Psicologia: Ciência e Profissão, 2011, 31 (3), 456-467. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v31n3/v31n3a03.pdf>>. Acesso em: 08 set 2013.

LASSANCE, Maria Célia; SPARTA, Mônica. **A orientação profissional e as transformações no mundo do trabalho**. In: Revista Brasileira de Orientação Profissional, 2003, 4(1/2), p. 13 – 19. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902003000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 19 out 2013.

MANFREDI, Silvia Maria. **Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas**. In: Educação & Sociedade. v.19 n.64, Campinas, set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002>. Acesso em 19 out 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.) Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53-63. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=vK73MNXDU3EC&oi=fnd&pg=PA53&dq=forma%C3%A7%C3%A3o+superior+mercado+de+trabalho&ots=qX2FhSFODj&sig=BqFCs7BJZhXFBVgsOQRAuycplRI#v=onepage&q=forma%C3%A7%C3%A3o%20superior%20mercado%20de%20trabalho&f=false>>. Acesso em 22 mar. 2014.

MATOLA, Paulo Ulisses. **Contato com ex-bolsista de Treinamento Profissional do CBR**. [mensagem eletrônica]. Mensagem enviada por <paulo.matola@ufjf.edu.br> em 29 out. 2013.

MELO, Simone Lopes de; BORGES, Lívia de Oliveira. **A Transição da Universidade ao Mercado de Trabalho na Ótica do Jovem**. In: Psicologia, Ciência e Profissão, 2007, v. 27, n. 3, p. 376 – 395. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n3/v27n3a02.pdf>>. Acesso em: 12 agosto 2013.

NUNES, Simone Costa; BARBOSA, Allan Claudius Queiroz. **Formação baseada em competências? Um estudo em cursos de graduação em administração**. In: Revista de Administração Mackenzie, v. 10, n. 5, São Paulo, set/out. 2009, p. 28 – 52. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-69712009000500003&script=sci_arttext>. Acesso em: 19 out. 2013.

RAMOS, Marise N. **Qualificação, competências e certificação: visão educacional**. In: Seminário Certificação de Competências para a Área de Saúde: os desafios do PROFAE, 2000, Brasília-DF. Disponível em: <<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/profae/Revista2002.pdf>>.

SCHWARTZMAN, Simon. O futuro das profissões: a educação superior, o credencialismo e a Constituição. Texto de introdução a seminário organizado pelo Centro de Treinamento para o Desenvolvimento Econômico – CENDEC, Brasília, 1986. Disponível em: <<https://archive.org/details/FuturoDasProfissoes>>. Acesso em 10 jun 2014.

SCHWARTZMAN, Simon. A revolução silenciosa do ensino superior. In: DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena (Orgs.) O ensino superior em transformação. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES/USP) e CEBRAP, 2000, p. 13-30. Disponível em: <<https://archive.org/details/ARevolucaoSilenciosaDoEnsinoSuperior>>. Acesso em 10 jun 2014.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Claudio de Moura. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. In: Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 21, n. 80, p. 563-624, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a10v21n80.pdf>>. Acesso em 11 jun 2014.

SBARDELINI, Elizabeth Teresa Brunini. Identidade profissional e opção universitária. In: Psicologia Escolar e Educacional. vol.5 no.1 Campinas jun. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572001000100014&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 3 jun 2014.

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da; PACHECO, José Augusto. **Organização curricular por competência no ensino superior: dificuldades e possibilidades.** In: Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, 8, 2005, Braga, Portugal. **Actas...** Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2005, p. 2929-2941. Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/352.pdf>>. Acesso em 27 jan. 2014.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. **A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem.** Porto Alegre, RS, 2002. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4007/000346602.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 agosto 2012.

ZABALZA, Miguel A.. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Artmed, 2007. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=VdTqUCWMJS8C&oi=fnd&pg=PA5&dq=ensino+universit%C3%A1rio+atual&ots=Li1zLegp6V&sig=6ewo7c81bHjRavd6oHN-nEFXmPo#v=onepage&q=ensino%20universit%C3%A1rio%20atual&f=false>>. Acesso em 12 de outubro de 2013.

APÊNDICES

I – Carta de apresentação do pesquisador a ex-bolsistas de Treinamento Profissional do CBR.



Universidade Federal de Juiz de Fora
Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Juiz de Fora, 29 de outubro de 2013.

De: Beatriz de Basto Teixeira (Vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - PPGP/UFJF)

Para: ex-bolsistas de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução

Eu, Beatriz de Basto Teixeira, vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - Mestrado Profissional - oferecido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação/Universidade Federal de Juiz de Fora, venho por meio desta, apresentar o(a) Sr(a). Paulo Ulisses Matola como aluno(a) regularmente matriculado(a) no referido Programa. O(A) mestrando(a) encontra-se em fase de coleta de dados para elaboração de sua dissertação e, portanto, necessitará de informações deste órgão para dar prosseguimento à sua pesquisa de campo.

Atenciosamente,

Beatriz de Basto Teixeira
Vice-Coordenadora do PPGP

II – Carta de apresentação do pesquisador a bolsistas de Treinamento Profissional do CBR.



Universidade Federal de Juiz de Fora
Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Juiz de Fora, 04 de novembro de 2013.

De: Beatriz de Basto Teixeira (Vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/UFJF)

Para: *Bolsistas de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução*

Eu, Beatriz de Basto Teixeira, vice coordenadora do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Mestrado Profissional – oferecido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora, venho por meio desta, apresentar o(a) Sr(a) *Paulo Oliver Utstala* como aluno(a) regularmente matriculado(a) no referido Programa. O(A) mestrando(a) encontra-se em fase de coleta de dados para elaboração de sua dissertação e, portanto, necessitará de informações deste órgão para dar prosseguimento à sua pesquisa de campo.

Atenciosamente,

Beatriz de Basto Teixeira
Vice-Coordenadora do PPGP

III – Carta de apresentação do pesquisador a orientadores de Treinamento Profissional do CBR.



Universidade Federal do Juiz de Fora

Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública



CARTA DE APRESENTAÇÃO

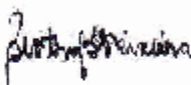
Juiz de Fora, 25 de novembro de 2013.

De: Beatriz de Basto Teixeira (Vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - PPGP/UFJF)

Para: Senhores(as) Orientadores(as) de Projetos de Treinamento Profissional do CBR/UFJF.

Eu, Beatriz de Basto Teixeira, vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - Mestrado Profissional - oferecido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação/Universidade Federal do Juiz de Fora, venho por meio desta, apresentar o(a) Sr(a). Paulo Ulisses Matola como aluno(a) regularmente matriculado(a) no referido Programa. O(A) mestrando(a) encontra-se em fase de coleta de dados para elaboração de sua dissertação e, portanto, necessitará de informações deste órgão para dar prosseguimento à sua pesquisa de campo.

Atenciosamente,



Beatriz de Basto Teixeira
Vice-Coordenadora do PPGP

Rua Eugênio Nascimento, 600 – Bairro Dom Olímpio – Juiz de Fora/MG – CEP 36048-350
Telefone: (32) 3309-0000 – contato@mestrado.pasdufjf.net

IV – Questionário aplicado a bolsista de Treinamento Profissional do CBR em atividade no momento da pesquisa.

Questionário para coleta de dados

Caro(a) aluno(a), este questionário é composto de 18 questões e faz parte de uma pesquisa para elaboração de uma dissertação de mestrado Em Gestão e Avaliação da Educação Pública no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd/UFJF. O propósito é fazer uma análise do Programa de Treinamento Profissional – TP que é desenvolvido no Centro de Biologia da Reprodução da Universidade Federal de Juiz de Fora. Não há necessidade de identificação, mas a veracidade das respostas é fundamental para a realização deste trabalho com qualidade. Conto com você.

Paulo Ulisses Matola.

1. Qual sua formação acadêmica?

- () Fisioterapia.
- () Ciências Biológicas.
- () Farmácia e Bioquímica.
- () Química.
- () Psicologia.
- () Medicina.
- () Educação Física.
- () Nutrição.
- () Odontologia.

2. Qual período da graduação você cursa?

.....

3. Como você tomou conhecimento do Programa de Treinamento Profissional?

- () Edital afixado em quadro de aviso.
- () Divulgação na internet.
- () Informação de amigo.
- () Informação de professor.
- () Outra. Especificar.

.....

4. Ao participar da seleção para o programa de Treinamento Profissional você...

- () Desconhecia totalmente o programa.
- () Conhecia o programa, mas não o projeto específico.
- () Conhecia o programa e também o projeto específico.

5. Sua participação no programa de Treinamento Profissional é como:

- () Bolsista remunerado.
- () Bolsista voluntário.

6. Em se tratando de bolsista remunerado, a existência de remuneração para participação no projeto foi:

- ☐ Fundamental.
- ☐ Relevante, mas não decisiva.
- ☐ Irrelevante.

Nas questões de 7 a 17, assinale a resposta que lhe parecer mais adequada:

7. A participação em projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução contribui para o desenvolvimento de habilidades específicas em minha área de formação.

- ☐ Concordo totalmente.
- ☐ Concordo.
- ☐ Discordo.
- ☐ Discordo Totalmente.
- ☐ Não tenho opinião.

8. O projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução do qual participo contribui para o desenvolvimento de postura e de atitudes profissionais que não são privilegiadas na graduação.

- ☐ Concordo totalmente.
- ☐ Concordo.
- ☐ Discordo.
- ☐ Discordo Totalmente.
- ☐ Não tenho opinião.

9. As orientações da coordenação do projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução do qual participo contribuem para o desenvolvimento de hábitos e atitudes fundamentais para uma atuação profissional mais responsável e comprometida.

- ☐ Contribui muito.
- ☐ Contribui pouco.
- ☐ Não contribui.

10. Na questão anterior, caso tenha informado que há alguma contribuição, cite abaixo pelo menos três hábitos e/ou atitudes desenvolvidos.

.....
.....
.....

11. As orientações da coordenação do projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução do qual participo contribuem para o desenvolvimento de hábitos e atitudes fundamentais para uma atuação profissional que privilegie a higiene e segurança no ambiente de trabalho.

- ☐ Concordo totalmente.
- ☐ Concordo.
- ☐ Discordo.
- ☐ Discordo Totalmente.
- ☐ Não tenho opinião.

12. O projeto de Treinamento Profissional do qual participo no Centro de Biologia da Reprodução oferece uma orientação mais técnica, voltada para a atuação profissional, ou uma orientação mais acadêmica, voltada para a docência ou pesquisa?

- ☐ Técnica, voltada para a atuação profissional.
- ☐ Acadêmica, voltada para a docência ou pesquisa.
- ☐ Ambas, com a mesma frequência.
- ☐ Nenhuma delas.

13. Participar de projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução contribui para que eu desenvolva a capacidade de atuar em equipe e de interagir com profissionais de diferentes áreas.

- ☐ Concordo totalmente.
- ☐ Concordo.
- ☐ Discordo.
- ☐ Discordo Totalmente.
- ☐ Não tenho opinião.

14. A participação em projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução contribui para que eu desenvolva iniciativa e a capacidade de tomar decisões no campo profissional.

- ☐ Concordo totalmente.
- ☐ Concordo.
- ☐ Discordo.
- ☐ Discordo Totalmente.
- ☐ Não tenho opinião.

15. Segundo Manfredi (MANDREDI, 1998), o indivíduo plenamente qualificado é aquele dotado de “competências profissionais”, reunidas em três dimensões: o “saber fazer”, correspondente ao aprendizado formal; o “saber ser”, correspondente ao desenvolvimento da personalidade e do caráter e o “saber agir”, que corresponde à capacidade inovação, de decisão e de ação (iniciativa) quando necessário.

Com base na visão de Manfredi, sou de opinião que a participação em projeto de Treinamento Profissional do CBR contribui para o desenvolvimento de “competências profissionais” nos bolsistas.

- ☐ Concordo totalmente.
- ☐ Concordo.
- ☐ Discordo.
- ☐ Discordo Totalmente.
- ☐ Não tenho opinião.

16. Acredito que a participação em projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução contribuirá para minha adaptação ao mercado de trabalho.

- ☐ Sim.
 - ☐ Não.
- Por quê?

.....

Responda de forma breve às questões 17 e 18:

17. Como integrante de projeto de Treinamento Profissional no CBR você pode identificar alguma semelhança entre as orientações recebidas durante a participação no projeto e a realidade da profissão? Em caso afirmativo, explicita qual(is).

.....
.....

18. O que você sugeriria para melhorar os projetos de TP do CBR?

.....
.....

V – Questionário aplicado a ex-bolsistas de Treinamento Profissional do CBR cursando a graduação no momento da realização da pesquisa.

Questionário para coleta de dados

Caro(a) aluno(a), este questionário é composto de 20 questões e faz parte de uma pesquisa para elaboração de uma dissertação de mestrado Em Gestão e Avaliação da Educação Pública no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd/UFJF. O propósito é fazer uma análise do Programa de Treinamento Profissional – TP que é desenvolvido no Centro de Biologia da Reprodução da Universidade Federal de Juiz de Fora. Não há necessidade de identificação, mas a veracidade das respostas é fundamental para a realização deste trabalho com qualidade. Conto com você.

Paulo Ulisses Matola.

1. Qual sua formação acadêmica?

- ☐ Fisioterapia.
- ☐ Ciências Biológicas.
- ☐ Farmácia e Bioquímica.
- ☐ Química.
- ☐ Psicologia.
- ☐ Medicina.
- ☐ Educação Física.
- ☐ Nutrição.
- ☐ Odontologia.

2. Qual período cursava ao participar do Programa de Treinamento Profissional e em que ano ocorreu a participação?

.....

3. Como você tomou conhecimento do Programa de Treinamento Profissional?

- ☐ Edital afixado em quadro de aviso.
- ☐ Divulgação na internet.
- ☐ Informação de amigo.
- ☐ Informação de professor.
- ☐ Outra. Especificar.

.....

4. Ao participar da seleção para o programa de Treinamento Profissional você...

- ☐ Desconhecia totalmente o programa.
- ☐ Conhecia o programa, mas não o projeto específico.
- ☐ Conhecia o programa e também o projeto específico.

5. Sua participação no programa de Treinamento Profissional foi como:

- ☐ Bolsista remunerado.
- ☐ Bolsista voluntário.

6. Em se tratando de bolsista remunerado, a existência de remuneração para participação no projeto foi:

- ☐ Fundamental.
- ☐ Relevante, mas não decisiva.
- ☐ Irrelevante.

7. Houve desligamento do projeto antes de sua conclusão?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

8. Em caso de desligamento, a motivação foi:

- ☐ Término da graduação.
- ☐ Falta de interesse em continuar participando do projeto.
- ☐ Opção por outro projeto/programa.
- ☐ Outros motivos.

Nas questões de 9 a 18, assinale a resposta que lhe parecer mais adequada:

9. A participação em projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução contribuiu para o desenvolvimento de habilidades específicas em minha área de formação.

- ☐ Concordo totalmente.
- ☐ Concordo.
- ☐ Discordo.
- ☐ Discordo Totalmente.
- ☐ Não tenho opinião.

10. O projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução do qual participei contribuiu para o desenvolvimento de postura e de atitudes profissionais que não são privilegiadas na graduação.

- ☐ Concordo totalmente.
- ☐ Concordo.
- ☐ Discordo.
- ☐ Discordo Totalmente.
- ☐ Não tenho opinião.

11. As orientações da coordenação do projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução do qual participei contribuíram para o desenvolvimento de hábitos e atitudes fundamentais para uma atuação profissional mais responsável e comprometida.

- ☐ Contribuiu muito.
- ☐ Contribuiu pouco.
- ☐ Não contribuiu.

12. Na questão anterior, caso tenha informado que houve alguma contribuição, cite abaixo pelo menos três hábitos e/ou atitudes desenvolvidos.

.....
.....

13. As orientações da coordenação do projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução do qual participei contribuíram para o desenvolvimento de hábitos e atitudes fundamentais para uma atuação profissional que privilegie a higiene e segurança no ambiente de trabalho.

- ☐ Concordo totalmente.
- ☐ Concordo.
- ☐ Discordo.
- ☐ Discordo Totalmente.
- ☐ Não tenho opinião.

14. O projeto de Treinamento Profissional do qual participei no Centro de Biologia da Reprodução oferecia uma orientação mais técnica, voltada para a atuação profissional, ou uma orientação mais acadêmica, voltada para a docência ou pesquisa?

- ☐ Técnica, voltada para a atuação profissional.
- ☐ Acadêmica, voltada para a docência ou pesquisa.
- ☐ Ambas, com a mesma frequência.
- ☐ Nenhuma delas.

15. Participar de projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução contribuiu para que eu desenvolvesse a capacidade de atuar em equipe e de interagir com profissionais de diferentes áreas.

- ☐ Concordo totalmente.
- ☐ Concordo.
- ☐ Discordo.
- ☐ Discordo Totalmente.
- ☐ Não tenho opinião.

16. A participação em projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução contribuiu para que eu desenvolvesse iniciativa e a capacidade de tomar decisões no campo profissional.

- ☐ Concordo totalmente.
- ☐ Concordo.
- ☐ Discordo.
- ☐ Discordo Totalmente.
- ☐ Não tenho opinião.

17. Segundo Manfredi (MANDREDI, 1998), o indivíduo plenamente qualificado é aquele dotado de “competências profissionais”, reunidas em três dimensões: o “saber fazer”, correspondente ao aprendizado formal; o “saber ser”, correspondente ao desenvolvimento da personalidade e do caráter e o “saber agir”, que corresponde à capacidade inovação, de decisão e de ação (iniciativa) quando necessário.

Com base na visão de Manfredi, sou de opinião que a participação em projeto de Treinamento Profissional do CBR contribui para o desenvolvimento de “competências profissionais” nos bolsistas.

- ☐ Concordo totalmente.
- ☐ Concordo.
- ☐ Discordo.
- ☐ Discordo Totalmente.

() Não tenho opinião.

18. Acredito que a participação em projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução contribuirá para minha adaptação ao mercado de trabalho.

() Sim.

() Não.

Por quê?

.....
.....

Responda de forma breve às questões 19 e 20:

19. Após integrar projeto de Treinamento Profissional no CBR você pode identificar alguma semelhança entre as orientações recebidas durante a participação no projeto e a realidade da profissão? Em caso afirmativo, explicita qual(is).

.....
.....

20. O que você sugeriria para melhorar os projetos de TP do CBR?

.....
.....

VI – Questionário aplicado a ex-bolsistas de Treinamento Profissional do CBR já formados no momento da realização da pesquisa.

Questionário para coleta de dados

Caro(a) ex-aluno(a), este questionário é composto de 21 questões e faz parte de uma pesquisa para elaboração de uma dissertação de mestrado Em Gestão e Avaliação da Educação Pública no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd/UFJF. O propósito é fazer uma análise do Programa de Treinamento Profissional – TP que é desenvolvido no Centro de Biologia da Reprodução da Universidade Federal de Juiz de Fora. Não há necessidade de identificação, mas a veracidade das respostas é fundamental para a realização deste trabalho com qualidade. Conto com você.

Paulo Ulisses Matola.

1. Qual sua formação acadêmica?

- ☐ () Fisioterapia.
- ☐ () Ciências Biológicas.
- ☐ () Farmácia e Bioquímica.
- ☐ () Química.
- ☐ () Psicologia.
- ☐ () Medicina.
- ☐ () Educação Física.
- ☐ () Nutrição.
- ☐ () Odontologia.

2. Qual período cursava ao participar do Programa de Treinamento Profissional e em que ano ocorreu a participação?

.....

3. Como você tomou conhecimento do Programa de Treinamento Profissional?

- ☐ Edital afixado em quadro de aviso.
- ☐ Divulgação na internet.
- ☐ Informação de amigo.
- ☐ Informação de professor.
- ☐ Outra. Especificar.

.....

4. Ao participar da seleção para o programa de Treinamento Profissional você...

- ☐ Desconhecia totalmente o programa.
- ☐ Conhecia o programa, mas não o projeto específico.
- ☐ Conhecia o programa e também o projeto específico.

5. Sua participação no programa de Treinamento Profissional foi como:

- ☐ Bolsista remunerado.
- ☐ Bolsista voluntário.

6. Em se tratando de bolsista remunerado, a existência de remuneração para participação no projeto foi:

- ☐ Fundamental.
- ☐ Relevante, mas não decisiva.
- ☐ Irrelevante.

7. Houve desligamento do projeto antes de sua conclusão?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

8. Em caso de desligamento, a motivação foi:

- ☐ Término da graduação.
- ☐ Falta de interesse em continuar participando do projeto.
- ☐ Opção por outro projeto/programa.
- ☐ Outros motivos.

Nas questões de 9 a 18, assinale a resposta que lhe parecer mais adequada:

9. A participação em projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução contribuiu para o desenvolvimento de habilidades específicas em minha área de formação.

- ☐ Concordo totalmente.
- ☐ Concordo.
- ☐ Discordo.
- ☐ Discordo Totalmente.
- ☐ Não tenho opinião.

10. O projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução do qual participei contribuiu para o desenvolvimento de postura e de atitudes profissionais que não são privilegiadas na graduação.

- ☐ Concordo totalmente.
- ☐ Concordo.
- ☐ Discordo.
- ☐ Discordo Totalmente.
- ☐ Não tenho opinião.

11. As orientações da coordenação do projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução do qual participei contribuíram para o desenvolvimento de hábitos e atitudes fundamentais para uma atuação profissional mais responsável e comprometida.

- ☐ Contribuiu muito.
- ☐ Contribuiu pouco.
- ☐ Não contribuiu.

12. Na questão anterior, caso tenha informado que houve alguma contribuição, cite abaixo pelo menos três hábitos e/ou atitudes desenvolvidos.

.....

13. As orientações da coordenação do projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução do qual participei contribuíram para o desenvolvimento de hábitos e atitudes fundamentais para uma atuação profissional que privilegie a higiene e segurança no ambiente de trabalho.

- ☐ Concordo totalmente.
- ☐ Concordo.
- ☐ Discordo.
- ☐ Discordo Totalmente.
- ☐ Não tenho opinião.

14. O projeto de Treinamento Profissional do qual participei no Centro de Biologia da Reprodução oferecia uma orientação mais técnica, voltada para a atuação profissional, ou uma orientação mais acadêmica, voltada para a docência ou pesquisa?

- ☐ Técnica, voltada para a atuação profissional.
- ☐ Acadêmica, voltada para a docência ou pesquisa.
- ☐ Ambas, com a mesma frequência.
- ☐ Nenhuma delas.

15. Participar de projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução contribuiu para que eu desenvolvesse a capacidade de atuar em equipe e de interagir com profissionais de diferentes áreas.

- () Concordo totalmente.
 () Concordo.
 () Discordo.
 () Discordo Totalmente.
 () Não tenho opinião.

16. A participação em projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução contribuiu para que eu desenvolvesse iniciativa e a capacidade de tomar decisões no campo profissional.

- () Concordo totalmente.
 () Concordo.
 () Discordo.
 () Discordo Totalmente.
 () Não tenho opinião.

17. Segundo Manfredi (MANDREDI, 1998), o indivíduo plenamente qualificado é aquele dotado de “competências profissionais”, reunidas em três dimensões: o “saber fazer”, correspondente ao aprendizado formal; o “saber ser”, correspondente ao desenvolvimento da personalidade e do caráter e o “saber agir”, que corresponde à capacidade inovação, de decisão e de ação (iniciativa) quando necessário.

Com base na visão de Manfredi, sou de opinião que a participação em projeto de Treinamento Profissional do CBR contribui para o desenvolvimento de “competências profissionais” nos bolsistas.

- () Concordo totalmente.
 () Concordo.
 () Discordo.
 () Discordo Totalmente.
 () Não tenho opinião.

18. Acredito que a participação em projeto de Treinamento Profissional do Centro de Biologia da Reprodução contribuiu para minha adaptação ao mercado de trabalho.

- () Sim.
 () Não.
 Por quê?

.....

Responda de forma breve às questões 19 a 21:

19. Após iniciar a vida profissional foi possível observar alguma semelhança entre as orientações recebidas durante a participação em projeto de TP do CBR e a realidade da profissão? Em caso afirmativo, explicita qual(is).

.....
.....

20. A participação em projeto de Treinamento Profissional do CBR foi importante para você conseguir uma colocação profissional em sua área de atuação? Como?

.....
.....

21. O que você sugeriria para melhorar os projetos de TP do CBR?

.....
.....