

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**A EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET)  
E A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR**

**MARINA MERCANTE BALAU-ROQUE**

**ORIENTADORA: SOELY APARECIDA JORGE POLYDORO**

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Psicologia Educacional

Campinas  
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP  
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

B183e Balau-Roque, Marina Mercante, 1986-  
A experiência no Programa de Educação Tutorial (PET) e  
a formação do estudante do Ensino Superior / Marina  
Mercante Balau-Roque. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Soely Aparecida Jorge Polydoro.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Programa de Educação Tutorial (PET). 2. Ensino  
superior. 3. Estudantes universitários. I. Polydoro, Soely  
Aparecida Jorge. II. Universidade Estadual de Campinas.  
Faculdade de Educação. III. Título.

12-082/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

**Título em inglês** The experience in the Tutorial Education Program (PET) and  
Higher Education student's development

**Palavras-chave em inglês:**

Tutorial Education Program

Higher Education

College Student

**Área de concentração:** Psicologia Educacional

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:**

Soely Aparecida Jorge Polydoro (Orientador)

Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri

João Aristeu da Rosa

Maria Magali Stelato

Isabel Cristina Dib Bariani

**Data da defesa:** 24/02/2012

**Programa de pós-graduação:** Educação

**e-mail:** [marinabalau@hotmail.com](mailto:marinabalau@hotmail.com)

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

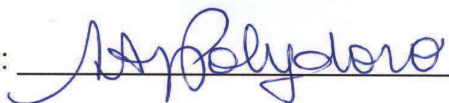
**A EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL  
(PET) E A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR**

Autora: Marina Mercante Balau Roque  
Orientadora: Soely Aparecida Jorge Polydoro

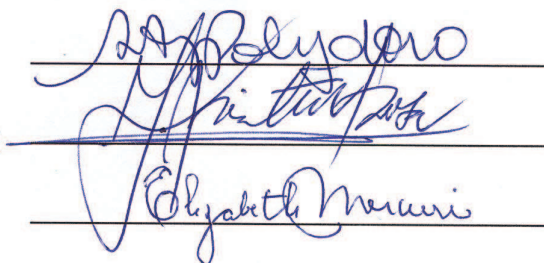
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação  
de Mestrado defendida por Marina Mercante Balau Roque e  
aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 24 / 02 / 2012

Assinatura orientadora:



COMISSÃO JULGADORA:



*À todos aqueles que trabalham para a  
construção de um Mundo Melhor.*

## AGRADEÇO

*Ao final de um processo é muito comum parar e observar o caminho que foi percorrido. Esse exercício permite ver quantas pessoas estiveram ao lado e contribuíram direta ou indiretamente com a construção deste trabalho.*

*Primeiramente, não poderia deixar de agradecer a Deus, pela Vida e oportunidade de realizar tantas maravilhas diariamente;*

*À minha mãe, exemplo de educadora, mãe e amiga, fonte de inspiração e modelo a seguir;*

*Ao meu pai, herói que é, e que me mostra a cada dia como a mudança só depende de cada um;*

*Minhas irmãs, Maíra, Giulia e Giovanna, a quem tenho o maior carinho e que sei que tiveram a maior paciência e compreensão durante esses anos;*

*Ao meu marido, Gabriel, que me proporciona experiências que talvez não imaginasse passar sozinha;*

*Aos meus Amigos, sempre perto, dando apoio e ajudando nos momentos de lazer nos intervalos de tantos textos;*

*À minha orientadora e grande amiga, Soely, pelo exemplo, apoio e grande dedicação, que vão além dos aspectos acadêmicos;*

*Aos colegas do mestrado, pelas trocas nas disciplinas e, principalmente, na lanchonete, corredores e outros ambientes “não obrigatórios”;*

*Aos amigos do PES, por todos os encontros, leituras de textos, sugestões e acompanhamento de perto esse processo;*

*À Rita Karina, que mostrou o quanto o contato com os pares pode promover crescimento e mudanças;*

*Ao Edgar, do Departamento de Informática, pela criação e gerenciamento do site;*

*Aos amigos Aristeu, Beth, Magali e Cristina, que prontamente aceitaram compor a banca e, mais que isso, participaram da história que está se concretizando agora;*

*Aos petianos que colaboraram com o estudo, expondo suas opiniões e ideias;*

*À todos, muito obrigada pelas contribuições! Boa leitura!*

## RESUMO

A experiência educativa envolve tanto as atividades obrigatórias exigidas para a conclusão de um determinado curso, como as atividades não obrigatórias que, disponibilizadas pela instituição, ampliam a experiência acadêmica. Dentre essas oportunidades não obrigatórias, existe, no Brasil, o Programa de Educação Tutorial (PET), vinculado à Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC) e foco desta investigação. Criado em 1979, o PET é constituído por grupos de estudantes da graduação, acompanhados por um professor tutor, que desenvolvem projetos que contemplam a tríade pesquisa, ensino e extensão indissociavelmente. Esta pesquisa teve como objetivos identificar e analisar os motivos de decisão de ingresso do estudante no PET; bem como as mudanças positivas e negativas percebidas pelos estudantes decorrentes de sua participação no PET, referente às dimensões acadêmica, profissional, interpessoal e pessoal. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo descritiva com coleta *via web*, com 30 estudantes concluintes participantes do PET, na instituição brasileira de ensino superior com maior número de grupos. Os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo, permitindo observar que 76,6% dos participantes escolheram o PET como primeira opção dentre as outras atividades oferecidas pela Instituição de Ensino Superior. Os motivos de escolha pelo Programa foram agrupados em nove categorias: Oportunidade de desenvolvimento pessoal e interpessoal; Ampliação da formação acadêmica e profissional; Atividades desenvolvidas pelo grupo; Extensão; Apoio financeiro; Integração entre ensino, pesquisa e extensão; Características do grupo; Interesse pessoal ou motivado por terceiros; e Integração ao ensino superior. Ainda, ao analisar as mudanças apontadas pelos estudantes, foi possível perceber que os alunos intensificaram os pontos positivos em relação aos negativos, porém alguns aspectos tratados como positivos também apareceram como negativos. As mudanças relatadas foram organizadas de acordo com os domínios Acadêmico, Profissional, Interpessoal e Pessoal, sendo que para as positivas foram criadas sete, cinco, duas e quatro categorias, respectivamente. Para as negativas, criaram-se duas, uma, quatro e uma nos mesmos domínios, respectivamente. Dentro das mudanças positivas, a única categoria que apareceu nos quatro domínios foi desenvolvimento de *Habilidades, capacidades e competências*; a categoria *Aquisição de conhecimentos* foi encontrada em três domínios enquanto que a *Composição de rede de contatos profissionais* em dois. Dentre as mudanças negativas não houve repetição de categorias. Assim, analisando a necessidade de compreender o estudante do ensino superior durante seu processo de vivências e mudanças, este estudo possibilitou a percepção da importância do PET neste processo de desenvolvimento, além de contribuir para a análise qualitativa do próprio Programa.

**Palavras-chave:** Programa de Educação Tutorial, PET, Ensino Superior, Estudante Universitário, Atividade não obrigatória, extracurricular

## ABSTRACT

The educational experience involves not only mandatory activities required to complete a given course, as well as non-compulsory activities, which, provided by the institution, broaden the academic experience. Among these opportunities which are not mandatory, there is in Brazil, the so-called *Programa de Educação Tutorial* – PET (Tutorial Education Program), linked to the SESu (Department of Higher Education of the Ministry of Education - MEC) and focus of this investigation. Created in 1979, PET is made up of groups of graduate students, accompanied by a tutor, which develop projects that address the triad of research, teaching and extension inextricably. This research aims to identify and analyze the reasons for the student's decision to join PET, as well as the positive and negative changes perceived by the students due to their participation in the PET, referring to the academic, professional, interpersonal and personal dimensions. For this, a qualitative research of the descriptive type has been developed, with data collection *via web*, with 30 graduating students, participants of PET in the Brazilian institution of higher education which has the largest number of groups. The data were processed through content analysis, allowing the observation that 76.6% of participants chose PET as the first option among other activities offered by Institution of Higher Education. The reasons for choosing the program were grouped into nine categories: Opportunity for personal and interpersonal development; Expansion of academic and professional education; Activities developed by the group; Extension; Financial support; Integration of teaching, research and extension; Characteristics of the group; Personal interest or motivated by others, and Integration to higher education. Also, by analyzing the changes noted by the students, it was revealed that students intensified their strengths in relation to negative points, but some aspects treated as positive were also considered as being negative. The changes reported were organized according to Academic, Professional, Personal and Interpersonal domains, and for the positive changes seven, five, two and four categories, respectively, were created. For the negative ones, two, one, four and one categories were created in the same domains, respectively. Among the positive changes, the only category that appeared in the four areas was the development of Abilities, skills and competences; the category Knowledge Acquisition was found in three domains while the Composition of networking professionals was found in two of them. Among the negative changes there was no repetition of categories. Thus, analyzing the need to understand students during their higher education experiences and process changes, this study enabled the perception of the importance of PET in this development process, besides the contribution to the qualitative analysis of the program itself.

**Keywords:** Tutorial Education Program, Higher Education, College Student, non-mandatory activity, extracurricular

## **LISTAS DE FIGURAS**

|                                                                                    |       |
|------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Figura 1 – Porcentagem de participantes do PET por turno do curso                  | p. 48 |
| Figura 2 – Distribuição de participantes por número de semestres envolvidos no PET | p. 48 |
| Figura 3 – Principais motivos para participação do PET                             | p. 62 |



## LISTAS DE QUADROS

|                                                                                           |       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Quadro 1 – Reflexos da Educação Tutorial no Ensino Universitário, conforme Martins (2006) | p. 29 |
| Quadro 2 – Relação das categorias dentro de cada domínio dos impactos positivos           | p. 68 |
| Quadro 3 – Relação das categorias dentro de cada domínio dos impactos negativos           | p. 89 |

## LISTAS DE TABELAS

|                                                                                                                                 |       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Tabela 1 – Distribuição dos participantes por curso e campus de acordo com área de conhecimento                                 | p. 47 |
| Tabela 2 – Frequência e Porcentagem das respostas dos petianos em cada categoria do Domínio Acadêmico dos impactos positivos    | p. 69 |
| Tabela 3 – Frequência e Porcentagem das respostas dos petianos em cada categoria do Domínio Profissional dos impactos positivos | p. 74 |
| Tabela 4 – Frequência e Porcentagem das respostas dos petianos em cada categoria do Domínio Interpessoal dos impactos positivos | p. 79 |
| Tabela 5 – Frequência e Porcentagem das respostas dos petianos em cada categoria do Domínio Pessoal dos impactos positivos      | p. 81 |
| Tabela 6 – Frequência e Porcentagem das respostas dos petianos quanto à ausência de impactos negativos                          | p. 88 |

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EAD – Educação à Distância

IC – Iniciação Científica

IES – Instituição de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PBL – *Problem Based Learning*

PET – Programa de Educação Tutorial

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SESu – Secretaria de Educação Superior

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

|                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------|-----|
| Apresentação .....                                                  | 1   |
| 1. Introdução .....                                                 | 5   |
| 1.1 Atividades Não Obrigatórias e Formação no Ensino Superior ..... | 8   |
| 1.2 Algumas Atividades Não Obrigatórias .....                       | 17  |
| 1.3 O PET: Programa de Educação Tutorial .....                      | 21  |
| 2. Método .....                                                     | 47  |
| 2.1 Participantes .....                                             | 47  |
| 2.2 Materiais .....                                                 | 50  |
| 2.3 Procedimentos de coleta .....                                   | 54  |
| 2.4 Análise dos resultados .....                                    | 57  |
| 3. Resultados e discussão .....                                     | 61  |
| 3.1 Escolha .....                                                   | 62  |
| 3.1.1 Primeira opção .....                                          | 62  |
| 3.1.2 Motivos de escolha .....                                      | 65  |
| 3.2 Mudanças .....                                                  | 71  |
| 3.2.1 Impactos positivos .....                                      | 71  |
| 3.2.2 Impactos negativos .....                                      | 92  |
| 4. Considerações finais .....                                       | 99  |
| 5. Referências .....                                                | 105 |
| 6. Anexos .....                                                     | 113 |

"Onde há amor e sabedoria, não tem temor e nem ignorância"

São Francisco de Assis

## **APRESENTAÇÃO**

O ser humano passa por diversas vivências na sua vida. Todas propiciam experiências que promovem mudanças no indivíduo. A transição para o ensino superior é um desses períodos, no qual o estudante se depara com inúmeras possibilidades de experiências, muitas obrigatórias, que fazem parte do curso, e outras tantas não obrigatórias, cabendo a ele a escolha por qual participar.

Minha experiência na Graduação foi muito válida, e busquei aproveitar ao máximo todas as oportunidades oferecidas pela Universidade, tanto as obrigatórias quanto as não obrigatórias. A percepção da necessidade e importância dessa pesquisa efetuada deve-se, em grande parte, à minha experiência com o processo de educação tutorial, do qual fui bolsista do grupo PET (Programa de Educação Tutorial) no curso de Ciências Biológicas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas) durante três anos da graduação. Foram muitas vivências, desenvolvendo diversos projetos os quais tornaram a formação universitária mais completa, com impactos dentro e fora da universidade. Essa participação permitiu também meu desenvolvimento e aprimoramento de habilidades como autonomia, iniciativa, capacidade de apresentação oral, capacidade de elaboração e escrita de projetos, atas, relatórios, desenvolvimento de projetos, capacidade para trabalhar em equipe e de falar em público, além do maior envolvimento com o curso e a universidade. Entretanto, essas eram impressões pessoais quanto ao Programa.

O ingresso no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, especificamente no Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES) permitiu encontrar estudos já desenvolvidos com foco no estudante do ensino superior, como o trabalho realizado por Fior (2003) e Bariani (1998) que serviram como embasamento teórico.

Compreender mais a fundo os impactos que o ensino superior causa nos estudantes, possibilitando mudanças em diversos aspectos, bem como a importância de atividades não obrigatórias neste processo permitiram a ampliação da visão do tema. Com isso, foi possível analisar as mudanças que ocorrem no aluno de uma maneira mais global.

Este trabalho apresenta a importância das vivências no Ensino Superior, destacando os impactos que podem causar no estudante. Esse processo pode gerar mudanças no estudante, as quais podem estar vinculadas ao seu histórico de vida e experiências vivenciadas ao longo da graduação.

Somadas às atividades obrigatórias que o estudante precisa desenvolver para completar seu curso, existem atividades não obrigatórias, sob responsabilidade da instituição, as quais os alunos podem realizar para completar sua formação. Essa experiência pode, muitas vezes, propiciar experiências que nem sempre o aluno teria se desempenhasse apenas as obrigatórias.

Dentro dessas atividades não obrigatórias destaca-se o PET, que apresenta relevância não só pelos 400 grupos existentes no Brasil, mas também por sua ampla distribuição geográfica em todos os estados e em Instituições de Ensino Superior distintas. Seu caráter tutorial propicia trabalhos em grupo que envolvem pesquisa-ensino-extensão, podendo se apresentar como uma atividade não obrigatória diferente.

O PET é um programa de grande abrangência nacional, que conta com um grande investimento federal. Por esse motivo, desenvolver trabalhos que compreendam o funcionamento do programa e, mais ainda, que evidenciem a influência da sua participação nas mudanças do estudante do ensino superior é de extrema relevância. Isso permite um maior aprofundamento acerca do estudante e do PET, possibilitando medidas que melhorem essa relação.

Destaca-se que a parceria estabelecida com a Instituição em que se encontram os sujeitos da pesquisa ocorreu de forma muito satisfatória, uma vez que a mesma demonstrou receptividade e interesse, acreditando na relevância institucional deste trabalho.

A partir disso, este trabalho visou ampliar os conhecimentos acerca deste programa, por meio do discurso dos estudantes envolvidos, evidenciando as mudanças positivas e negativas por eles percebidas devido à participação neste Programa.

Para tanto, apresenta-se, de início, a importância do ensino superior para o desenvolvimento do estudante universitário, enfocando a relação com as atividades não obrigatórias, como a IC, monitoria até chegar no PET. A introdução é concluída com uma descrição mais detalhada dos objetivos deste estudo.

A seguir, encontra-se a proposta metodológica que orientou o estudo, indicando os participantes, IES escolhida, materiais utilizados e procedimento de coleta, seguidos pelos resultados, análise e discussão. Ao final, são apresentadas reflexões que surgiram durante o processo de construção deste trabalho.

Espero que esse trabalho motive a continuidade de estudos sobre o estudante universitário, suas mudanças ao longo de sua formação e sobre o PET, buscando ampliar os conhecimentos sobre sua experiência no ensino superior.

## 1. Introdução

O período de vivência no Ensino Superior possibilita ao estudante o contato com diversas áreas do conhecimento, bem como o aprofundamento de seus saberes e cultura. Todo esse processo pode propiciar ao estudante a ocorrência de diversas mudanças, uma vez que o aluno se depara com novos e complexos desafios em diferentes áreas de sua vida (PASCARELLA; TEREZINI, 2005).

Uma categorização da multiplicidade de tarefas e solicitações do Ensino Superior, realizada por Almeida e Soares (2003), tem considerado os seguintes domínios principais: (i) pessoal: aspectos relacionados à formação da sua identidade, propiciando autoconhecimento, o desenvolvimento da autoestima e ampliação da visão de mundo; (ii) social: relacionamento com os pares (família, amigos, professores, figuras de autoridade e sexo oposto); (iii) acadêmico: envolve as competências de estudo, estratégias de aprendizagem, trabalhos acadêmicos, gestão do tempo e novos sistemas de ensino e avaliação; (iv) vocacional/institucional: aspectos relacionados ao desenvolvimento de uma identidade vocacional e à perspectiva de carreira.

Essas múltiplas demandas também serão responsáveis pela amplitude das mudanças dos estudantes. Segundo Pascarella e Terenzini (2005), *mudança* refere-se a alterações que ocorrem no decorrer do tempo, em habilidades cognitivas, características afetivas, atitudes, valores ou comportamento dos estudantes. Não há direcionamento para aumento (progressão) ou diminuição (regressão), pois a mudança apenas indica que a condição no momento é diferente de uma anterior.

Pascarella e Terenzini (2005), ao sistematizarem a literatura sobre mudanças no estudante universitário, categorizaram as teorias e modelos existentes identificando duas abordagens: *Teorias Desenvolvementistas* e *Modelos de Impacto*. Na primeira, discutem-se a natureza, estrutura, dimensões, processos e o conteúdo das mudanças (*o que muda*). Apesar de existirem divergências entre os diferentes teóricos, a base da teoria desenvolvimentista é compreender as dimensões e as fases do desenvolvimento de forma intra-individual.



Já nos *Modelos de Impacto*, dá-se mais atenção às fontes das mudanças (*como* muda), e menos à sua natureza e resultado. Neste sentido, o objeto a ser analisado é a influência dos fatores ambientais e interindividuais como promotores ou inibidores das mudanças. A perspectiva de análise segundo esse modelo teórico, apesar de valorizar o efeito do contexto e do ambiente, não limita sua concepção sobre o estudante a um recipiente das influências acadêmicas (PASCARELLA; TERENCEZINI, 1991, 2005).

Ao analisar o impacto que a experiência universitária exerce sobre o estudante, Astin (1993) categorizou-o em três áreas do desenvolvimento acadêmico e intelectual: i) realização acadêmica (médias de notas e conclusão do curso com mérito); ii) sucesso/conquista educacional (persistência x evasão); iii) desenvolvimento cognitivo (desempenho em avaliações, aumento do conhecimento e habilidades intelectuais).

Astin (1996) divide os possíveis impactos causados pela Instituição de Ensino Superior (IES) sobre o estudante em três sentidos: i) provocar mudanças que não ocorreriam sob outras condições; ii) acelerar mudanças que já ocorreriam naturalmente, devido a outras fontes; iii) e impedir ou criar oposição a mudanças originadas em outras fontes. Porém, vale destacar que nem todas as mudanças que ocorrem durante a vida universitária podem ser caracterizadas como decorrentes apenas das vivências no ensino superior. Isso porque essas mudanças podem ser resultados de outras influências, como fontes externas à instituição ou características naturais de desenvolvimento (ASTIN, 1996).

Apesar disso, sabe-se que a experiência acadêmica pode influenciar diversos aspectos da vida do estudante, não apenas cognitivos - como conhecimento, raciocínio, lógica, pensamento crítico e habilidade profissional – mas também afetivos e sociais - como fatores relacionados a valores, atitudes, relações interpessoais, motivação e crenças, dentre outros (PASCARELLA; TERENCEZINI, 2005). Por essa razão, é necessário analisar o indivíduo e suas mudanças de forma integrada, holística (TERENCEZINI, 1994).

Nesse sentido, destaca-se o construto da integração ao ensino superior como importante processo na formação do estudante. Para Tinto (1988), a

integração é atingida quando o estudante compartilha as atitudes normativas e respeita as exigências (formais e informais) colocadas aos membros dessa comunidade. A integração faz parte de um processo, no qual o estudante passa por diferentes fases: separação (da condição anterior ou da comunidade); transição (para o novo ambiente, com novos valores, padrões e oportunidades) e por fim a integração (quando ocorre o compartilhamento das normas da nova comunidade intelectual e social). Para o autor, conforme o estudante é integrado, aumentam seus compromissos com os objetivos pessoais de graduar-se e com a instituição.

Astin (1984) desenvolveu a teoria do *envolvimento*, justificando que “os estudantes aprendem se envolvendo”. Segundo ele, quando o estudante investe energia física e psíquica na realização de tarefas acadêmicas ele está envolvido com a atividade. Esse autor aponta, ainda, que a quantidade de aprendizagem ou desenvolvimento é diretamente proporcional à qualidade e quantidade de envolvimento. Para isso, o ambiente institucional proporciona oportunidades acadêmicas, sociais, culturais e profissionais, e cabe ao sujeito a decisão de aproveitá-las e o modo que realizará isso. Portanto, a mudança e o desenvolvimento dependem do esforço e tempo do estudante dedicados ao que é oferecido pela instituição, e não apenas do impacto direto da universidade. Almeida (1998) acrescenta que há variação na formação universitária, e que ela depende da história de vida e das características pessoais daqueles que a vivenciam.

Dessa forma, para compreender como os estudantes vivenciam/experienciam o ambiente universitário e tomam suas decisões não é suficiente explorar as características do estudante universitário ou do ambiente institucional, isoladamente. É necessário desenvolver estudos acerca da interação desses dois aspectos e as mudanças promovidas por essa experiência em ambos (POLYDORO, 2000).

Astin (1993) aponta que um dos grandes objetivos da Educação Superior é desenvolver os estudantes em suas habilidades acadêmicas e intelectuais, buscando o seu desenvolvimento integral. Objetiva-se, ainda, prepará-los para o

mundo do trabalho. Destaca-se aqui a opção pelo uso da palavra mundo ao invés de mercado do trabalho, pois se entende que mundo é mais abrangente, não se limitando a uma formação especializada. Também analisando os objetivos da educação, Bowen (1977) propõe que a educação, ou mesmo a função de ensino-aprendizagem, não está relacionada apenas ao currículo acadêmico formal, como aulas e laboratórios, mas também às diversas influências que envolvem os estudantes, como a vida extracurricular, seja em associação com colegas e professores, entre outras experiências da vida acadêmica. Isso visa ajudar os estudantes a se desenvolverem em três aspectos: aprendizagem cognitiva, desenvolvimento afetivo e competência prática.

Pascarella e Terenzini (2005) lembram que o envolvimento em atividades fora da sala de aula possibilita ao estudante do ensino superior complementar sua formação e proporciona vivências que podem causar diversas mudanças (PASCARELLA; TEREZINI, 2005).

Assim, há uma grande diversidade de atividades que podem ser desenvolvidas pelos estudantes durante o ensino superior, muitas das quais podem promover mudanças nos alunos. Para poder compreender melhor essas mudanças pelas quais os indivíduos passam, neste trabalho será dado enfoque às atividades não obrigatórias, uma vez que elas propiciam vivências que podem complementar as atividades curriculares.

### **1.1 Atividades Não Obrigatórias e Formação no Ensino Superior**

Sabendo-se da relevância de desenvolver, durante o ensino superior, não só as atividades obrigatórias como também as de caráter não obrigatório, observa-se, nos últimos anos, um aumento dos estudos relacionados com as **atividades não obrigatórias** (FIOR; MERCURI, 2003; FIOR, 2003). Também são apresentadas na literatura como **cocurriculares** (GALLIEN; HIKES, 2005; KEEN; HALL, 2009; HUANG; CHANG, 2004), **extracurriculares** (ALMEIDA *et al.*, 2000; ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002; PACHANE, 1998; PERES; ANDRADE; GARCIA,

2007; ZAINAGHI; AKAMINE; BREMER, 2001; PERES; ANDRADE, 2005; VIEIRA *et al.*, 2004), **extramuros** (GOULART, 2004; CAPOVILLA; SANTOS, 2001), ou **fora da sala de aula** - *out-of-class* (KUH, 1995; TERENCEZINI; PASCARELLA; BLIMLING, 1996; WITLA, 1981). Embora haja diversidade de termos, poucos estudos apontam as definições dos mesmos ou apresentam explicações da escolha por um deles. A seguir, são apresentadas diferentes ideias a respeito de atividades não obrigatórias. Pontua-se que foi mantida a escolha do termo feita por cada autor. Ressalta-se ainda, que a discussão sobre o uso de cada termo e sua definição específica, não foram o escopo do presente estudo.

Fior (2003), ao realizar um estudo com estudantes de uma universidade pública/estadual brasileira categorizou as atividades presentes na formação universitária em *obrigatórias*, *não obrigatórias* e *extras*. Segundo a autora, as atividades obrigatórias são todas aquelas necessárias para que o estudante possa integralizar seu curso de graduação, e estão vinculadas aos componentes obrigatórios do currículo do curso (grade curricular). Alguns exemplos podem ser ilustrados nas seguintes atividades: aulas teóricas, práticas, elaborações de resumos, sínteses, textos e resenhas, leitura de referências bibliográficas, realização de disciplinas eletivas e estágio obrigatório, dentre outros.

As atividades não obrigatórias também são desenvolvidas sob responsabilidade da instituição, porém não são exigências formais para a conclusão de um determinado curso, sendo que isoladamente não garantem a integralização do mesmo. Para a autora, alguns exemplos são: representação estudantil, atlética, centro acadêmico, estágios não obrigatórios, empresa júnior, monitoria, iniciação científica, participação e organização em/de eventos, dentre outros. É possível perceber que, em geral, as atividades citadas não são consideradas exigências obrigatórias para a formação (FIOR, 2003).

Por fim, as atividades extras englobam as experiências e atividades que não estão sob a responsabilidade da instituição, mas que foram realizadas durante os anos da graduação, como trabalhos em Organizações Não Governamentais (ONGs), desenvolvimento de atividades esportivas em locais privados, morar em repúblicas, participar de festas/eventos, entre outros (FIOR, 2003).

A autora ainda destaca que muitas das atividades obrigatórias também podem ser consideradas não obrigatórias, tais como elaborações de resumos, textos, resenhas e realização de disciplinas eletivas. Portanto, não é a natureza da atividade que a caracteriza como obrigatória ou não obrigatória, mas sim o fato de ser ou não considerada uma exigência formal para a conclusão do curso.

Kuh (1995) utilizou a expressão “experiência fora da sala de aula”. Apesar de não haver explicação pela escolha do termo, o autor incluiu nessa expressão as atividades acadêmicas, tais como aquelas que os estudantes realizam para a aula (currículo), mas que são feitas fora da classe, na possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos no curso.

Utilizando a mesma expressão, Terenzini, Pascarella e Blimling (1996) referiram-se às atividades (estruturadas e não estruturadas) ou condições que não compõem diretamente os processos formais de instrução, mas que estão relacionadas aos cursos de uma instituição. Esses autores realizaram uma revisão de estudos sobre a influência das experiências fora da sala de aula - tais como relacionamentos/interações com o corpo docente e pares, viver em residência universitária (*residence hall*), repúblicas, participar de atlética esportiva, estágios, ter emprego ou experiência fora do país – e sua relação com a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Apesar de não definirem o uso do termo “atividades extracurriculares”, Almeida e Nogueira (2002) relacionam-nas com atividades proporcionadas pelo campus. Peres, Andrade e Garcia (2007) consideram que as atividades extracurriculares são aquelas que diferem das *“normalizadas pelas redes formais da instituição como obrigatórias para a certificação profissional do estudante”* (p. 204), semelhante à definição de Fior (2003) apresentada anteriormente. Para Zainaghi, Akamine e Bremer (2001) atividades extracurriculares são: *“todas as atividades que o aluno realiza fora da sala de aula, ou seja, cursos de idiomas, pesquisas acadêmicas, prática de esportes, participação em centros acadêmicos etc”* (p. 164).

Ao solicitar aos estudantes que definissem o que são as atividades extracurriculares, Peres e Andrade (2005) encontraram definições diferentes das

apontadas anteriormente por outros autores. Foram encontradas respostas relacionadas ao grau de interesse dos alunos, como “*Aquela coisa. Então, o que é chato é o curricular*” ou “*Extracurricular é tudo o que eu gosto de fazer, que é legal.*” (p. 159).

Apesar de cada termo retratar uma visão das atividades que complementam a formação do estudante universitário, neste trabalho optou-se por utilizar a expressão segundo Fior e Mercuri (2003): atividades não obrigatórias. Visto que caracteriza de forma mais objetiva esse tipo de atividade, além de ter sido base para outras publicações nacionais

De acordo com Fior (2003):

[...] Acredita-se que a denominação extramuros não possibilita o entendimento da abrangência das atividades desenvolvidas na universidade, pois muitas atividades não obrigatórias se realizam dentro da própria universidade. A denominação fora da sala de aula e extraclasse também pode pressupor um interesse na investigação das atividades que ocorrem apenas fora do espaço físico da sala de aula, ocorrendo muitas atividades fora do espaço delimitado da universidade. Algumas atividades obrigatórias também podem ocorrer fora da sala de aula (FIOR, 2003, p. 32).

Além disso, o uso do termo extracurricular subentende a ideia de currículo, que muitas vezes representa algo formatado, sendo a única maneira de permitir a formação do estudante. Se o currículo for entendido conforme Fior (2003), que o aponta como algo intensivo que não se limita à grade de disciplinas, muitas atividades que não têm características obrigatórias, mas que estão sob responsabilidade da instituição podem ser consideradas como parte do currículo de formação. Portanto, as atividades não obrigatórias aqui são entendidas como:

[...] conjunto diversificado de experiências que não fazem parte do grupo de atividades obrigatórias previstas nos currículos de seus cursos. Dentre as características dessas experiências [...] está o fato de serem desenvolvidas sob responsabilidade da instituição, mas não necessariamente contabilizarem créditos para a graduação do estudante, e, isoladamente, não estarem compondo as exigências formais dos currículos para a integralização de um determinado curso. (FIOR, 2003, p. 60)

Outros estudos foram realizados focando esse tipo de atividade. Mesmo optando neste trabalho pelo uso do termo *atividades não obrigatórias*, pontua-se novamente que ao longo do texto será respeitada a expressão utilizada pelos próprios autores, os quais investigam as relações entre o envolvimento nessas atividades e suas possíveis influências sobre o estudante do ensino superior.

Ao identificar a relação estabelecida pelos estudantes universitários entre as experiências fora da sala de aula com a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal, Kuh (1995) buscou identificar se o tipo de experiência, associado aos resultados, difere de acordo com o tipo de instituição e as características do estudante (sexo e etnia). Os resultados indicam que os homens relacionam o contato com o corpo docente a ganhos em complexidade cognitiva, ao passo que as mulheres o relacionam a melhores resultados interpessoais. As estudantes mencionaram também que a interação com os pares resulta em melhor competência interpessoal, humanitarismo e complexidade cognitiva, enquanto que para os homens a complexidade cognitiva advém do *ethos*<sup>1</sup> institucional.

Ainda, os estudantes brancos identificaram melhor competência prática para liderança, enquanto os estudantes negros indicaram maiores ganhos em: i) humanitarismo; ii) interação com os pares (trazendo melhora na complexidade cognitiva e competência interpessoal); iii) ganhos em conhecimentos e habilidades acadêmicas, a partir do contato com o corpo docente; e iv) ganhos com competência prática adquiridos com trabalho.

Quanto ao tipo de instituição, os alunos de instituições grandes identificaram mais liderança, enquanto que aqueles de instituições pequenas consideraram ganhos em conhecimento e habilidades acadêmicas devido ao *ethos*<sup>1</sup> institucional. Foi possível identificar também que o contato com o corpo docente não tem nenhum ganho em competência prática, além do fato de que alguns estudantes associaram o trabalho a ganhos em competência interpessoal e/ou prática (KUH, 1995).

---

<sup>1</sup> Ethos é o sistema de crenças compartilhado pelo corpo docente, alunos e administradores que garante coerência aos princípios de uma instituição (KUH, 1995).

Em estudo realizado com estudantes brasileiros de medicina, Peres, Andrade e Garcia (2007) identificaram que muitos estudantes buscam nas atividades extracurriculares um pouco de lazer, uma vez que cumprem carga horária excessiva. Também trabalhando com estudantes de medicina, ao realizarem um estudo longitudinal, Vieira *et al.* (2004) observaram que com o passar dos anos acadêmicos, houve aumento no envolvimento com atividades extracurriculares. Isso superou as expectativas dos pesquisadores, uma vez que se imaginava que o aluno com maior carga horária, responsabilidade e envolvimento com o Curso Médico, tivesse menos tempo livre para outras atividades. Analisou-se também que não ocorreram alterações no número de horas dedicadas e nem no grau de satisfação em relação às atividades entre as respostas obtidas em 1999 e em 2002. Entre esse período houve aumento de alunos desenvolvendo atividades em ligas e plantões voluntários, ao passo que o envolvimento em monitoria diminuiu.

Com esse estudo foi possível perceber que as atividades extracurriculares contribuem não só com a socialização do estudante, mas também com sua adaptação ao curso, estabelecimento de contato com os pares e alívio de tensões decorrentes do Curso Médico. Também beneficiam os alunos em relação à sua saúde física e mental, além de contribuir para sua vida futura, tornando-o mais preparado para a seleção para a residência médica ou programas de especialização (VIEIRA *et al.*, 2004).

Gallien e Hikes (2005) evidenciam um aspecto diferente das atividades cocurriculares, ao realizarem um estudo de caso histórico administrativo da *Spelman College* (Atlanta/Georgia), uma faculdade americana destinada a negros e afro-descendentes. Com o objetivo de formar futuros líderes negros bem sucedidos na sociedade, sua organização é baseada na natureza holística, um fundamento da missão da maioria das HBCU (*Historically Black College and Universities*). Para isso, essas IES envolvem e promovem a integração da aprendizagem, fé, serviço e comprometimento com o sucesso desses estudantes, por meio do rompimento das barreiras existentes na maioria das Instituições, nas quais as atividades *acadêmicas* e *programas extracurriculares* são separados.



Portanto, nessa concepção holística não há separação entre essas atividades, podendo-se inclusive deduzir que todas passam a ser obrigatórias.

Com o objetivo de verificar a participação em atividades extramuros e as mudanças pessoais nos estudantes, Capovilla e Santos (2001) utilizaram um questionário com perguntas abertas e fechadas e uma escala, em que participaram 87 alunos do 4º ano de Odontologia, de uma Universidade Particular no interior do estado de São Paulo.. De acordo com os resultados, a atividade com maior participação foi a de “Estágios relacionados à odontologia” (80%), que demonstrou provocar mudanças no desenvolvimento pessoal (raciocínio reflexivo, competência social e noção de propósito). O desenvolvimento de “Atividades voluntárias” foi apontado por 63% dos estudantes como sendo associado à mudança na autoconfiança, ao passo que 33% dos participantes estavam envolvidos com “Projetos de Pesquisa”, categoria que apresenta ganhos significativos em Habilidades acadêmicas e Autonomia.

Apesar de participação significativa dos alunos investigados (69%), “Morar num alojamento estudantil” é uma categoria que apresentou correlação negativa com algumas áreas de desenvolvimento pessoal, principalmente a competência vocacional. O índice mais baixo de participação foi em “Clubes e organizações estudantis” (19,5%), resultado que coincidiu com o aspecto de não apresentar nenhum resultado significativo com as dimensões do desenvolvimento pessoal.

Quanto a “Conversar com os professores fora da sala de aula” ocorre constantemente com 58% dos participantes e apresentou um resultado inverso ao esperado, pois houve correlação negativa com a maioria das áreas de desenvolvimento pessoal (CAPOVILLA; SANTOS, 2001).

Além das mudanças no estudante universitário causadas a partir da participação em atividades não obrigatórias, é importante avaliar a amplitude do envolvimento nas mesmas. Ao analisar a relação entre os envolvimento acadêmicos e cocurricular, Huang e Chang (2004) destacam que essa é uma relação linear, ou seja, o aumento em uma variável é acompanhado pelo aumento na outra. O envolvimento cocurricular também está associado ao aumento nas habilidades cognitivas, interpessoais e na autoconfiança. Destaca-se que os

maiores ganhos em habilidade de comunicação estão relacionados com o envolvimento acadêmico, porém são acentuados quando esse envolvimento está associado à atividade cocurricular.

Os autores também apontam que o envolvimento cocurricular moderado está positivamente relacionado ao envolvimento acadêmico. O envolvimento excessivo nessas atividades pode estar associado a uma diminuição no envolvimento acadêmico, portanto sugere-se o envolvimento de forma equilibrada.

Almeida e Nogueira (2002) buscaram analisar em que medida o envolvimento em atividades extracurriculares afeta a qualidade das vivências acadêmicas e do rendimento escolar. Para isso, realizaram uma pesquisa com 214 estudantes universitários, dos quais quase a metade foi caracterizada por estar envolvida em atividades extracurriculares, enquanto a outra metade não - “apenas estuda”. O resultado da aplicação do Questionário de Vivências Acadêmicas, versão reduzida (QVA-r), mostrou que os alunos envolvidos em atividades extracurriculares apresentam vivências positivas em diversos aspectos, tais como bem estar físico e psicológico, competências interpessoais, projetos vocacionais, competência de estudo, satisfação com o curso e instituição, curso e instituição, além de conhecimento das estruturas e serviços que existem na universidade.

Para sintetizar os resultados, as atividades extracurriculares foram divididas em três subgrupos, de acordo com suas funções: acadêmicas, desportivas e cultural/recreativa. Dentre os resultados, foram encontrados alguns significativamente diferentes: o grupo com funções acadêmicas apresentou média superior ao cultural/recreativa em relação a método de estudos, carreira, disciplinas em atraso e média nas disciplinas cursadas. Em contrapartida, os estudantes envolvidos com funções recreativas/culturais apresentaram valores mais elevados na dimensão interpessoal. Isso sugere a importância não só da realização de atividades extracurriculares, como também da natureza das mesmas (ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002).

Em comparação, os estudantes sem envolvimento em qualquer atividade extracurricular apresentaram índices mais baixos nas dimensões interpessoal,

carreira, método de estudo, institucional e média das disciplinas cursadas, adaptação e satisfação acadêmica. Entretanto, esses alunos apresentam melhor rendimento acadêmico, ao considerar o número de disciplinas do curso que estão em atraso. Essa pesquisa permitiu concluir que os benefícios das atividades extracurriculares variam em função da área de envolvimento e da quantidade de tempo gasto pelos alunos (ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002).

Dessa forma, mesmo entre os alunos que participam de atividades extracurriculares, a natureza da atividade interfere na qualidade das vivências acadêmicas (ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002). Esse aspecto está de acordo com Terenzini, Pascarella e Blimling (1996), que sugerem que o desenvolvimento depende muito mais da natureza das atividades e interações interpessoais do que o local (espaço) em que elas são desenvolvidas, como é o caso das residências universitárias.

Keen e Hall (2009) analisaram pesquisas longitudinais realizadas, ao longo de quatro anos, em 23 faculdades americanas de artes liberais envolvendo participantes de um Programa de Serviço Cocurricular comum a todas elas (BSP – *Bonner Scholar Program*). A atividade de serviço cocurricular mais frequente foi monitorar e realizar trabalhos com crianças, tanto em assuntos relacionados à pobreza como com relação ao meio ambiente e saúde. Uma porcentagem menor de alunos se envolveu com idosos e segurança pública.

Para os estudantes, poder escolher o tipo de serviço permitiu criar o hábito de realizar trabalho voluntário. Ainda, o programa possibilitou maior contato entre alunos de diferentes anos. Os autores perceberam que não só o serviço em si é importante, mas também o diálogo que surge, durante o trabalho, da percepção das diferenças individuais. Esse diálogo geralmente ocorre com as pessoas a quem os alunos servem (trabalham), com aquelas que eles servem (colegas de trabalho), além de ocorrer em relação aos supervisores nos locais de serviço, funcionários da faculdade e principalmente com seus colegas. Os colegas são considerados, ao mesmo tempo, a companhia mais desafiadora, devido às diferenças de ideias, mas que mais dá apoio, com quem é possível aprender

questões relacionadas a dilemas morais, econômicos, sociais e políticos (KEEN; HALL, 2009).

Para Terenzini, Pascarella e Blimling (1996) a fonte mais importante de influência parece ser constituída pelas relações interpessoais com colegas e professores. Isso porque as atividades fora da aula unem os alunos com seus colegas e corpo docente, o que se caracteriza por situações com potencial para os estudantes encontrarem novas ideias e pessoas, diferentes deles mesmos. Assim, a interação, mediada pela quantidade e natureza do relacionamento interpessoal que cada atividade envolve, é mais indireta do que direta.

Peres, Andrade e Garcia (2007) realizaram uma pesquisa com estudantes de medicina por meio de entrevistas individuais e utilizando dois grupos focais. Isso permitiu identificar as principais motivações para participar de atividades extracurriculares: *"tentativa de preencher lacunas curriculares, integrar-se com colegas, suplementar o curso, obter bem-estar e atender indagações profissionais"*. Para eles, existe uma cultura institucional que estimula a formação de um currículo "paralelo".

Também trabalhando com estudantes de medicina, Vieira *et al.* (2004), encontraram como motivos para realizar essas atividades a afinidade, importância de complementação do curso, influência de conhecidos, lazer, melhorar a saúde, curiosidade e socialização.

## **1.2 Algumas Atividades Não Obrigatórias**

Como mencionado anteriormente, há uma diversidade de experiências não obrigatórias oferecidas pelas IES. Muitos pesquisadores tem focalizado sua atenção em atividades específicas, como a atividade de Iniciação Científica (IC). Fava-de-Moraes e Fava (2000), ao analisarem criticamente as vantagens e os riscos da participação de estudantes em Iniciação Científica (IC), apontaram que ela apresenta grande relevância na formação de pessoas capacitadas, contribuindo com o desenvolvimento da ciência brasileira. Isso porque a

participação em tal atividade promove o desenvolvimento de capacidades variadas nas expressões oral e escrita, habilidades manuais, leitura bibliográfica de forma crítica, autoconfiança para enfrentar novos desafios (saber resolvê-los sozinho ou buscar auxílio), melhor desempenho nas seleções para a pós-graduação (além de concluírem mais rápido a titulação), e facilidade para entender a ciência atualizada (devido ao convívio com pesquisadores mais experientes).

Também destacam como pontos positivos a maior facilidade tanto para trabalho em equipe quanto para falar em público e se adaptar às atividades didáticas futuras. Mesmo se o aluno não optar por seguir a carreira acadêmica, a participação em IC permite maior capacidade de análise crítica, maturidade intelectual e melhor discernimento para enfrentar suas dificuldades. Ademais, os alunos que participam da IC são fontes interessantes de informação para adequações curriculares, uma vez que retratam a qualidade do curso e o desempenho dos professores. Essa atividade oferece, ainda, auxílio financeiro, permitindo também o exercício da responsabilidade social perante uma realidade diferente daquela exclusivamente científica (FAVA-DE-MORAES; FAVA, 2000).

Esse resultado vai ao encontro das considerações de Bariani (1998), que aponta que esses estudantes têm tendências à originalidade e criatividade, porém têm como referência uma estrutura externa, necessitando reforço extrínseco e preferindo conteúdos e sequências previamente organizados. Essa dependência diminui quanto maior é o tempo que o indivíduo participa da IC (BARIANI, 1998).

Bridi (2010) realizou um estudo com 188 professores e 212 alunos que participaram dos programas de IC no período de 2008 a 2009, todos de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo. Foi possível compreender que, para 62% dos professores e 63% dos alunos, os motivos que levam os alunos a procurarem as atividades de IC estão relacionados à Pesquisa como Formação Técnica do Pesquisados, ficando em segundo lugar os benefícios financeiros. Os dados demonstraram que, para apenas 17% dos professores e 24% dos alunos, o ingresso na IC ocorre para que os alunos adquiram uma formação ampla. Minoritariamente, 7% dos professores e 4% dos alunos

acreditam que os alunos buscam tanto a formação técnica como a formação ampla.

Quanto ao tipo de orientação prestada pelos professores a esses alunos de IC, para 57% dos professores e 53% dos alunos ocorre uma Orientação Técnica, com foco no conhecimento de metodologias científicas e técnicas de laboratórios. Para quase a metade dos professores (46%) há uma Orientação Formativa, a qual privilegia conhecimentos gerais, desenvolvendo diversas capacidades, tais como argumentativa, raciocínio crítico, comportamento ético e autonomia do estudante. Isso permite uma formação ampla do estudante (BRIDI, 2010).

Ao caracterizar os estilos cognitivos de universitários que realizam iniciação científica, Bariani (1998) identificou que prevalecem os estilos de: i) Divergência, indicando que os alunos tendem a ter capacidade para formular respostas originais e criativas, fazer interpretações de textos, ter interesse por situações novas, tentar criar algo diferente, não aceitar regras e orientações sem questionar; ii) Serialista, que mostra que em uma situação-problema dão maior ênfase aos pequenos elementos informativos do que à ideia geral, e preferem usar abordagens lógico-lineares, partindo de hipóteses mais simples para depois estabelecer relações e padrões; iii) Campo Dependente, mostrando que os alunos preferem estrutura de referência externa, com conteúdos e sequências previamente organizadas por outra pessoa, além de precisarem de reforço extrínseco, o que resulta na preferência por trabalhar e aprender em grupo, pois apresentam habilidades interpessoais; iv) Reflexividade, que indica que os alunos fazem planejamento para realizar tarefas, uma vez que têm pensamentos organizados, sequenciados e ponderam antes de suas ações.

Assim, as experiências em programas de IC são fonte de aprendizagem acadêmica e de formação profissional, e também podem favorecer mudanças na estrutura cognitiva do aluno. As preferências de estilos cognitivos também variam de acordo com o tempo de participação em programas de IC e, principalmente, em relação aos alunos terem ou não experiência em IC, indicando que não há estabilidade dos estilos cognitivos dos estudantes durante os anos de universidade (BARINI, 1998).

Apesar desses trabalhos apresentarem resultados positivos no desenvolvimento de atividades não obrigatórias, Peres e Andrade (2005) indicam que os alunos apresentam dificuldades em gerir o tempo investido nas atividades extracurriculares, em relação aos compromissos do próprio curso, podendo, muitas vezes, deixar as obrigações acadêmicas em segundo plano. Terenzini, Pascarella e Blimling (1996) também apontam que algumas experiências fora da sala de aula produziram menos ganho, como: morar em residência familiar, repúblicas, participar de jogos masculinos de futebol e basquete, trabalhar em período integral, gastar muitas horas socializando com amigos ou ter menor contato acadêmico e intelectual com professores e outros alunos.

Em um estudo feito sobre vivências e funções das atividades extracurriculares durante a formação médica, foi possível perceber que alguns estudantes que buscaram complementar o currículo do curso, apontaram que por vezes essas atividades são semelhantes às curriculares, reproduzindo a mesma lógica meritocrática, relações burocratizadas e hierárquicas da instituição (PERES; ANDRADE, 2005).

Como é possível perceber, as atividades não obrigatórias têm sido foco de pesquisas, principalmente nos últimos quinze anos. Esses estudos indicam que ao mesmo tempo em que apresentam alguns aspectos negativos, que devem ser analisados, há a promoção de mudanças e de desenvolvimento nos estudantes universitários. Almeida e Nogueira (2002) consideram que o envolvimento extracurricular poderá trazer benefícios na satisfação e rendimento acadêmico dos estudantes, se for devidamente gerido na sua quantidade e qualidade.

A partir dos estudos relatados, pode-se perceber que os alunos que se encontram envolvidos em atividades extracurriculares não só demonstram maior qualidade de vivências acadêmicas como, também, apresentam rendimento acadêmico mais elevado (ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002). Além disso, o desenvolvimento depende muito mais da natureza das atividades e das interações interpessoais do que do local (espaço) em que são desenvolvidas, como é o caso das residências universitárias. Os impactos dessas experiências são cumulativos ao invés de pontuais (TERENZINI; PASCARELLA; BLIMLING, 1996).

A literatura apresenta diversos estudos que apontam a relevância de realizar atividades não obrigatórias, contribuindo com a formação do estudante e trazendo resultados positivos no seu desenvolvimento, principalmente se bem articuladas com as atividades obrigatórias. Dentre as diversas oportunidades de atividades não obrigatórias oferecidas nas IES brasileiras, há o Programa de Educação Tutorial (PET).

### **1.3 O PET: Programa de Educação Tutorial**

O Programa de Educação Tutorial (PET) é desenvolvido em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e particulares de todos os estados brasileiros. Foi criado para apoiar atividades acadêmicas que integram ensino, pesquisa e extensão, por meio de grupos tutoriais de aprendizagem. Essa atividade não obrigatória propicia a formação acadêmica do estudante e atende às necessidades do próprio curso de graduação (MEC, 2011).

Criado em 1979 por Cláudio de Moura Castro<sup>2</sup>, o PET, então chamado Programa Especial de Treinamento, era vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Segundo Tosta *et al.* (2006), nesse período as universidades, de um modo geral, enfrentavam problemas para atingir adequadamente todos os alunos devido a restrições financeiras, e sua expansão não estava sendo acompanhada pela melhoria da qualidade. Paralelamente à massificação das turmas da graduação, pensou-se em destacar pequenos grupos de acordo com seus antecedentes, concentrando esforços de orientação, acompanhamento acadêmico e estímulos financeiros de modo a permitir dedicação exclusiva e integral dos alunos para uma formação de alta qualidade. O então Programa Especial de Treinamento tinha por objetivo criar condições para melhorar a qualidade do ensino superior, buscando formar profissionais de alto nível para todos os segmentos do mercado de trabalho, com destaque especial para a carreira universitária (TOSTA *et al.*, 2006).

---

<sup>2</sup> Diretor da CAPES entre 1979 e 1982.



Em 1997, havia 317 grupos PET em 59 IES, envolvendo 317 tutores, 3556 bolsistas de graduação e 157 bolsas PET de pós-graduação (NEVES, 2003). Em dezembro do referido ano, a CAPES iniciou um processo de desativação do Programa, porém os grupos PET de todo o Brasil se uniram em um Movimento em Defesa do PET. Esse movimento foi bem relatado por Muller (2003) e Danhoni Neves (2003), que envolveu inúmeras trocas de emails, manifestações públicas nacionais e reuniões com o Ministério da Educação em Brasília (DANHONI NEVES, 2003). Essa não foi só uma luta pela manutenção do Programa, mas também pela melhoria da educação e manutenção da qualidade do Ensino Superior, num momento em que a Educação e a Pesquisa estavam sendo sujeitas à privatização (MULLER, 2003).

Para evitar sua extinção, foi criado o Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior (DEPEM), dentro do MEC, e em dezembro de 1999 o PET passou a ser vinculado à Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC), assumindo o nome de Programa de Educação Tutorial em 2004 (TOSTA *et al.*, 2006). Em 29 de setembro de 2005 foi publicada a Portaria 3.385, que regulamenta o PET. Foi uma conquista para o Programa, pois garante que eventos como sua possível extinção repentina não ocorram novamente.

Segundo essa Portaria, artigo 2º, são objetivos do PET:

I – desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência, mediante grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar; II – contribuir para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação; III – estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica; IV – formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no nosso país; e V – estimular o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada pela cidadania e pela função social da Educação Superior.

Nesse processo, outras ações foram feitas, descritas por Martins<sup>3</sup> (2008) como a primeira e segunda fase de reestruturação do Programa (Fase de Institucionalização e Fase de Consolidação): dinamização do vínculo acadêmico-administrativo por meio das Pró-Reitorias de Graduação das IES; retomada do diálogo da SESu/MEC com os representantes nacionais do Programa; Criação do Conselho Superior do PET para a gestão e da Comissão de Avaliação, composta por docentes de diferentes IES e áreas de conhecimento, possibilitando maior envolvimento da comunidade universitária. Além disso, ainda em 2005, os grupos alcançaram o número máximo de 12 alunos por grupo, foi feito estudo sobre egressos e ocorreram aumento e atualização das bolsas dos alunos e tutores.

A terceira fase, Fase de Expansão, ocorreu em 2006, a partir dos Editais MEC/SESu 3/2006 e 4/2007, selecionando 77 novos grupos. A Expansão priorizou os Estados que ainda não tinham o Programa em suas IES e possibilitou a criação de grupos temáticos, a partir de áreas temáticas e relacionadas às políticas públicas. Por fim, a quarta fase (Fase de Inovação) iniciou-se em 2007 e teve como objetivo aperfeiçoar a compreensão e definir estratégias que possibilitassem ao Programa o desenvolvimento de duas questões principais: a educação tutorial e a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão (MARTINS, 2008).

No seu funcionamento, o PET é constituído por grupos de estudantes da graduação, acompanhados por um professor tutor, que desenvolvem projetos que contemplam a tríade pesquisa, ensino e extensão indissociavelmente. Tem como objetivo principal a melhoria da graduação, buscando inserir-se no curso ao qual o grupo está vinculado e à Universidade (BRASIL, 2005).

Segundo Barone (2007), tutor do PET Computação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul desde 1988, uma vantagem relevante do grupo PET é a possibilidade que os alunos têm de desenvolver projetos em áreas diferentes da do tutor. Isso permite aos alunos novas áreas dentro do seu conhecimento, não se limitando à linha de pesquisa do tutor.

---

<sup>3</sup> Diretora do Departamento de Modernização e Programa de Educação Superior da Secretaria de Educação do Ministério da Educação – DEPEM/SESu/MEC e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> da Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Além do trabalho em grupo, é característica do PET o desenvolvimento de atividade tutorial. A tutoria pode ser definida como a atenção personalizada e comprometida do tutor em relação ao aluno, composta por orientar, guiar, informar e formar o aluno em diferentes aspectos e em diferentes momentos de sua trajetória acadêmica, integrando as funções administrativas, acadêmicas, psicopedagógicas, motivacionais e de apoio pessoal (AVILES, 2004). Percebe-se, assim, que a tutoria ultrapassa os objetivos exclusivamente acadêmicos, e tampouco de orientação de um trabalho específico; ela está relacionada à formação integral do indivíduo.

Souza *et al.* (2004) apontam que a tutoria pode ser entendida como uma ação orientadora global, chave para articular a instrução e o aspecto educativo. O sistema tutorial compreende, dessa forma, um conjunto de ações educativas que contribuem para desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos alunos, orientando-os a obterem crescimento intelectual e autonomia, e para ajudá-los a tomar decisões em vista de seus desempenhos e suas circunstâncias de participação como aluno.

Na literatura há diversos estudos sobre a tutoria, indicando a ampliação das pesquisas nessa área. As principais encontradas foram a Educação à Distância (EAD) (NUNES, 1993; MARTINS, 2003; OLIVEIRA, FERREIRA, DIAS; 2004; SOUZA *et al.* 2004; ZIVIANI *et al.*, 2008); a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) (FIGUEIRA *et al.*, 2004; MORAES; MAZINI, 2006; BOTTI; REGO, 2008; CEZAR *et al.*, 2010; LLORENS-MOLINA, 2010); e o Programa de Educação Tutorial (PET) (DANHONI NEVES, 2003; MULLER, 2003; MARTIN, 2005; SOARES, 2005; BRASIL, 2006; CORREA, 2006; DAMASCENO; BRUNÓRIO; ANDRADE, 2006; MARTINS, 2006; ROSOLEN *et al.*, 2006; TOSTA *et al.*, 2006; ZIMMERMANN *et al.*, 2006; BALAU, 2008; DIAS *et al.*, 2009; MEC, 2011), conforme descrição a seguir.

Como na Educação à Distância (EAD), a característica básica é a separação física e, principalmente, temporal nos processos de ensino e aprendizagem, foi necessário o desenvolvimento de estratégias que pudessem acompanhar esse sistema, trazendo resultados satisfatórios (NUNES, 1993). Uma

dessas estratégias foi a criação da figura do tutor. Nesse sistema, o papel do tutor é fundamental, uma vez que permite a interrelação personalizada e contínua do aluno no sistema, possibilitando a realização do seu processo educacional e a conquista dos objetivos propostos. Portanto, não existe um único modelo de tutoria; cada instituição que desenvolve esse processo de educação busca construir seu modelo tutorial com base nas especificidades locais (MARTINS, 2003).

O tutor na EAD tem como funções acompanhar as atividades discentes, motivar a aprendizagem, orientar e proporcionar ao aluno condições de uma aprendizagem autônoma (SOUZA *et al.* 2004). A tutoria propicia ao estudante à distância um ambiente de aprendizagem personalizado, capaz de satisfazer suas necessidades educativas. Como mediador nesse processo, o professor tutor assume papel relevante, atuando como intérprete do curso junto ao aluno, esclarecendo suas dúvidas, estimulando-o a prosseguir e ao mesmo tempo participando do processo de avaliação da aprendizagem (MARTINS, 2003).

Na Educação à Distância a interação dos estudantes com seus tutores deve ser incentivada ao máximo, a fim de compensar alguns problemas que são inerentes aos processos de ensino e aprendizagem nessa modalidade de ensino, tais como a distância física e as possíveis dificuldades dos alunos, tanto cognitivas quanto motivacionais (OLIVEIRA, FERREIRA, DIAS; 2004).

O tutor possui diversas formas para incentivar a aprendizagem do aluno. Com a tecnologia à disposição do docente, surgem estratégias inovadoras e motivadoras que podem incentivar os alunos no processo de aprendizagem. Por essa complexidade, há necessidade de formação continuada por parte dos tutores (ZIVIANI *et al.*, 2008), sendo que é o próprio tutor que aproxima o aluno não apenas dos conteúdos ministrados no curso, mas também do “conteúdo tecnológico”, necessário ao trânsito autônomo em ambientes virtuais de aprendizagem (OLIVEIRA, FERREIRA, DIAS; 2004).

Ziviani *et al.* (2008) utilizaram um questionário de múltipla escolha com 24 tutores de um programa de EAD da Universidade do Estado de São Paulo (USP). Ao serem questionados sobre o grau de importância na decisão de ser tutor,

80,95% apontou que é trabalhar com os alunos, 76,19% almeja ganhar experiência, 71,43% busca ter uma visão diferenciada de tutoria e 38,10% objetiva aumentar seus rendimentos. Destaca-se aqui que houve múltiplas respostas. Em relação ao grau de concordância com a EAD, 90,48% disse que a tutoria é um elemento essencial no aprendizado à distância e 76,19% apontou que o trabalho como tutor tem ajudado a melhorar as habilidades gerais de ensino. A grande maioria dos tutores (90,48%) discordou totalmente da declaração de que consideravam a experiência em EAD frustrante, fato marcante que demonstra que a experiência de trabalho nessa modalidade de ensino é positiva para os tutores entrevistados nessa Instituição.

Muitos cursos que trabalham EAD apresentam a modalidade semi-presencial, como ocorre na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Nesses casos, há duas modalidades de tutoria: à distância e presencial. Os tutores à distância têm como função principal o atendimento e orientação aos alunos para esclarecer as dúvidas quanto aos conteúdos. Apesar da distância física, o contato com os alunos acontece com maior frequência, mantendo um vínculo interpessoal mais estreito com eles. Por isso, contribuem com a manutenção da motivação e do interesse do estudante pela sua própria formação, evitando a evasão e a falta de compromisso com o estudo. Os tutores presenciais contribuem com o aluno em planejamento e administração do tempo acadêmico, buscando sua autonomia intelectual (OLIVEIRA, FERREIRA, DIAS; 2004).

Como dito anteriormente, dentre as possibilidades de tutoria também existe a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), cuja denominação em inglês é PBL (*Problem Based Learning*), metodologia muito usada principalmente no Ensino Superior de Medicina. Trata-se, nesse caso, de tutoria presencial. Assim como ocorre na FAMEMA (Faculdade de Medicina de Marília), desde 1997, nesse novo modelo a aprendizagem ocorre por meio de discussões em pequenos grupos, coordenados por docentes (tutores). Durante a elaboração dos casos, os estudantes são estimulados a pesquisar informações sobre o problema e incluir neles aspectos da ética aliados a atividades práticas referentes ao assunto

abordado, com maior flexibilidade na organização dos tópicos. Essas discussões são denominadas tutorias (FIGUEIRA *et al.*, 2004).

As sessões de tutoria são realizadas em pequenos grupos, nos quais os estudantes se defrontam com situações ou problemas elaborados por docentes, com o objetivo de desafiar a aprendizagem em busca da compreensão e explicação do problema. O currículo é organizado por unidades educacionais constituídas de problemas com conteúdos interdisciplinares (MORAES; MAZINI, 2006).

As atividades de tutoria apresentam significativa contribuição para a construção do conhecimento cognitivo, sempre complementadas pelas atividades realizadas em laboratórios especializados. A tutoria permite também a formação de um agente potencial de transformação social, capaz de detectar problemas e criar soluções adequadas com base nos conteúdos trabalhados em sessões de tutoria (CEZAR *et al.*, 2010).

Nesse contexto, as funções do tutor no processo de ensino-aprendizagem são múltiplas:

Na ABP, o docente-tutor precisa ser o guia e orientador dos estudantes, que constroem seus conhecimentos de maneira ativa, encontrando caminhos para aprender, buscando várias fontes bibliográficas, consultorias com especialistas no conteúdo, analisando as informações, utilizando seus conhecimentos e experiências prévias, compartilhando-os no grupo e aplicando-os nos problemas que simulam a realidade e na prática em outros cenários fora da tutoria. Para o estudante, o grande impacto em relação ao papel do tutor seria conviver com docentes-tutores que nem sempre eram especialistas no conteúdo e encontrar outros caminhos para confirmar ou esclarecer dúvidas fora da tutoria na construção de seus conhecimentos. Desse modo, o papel do estudante seria diferente também daquele assumido até o cursinho para o vestibular, quando o estudante estudava o que o professor transmitia e, muitas vezes, memorizava os conteúdos sem os compreender para aplicá-los nas provas, que definiam se o estudante seria aprovado ou não (MORAES; MAZINI, 2006).

Quanto à terminologia do tutor, para Botti e Rego (2008) há duas oportunidades de uso para o termo tutor na ABP: para designar as funções daquele que auxilia e estimula o "aprender a aprender" no cenário da ABP; ou

como substituto do termo mentor<sup>4</sup>, devido à inexistência de tradução para os termos *mentorship* e *mentoring*, na língua portuguesa, buscando designar a atividade exercida pelo mentor.

Apesar da maior parte das pesquisas sobre ABP serem desenvolvidas com o Curso Médico, Llorens-Molina (2010) realizou um estudo para avaliar o uso dessa estratégia no ensino de práticas de laboratório de química orgânica com alunos da Universidade de Valência na Espanha. Destacou-se que durante o desenvolvimento das atividades foi fundamental a atenção dos grupos na tutoria. Posteriormente, os alunos avaliaram o processo desenvolvido, sendo que os aspectos que foram melhor avaliados foram os relacionados aos projetos, interesse e relevância das atividades e a atenção dada na tutoria.

Por fim, o terceiro modelo aqui mencionado de tutoria é o Programa de Educação Tutorial. Martins (2006) considera a tutoria do PET uma atividade extracurricular complementar à formação acadêmica, uma vez que é uma metodologia de ensino com sérios compromissos epistemológicos, pedagógicos, éticos e sociais. A importância da tutoria é visível em aspectos práticos de mediação pedagógica, tais como o desenvolvimento de manejo de conflitos e de comunicação entre colegas. Além disso, o desenvolvimento da autoconfiança, aumento das capacidades individuais e coletivas, ampliação da visão de mundo e papel social, compreensão dos mecanismos de superação de dificuldades individuais e coletivas são marcas notórias do processo de educação tutorial. Ainda, possibilita ao estudante assumir responsabilidade sobre a sua aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

Os reflexos da educação tutorial no Ensino Superior, segundo a autora, são a capacidade de trabalho em equipe; compreensão das características e dinâmicas individuais e percepção da responsabilidade coletiva e do compromisso social. Esses aspectos não ficam restritos aos participantes do programa,

---

<sup>4</sup> mentor é o profissional que se relaciona com o jovem "mentoreado" fora de seu ambiente imediato de prática profissional; sua ação se dá por um período longo de tempo e os encontros podem ser coletivos ou individuais (BOTTI; REGO, 2008).

disseminando-se aos demais alunos e ampliando a perspectiva educacional da comunidade.

Por apresentar características específicas, a tutoria do PET favorece alguns aspectos no desenvolvimento do estudante do ensino superior, tais como independência sobre necessidades de aprendizagem, interdisciplinaridade e formação geral, além de beneficiar a cidadania, a consciência social e o papel do aluno/curso/IES (MARTINS, 2006). Esses pontos estão resumidos no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Reflexos da Educação Tutorial no Ensino Universitário, conforme Martins (2006)

| <b>A tutoria favorece</b>                                      | <b>Reflexos sobre o estudante</b>                    |
|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico     | Independência sobre necessidades de aprendizagem     |
| Articulação de Ensino, Pesquisa e Extensão                     | Interdisciplinaridade/ retro-alimentação do ensino   |
| Interdisciplinaridade/ retro-alimentação do ensino             | Evita especialização precoce                         |
| Formação acadêmica ampla e de elevado nível acadêmico          | Favorece a inserção profissional e na pós-graduação. |
| Percepção da responsabilidade coletiva e do compromisso social | Favorece a cidadania e a consciência social          |
| Novas práticas e experiências pedagógicas no curso             | Favorece a consciência do papel do aluno/curso/IES   |

Como resultados, essa autora evidencia que a educação tutorial favorece a inserção profissional na pós-graduação, gerando uma consciência crítica do papel do aluno/curso/IES e promovendo, conseqüentemente, a cidadania e a consciência social. Por essas razões, Aviles (2004) complementa que a tutoria é vista como um eixo da educação dos estudantes, que enfatiza a aprendizagem autodirigida e a formação integral. Ela pode ser um dos elementos para contribuir com o processo educativo para que os alunos alcancem uma formação baseada em aprendizagem significativa e sejam socialmente responsáveis. A tutoria se baseia na importância dos aspectos sociais e no processo de aquisição do conhecimento. Assim, a aprendizagem não ocorre de forma solitária, mas por



meio da mediação e interação com outras pessoas e com diferentes elementos (AVILES, 2004).

Simão *et al.* (2008) sistematizaram algumas experiências tutoriais nas universidades portuguesas e espanholas<sup>5</sup>, as quais tinham por objetivo “*promover a aprendizagem de competências, consolidar aprendizagens de disciplinas, promover e facilitar o desenvolvimento integral dos estudantes, refletir sobre o desenvolvimento acadêmico e pessoal do aluno*” (p.77). Para isso, podem ocorrer tanto encontros formais, como reuniões e aulas, como informais; os tipos de tutoria podem ser presencial ou à distância; obrigatório ou facultativo.

O tutor é o facilitador da aprendizagem dos alunos, orientando e fornecendo todo apoio e incentivo necessários ao grupo (SIMÃO *et al.*, 2008). Ele é responsável por estimular e auxiliar a aprendizagem ativa de seus membros, por meio de vivências, reflexões e discussões (TOSTA *et al.*, 2006), além de promover aprendizagem significativa para alcançar determinadas competências, podendo ser visto como um mediador entre os alunos e o conhecimento. Para isso, ele deve estar em constante processo de formação para poder gerar encontros, espaços e valores (AVILES, 2004), e ainda ser capaz de potencializar o projeto e sentido de vida daqueles que acolhe, contribuindo para que todas as suas potencialidades sejam despertas e estimuladas (AZEVEDO; NASCIMENTO, 2007).

O perfil ideal do tutor envolve o domínio do conhecimento de sua área, com sólida preparação para poder resolver problemas que surjam durante o processo; motivação; criatividade para resolver dúvidas ou problemas; incentivo à aprendizagem independente, oferecendo alternativas aos estudantes; e atualização constante em sua área de conhecimento, na tecnologia e na didática. É preciso também, que o tutor promova o trabalho cooperativo dos alunos, com participação, interação e responsabilidade crítica; identifique as dificuldades dos alunos durante o processo de aprendizagem; e fomente situações em que os

---

<sup>5</sup> Programa de “Tutorado” do Instituto Superior Técnico – Universidade Técnica de Lisboa; Programa de Acción Tutorial da Universidade de Alicante; Projecto “AIA” – Acolher, Integrar e Apoiar do Instituto Politécnico de Castelo Branco; e Programa de Apoio a Novos Alunos (PANA) – “Mentorado” – da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

estudantes possam vincular o conhecimento adquirido ao contexto da vida real (AVILES, 2004).

Complementando as informações de Aviles (2004), Simão *et al.* (2008) relatam que o tutor deve saber ouvir, mostrar interesse e preocupação, ter proximidade com os alunos, ser realista ao não desiludir os alunos e ainda ser amigo, sincero e aberto. Para Soares (2007), uma das características principais do tutor é estimular os alunos para a aprendizagem em suas várias formas, aproveitando ocasiões formais e não formais em que a mesma possa se manifestar, tendo a perspicácia de aproveitar as várias ocasiões proporcionadas dentro da metodologia participativa.

Rosa (2007), tutor do PET Farmácia/Araraquara da Universidade Estadual Paulista (UNESP) desde 1996, aponta um aspecto interessante; como não há um curso de formação para exercer a tutoria, esse aprendizado é construído constantemente, por meio do convívio com colegas de trabalho, com outros tutores e mesmo com o próprio grupo PET. Para ele, a tutoria não é uma atividade pontual; é um exercício constante que envolve a atividade do grupo PET com os demais alunos da graduação.

Corellano e Cuervo (1998) indicam a importância de investir na boa formação dos tutores. Isso permite que o tutor ajude seus alunos a se sentirem como futuros trabalhadores, assumam seu papel na sociedade, tenham suas ideias mais claras e aprendam com o objetivo de saber, e não só para passar em exames, além de motivá-los a desenvolver projetos de pesquisa.

Na visão de alguns tutores, esse trabalho permite a proximidade com os estudantes e uma melhor compreensão das suas motivações, interesses e problemas. Entretanto, algumas dificuldades são encontradas, tais como a falta de experiência, forma de motivar o grupo, acúmulo de funções de tutor e docente, falta de disponibilidade, imaturidade dos alunos e o fato de saber até que ponto o tutor deve intervir. Eles apontam também que as características do grupo determinam a postura adotada pelo tutor no relacionamento com os alunos, sempre sem perder seu estilo próprio (SIMÃO *et al.*, 2008). Esses autores, ao desenvolver entrevista com tutores, puderam identificar algumas de suas funções,

como fornecer *feedback* ao grupo; apoiá-los na tomada de decisões relacionadas aos projetos; motivar o grupo, por meio do diálogo, convívio e diversão entre todos os participantes, fortalecendo o espírito de equipe; preocupar-se com a aprendizagem individual dos alunos, acompanhando também as atividades curriculares.

Como o processo tutorial depende de todos que estão envolvidos, o estudante é responsável por algumas características, tais como ser ativo, comprometido, reflexivo, responsável por seus avanços e conhecimentos e respeitar as opiniões e ideias dos outros (AVILES, 2004). Os estudantes não vêem o tutor como um especialista técnico, e sim como um facilitador e motivador, por isso não se atentam apenas às competências do tutor, mas principalmente às atitudes que ele deve apresentar no relacionamento com os alunos. Para eles, o tutor deve revelar disponibilidade, acompanhar e contribuir para o progresso do projeto, motivar e apoiar a resolução de problemas do grupo (SIMÃO *et al.*, 2008).

Esse trabalho em grupo é um dos diferenciais do PET, que permite ao estudante desenvolver habilidades diferentes das que desenvolveria trabalhando individualmente (MARTINS, 2006). Quando se trata de grupo, o aspecto mais importante é a heterogeneidade, e para isso é fundamental respeitar a individualidade de cada integrante. Igualmente, os integrantes são atuantes em todas as etapas do Programa, desde a elaboração do Plano de Trabalho (Planejamento), registro de atas, processo seletivo, relatórios anuais, até a criação e atuação nos projetos por eles desenvolvidos.

Por esse motivo, cada integrante é um agente transformador e faz o grupo e o Programa funcionarem. Todos participam de forma igual, e não há hierarquia entre o tutor e os estudantes. Além do espírito de grupo, o senso crítico também é desenvolvido por meio de discussões de temas éticos, sociais, econômicos, políticos, científicos e culturais, o que promove também a ampliação dos conhecimentos (BALAU, 2008).

As atividades desenvolvidas no PET possibilitam vivenciar experiências não presentes em estruturas curriculares convencionais, permitindo uma formação acadêmica global. Isso colabora para a integração no mercado profissional e com

uma melhor qualificação como indivíduo e membro da sociedade (TOSTA *et al.*, 2006).

Ademais, ao desenvolver projetos integrando ensino, pesquisa e extensão o estudante tem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, transferindo-os a outras pessoas e agindo além do seu curso, faculdade ou universidade. Desta forma, conforme Tosta *et al.* (2006):

[...] o aluno adquire um caráter crítico e atuante, contribuindo para a comunidade científica com as suas pesquisas, colaborando com a sociedade por suas atividades de extensão e desenvolvendo o conhecimento acadêmico através do ensino. Embora se faça essa divisão por motivos didáticos, ensino, pesquisa e extensão aparecem na prática como atividades indissociáveis que modificam os diferentes contextos sociais.

Martins (2008) aponta, ainda, que a articulação entre ensino, pesquisa e extensão favorece a interdisciplinaridade e reatualiza o ensino com novas práticas e experiências pedagógicas. Secchi (2007) faz uma análise mais profunda sobre esse aspecto, ao apontar que:

Num âmbito mais restrito, os Grupos PET que se pretendam protagonistas devem superar o antigo discurso que restringe a ação a uma suposta “tríade acadêmica expressa pela relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão...”. Esse enunciado consiste na expressão bem elaborada de um ideal apenas imaginado. Uma tríade acadêmica etérea só nos deixa mais gasosos. É preciso dar-lhe corpo, consistência, adicionar ingredientes extraídos da realidade social. Um PET-cidadão deve ter atitudes e práticas democráticas; precisa ser gestor do seu tempo e do seu espaço; ser líder, articulado, propositivo. Enfim, deve ser protagonista, isto é, um ator principal que atua com outros atores principais em todos os cenários da vida acadêmica contemporânea (p. 35).

Retomando a sistematização da literatura sobre a finalidade da educação superior de Bowen (1977), essas intenções estão relacionadas com as três principais funções da universidade: educar, pesquisar e prestar serviços públicos, as quais podem ser relacionadas ao tripé desenvolvido pelo PET, respectivamente

ensino, pesquisa e extensão. A discussão acerca da importância da pesquisa, ensino e extensão nas IES apresenta muitas visões teóricas, que não serão aprofundadas aqui por não se tratar do foco principal deste trabalho.

Goulart (2004) aponta que a pesquisa e a extensão são atividades pedagógicas que podem desenvolver mais significativamente a produção do conhecimento, uma vez que tanto o trabalho de investigação quanto a presença do estudante no mundo em que ele está inserido são fundamentais para seu desenvolvimento e aprendizagem.

O autor ainda expõe que a pesquisa envolve dois elementos fundamentais para a aprendizagem: o ato da criatividade e a valorização da subjetividade. Complementando a pesquisa, a extensão é a perspectiva que permite ao estudante entrar em contato com o mundo que o cerca, possibilitando uma complementação à sua aprendizagem (GOULART, 2004).

Deve-se ressaltar a diferença entre extensão e assistencialismo, preocupação constante entre as discussões dos envolvidos no programa PET. O objetivo é criar oportunidades para o conhecimento sair das IES e ir para a sociedade, de modo a auxiliá-la e não criar dependência.

Balau (2008) relata que para colocar em prática cada um desses três conceitos (pesquisa – ensino – extensão) isoladamente, muitas vezes esse processo já gera dúvidas, portanto ter que integrá-los passa a ser um desafio, o que propicia discussões, questionamentos e pesquisas entre os participantes do PET. Ao mesmo tempo, desenvolver projetos com essas três vertentes juntas passa a ser uma conquista, não mais individual, mas coletiva.

O trabalho coletivo, unindo pesquisa, ensino e extensão caracterizam o PET, um programa nacional. Um dos motivos para ter tal amplitude é compatibilizar seus projetos com a diversidade cultural do país. O Brasil apresenta um vasto território, gerando diferenças culturais entre seus cidadãos. Sendo assim, para que um programa possa ter validade nacional, é necessário que respeite a necessidade local de cada grupo. Assim sendo, há liberdade para cada grupo criar e desenvolver projetos que se encaixem na universidade e na

sociedade nas quais cada grupo está inserido, fortalecendo a tríade pilar do PET e respeitando a cultura local (BRASIL, 2006).

A inserção dos alunos no Programa ocorre pelo modo meritocrático, por meio de processo seletivo desenvolvido por cada grupo. Os grupos iniciam seu trabalho com quatro integrantes bolsistas acompanhados do tutor, e a cada ano conquistam mais quatro bolsas de acordo com suas justificativas, até atingirem o total de 12 bolsistas. Após conseguir a bolsa – seja por processo seletivo ou após atuação como voluntário – o discente permanece com esse auxílio até concluir seu curso. As exigências para não perder a bolsa são: não acumular duas reprovações após seu ingresso no PET, manter um bom rendimento acadêmico e cumprir suas atribuições como bolsista de acordo com a filosofia do Programa (BRASIL, Portaria 3385/2005).

Ainda segundo essa portaria, são permitidos integrantes não bolsistas, conhecidos como voluntários, desde que não ultrapassem a metade do número de bolsistas por grupo. Esses voluntários estão sujeitos aos mesmos requisitos de ingresso e permanência exigidos para o aluno bolsista.

Os alunos participantes (bolsistas e voluntários) devem cumprir 20 horas semanais de dedicação aos trabalhos do PET. Dessas, cerca de oito horas são acompanhadas presencial ou virtualmente pelo tutor. Nas horas restantes, os alunos trabalham de forma autônoma, sempre em parceria com outros petianos<sup>6</sup>, destacando a importância do trabalho em grupo (BRASIL, Portaria 3385/2005).

Para Maria Auxiliadora Dessen<sup>7</sup> (*in* MULLER, 2003:115) o PET possibilita efeitos a curto, médio e longo prazo. Isso ocorre porque ao ingressar no programa o aluno já começa a agir, sem que haja uma fase passiva, pois ele tem oportunidades de ser agente ativo o tempo todo. Em médio prazo, pois dentro do próprio grupo um ensina o outro, além de expandir os conhecimentos para a universidade e sociedade. E a longo prazo, pois esse aluno poderá ser um profissional mais consciente, ético e integrado.

---

<sup>6</sup> Forma de identificação entre os participantes do Programa de Educação Tutorial: bolsistas, tutores e voluntários.

<sup>7</sup> Ex-coordenadora do PET na CAPES (1984 a 1990 e 1993 a 1994).

Sendo assim, o PET apresenta grande importância educacional, científica e social, pois desenvolve, respectivamente, projetos de ensino, pesquisa e extensão conjuntamente. As atividades realizadas pelos alunos têm caráter interdisciplinar e inúmeras vezes ultrapassam os limites da instituição escolar, por permitirem a atuação direta desses estudantes em problemas ligados à sociedade. Apesar dessa constatação global, essa área é carente do conhecimento do impacto específico sobre o estudante e do papel das atividades em sua promoção.

Não só os participantes do PET têm benefícios com uma ampla vivência acadêmica e futuro profissional promissor. Os outros alunos da graduação também se beneficiam com as atividades desenvolvidas, e estende à sociedade, que passa a dispor de profissionais qualificados, atuantes e comprometidos socialmente (DAMASCENO; BRUNÓRIO; ANDRADE, 2006).

Havia, em 2010, 400 grupos PET em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas de todo o país, totalizando 4.274 alunos bolsistas, além dos discentes voluntários e 400 tutores. A cada ano são abertos editais para criação de 30 novos grupos (MEC, 2011). Apesar de estarem distribuídos em diferentes regiões do Brasil, todos os membros estão integrados e suas principais formas de comunicação e articulação são os encontros e a lista de e-mails Petbr-I.

Anualmente, ocorrem encontros regionais, estaduais<sup>8</sup> e um grande encontro nacional (Encontro Nacional dos Grupos PET – ENAPET). Nos dois primeiros são elaboradas atas e realizados encaminhamentos que são discutidos no ENAPET. Nesse último, ocorre a assembléia, de onde saem propostas e ações para a melhoria do programa e da graduação. Esse evento tem ocorrido concomitantemente à Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), para incentivar a inserção dos petianos no meio científico. Esses encontros, para Secchi (2007), *“são estratégicos e fundamentais para a vida do Programa. É neles que ocorre o (re)ordenamento das relações entre os membros dos Grupos e das Instituições e destes com os demais atores educacionais (p. 39)”*.

---

<sup>8</sup> ECONPET (Encontro Centro-Oeste e Norte dos Grupos PET), ENEPET (Encontro Nordeste dos Grupos PET), SUDESTEPET (Encontro dos Grupos PET da Região Sudeste) e SULPET (Encontro dos Grupos PET da Região Sul)

A Petbr-I é um grupo de e-mails do qual participam bolsistas, voluntários, egressos e tutores. Criada em 1998 pelo PET Engenharia Elétrica da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), campus de Ilha Solteira, tem como objetivo facilitar a comunicação entre os envolvidos no programa. Permite a troca de experiências, discussão de dificuldades dos grupos, assuntos importantes da atualidade, divulgação de trabalhos e de eventos científicos. A velocidade da comunicação em rede é fundamental para o envolvimento dos participantes do Programa, pois o conteúdo não sofre restrições, e todos os inscritos na Petbr-I recebem as informações e podem opinar sobre as questões levantadas (SOARES, 2005).

Tosta *et al.* (2006) consideram de grande importância esses meios de comunicação, pois como o grupo a que pertencem é o único de sua Universidade, seu contato e relações com os outros grupos é feito por meio dos encontros regionais (SUDESTEPET) e nacionais (ENAPET), além dos contatos via internet por grupo de e-mail. Para Rosa (2007) essa comunicação entre os grupos permite um melhor entendimento do contexto do Brasil, conhecendo as diversas faces do país.

Uma observação da realidade brasileira mostra que 72 Instituições de Ensino Superior (IES) têm grupos PET. Dentre elas, incluem-se Universidades (federais, estaduais, municipais e privadas) e Centros Federais de Educação Tecnológica. Dentre todas essas IES, a que mais apresenta grupos PET no momento é a Universidade Estadual Paulista (UNESP), com 28 grupos (MEC, 2011).

Apesar da amplitude do Programa, são escassos os estudos científicos sobre a experiência vivenciada pelo estudante participante do Programa. Um levantamento realizado no portal de dissertações e teses da CAPES em setembro de 2010, repetida em janeiro de 2012, mostrou apenas um trabalho sobre o PET. Martin (2005) acompanhou os trabalhos do grupo PET Química da Universidade Federal do Paraná, e destacou como principais pontos o trabalho em conjunto, a formação ampla e dialética e a formação para o mundo do trabalho. Essa autora



indica, ainda, a importância de aprofundar pesquisas sobre PET, uma vez que considera:

[...] uma metodologia inovadora. Inovadora no sentido de colocar em prática um conjunto de atividades diversificadas e que visam o conjunto, a universalidade, a sociedade como um todo, contrário ao modelo de disciplinas isoladas, do conceito de equidade e do ambiente individualista e competitivo das Universidades (p. 79).

A referida autora aponta que o PET tem uma abrangência maior que outros programas como, por exemplo, Iniciação Científica, uma vez que as atividades desenvolvidas pelos bolsistas não têm apenas caráter de pesquisa, mas também de ensino e extensão. As atividades envolvem (ou atingem) um número maior de pessoas, desde os demais alunos do curso, onde o grupo está inserido, até a comunidade externa, além de permitir o movimento dialético, que promove a transformação do próprio Programa. Os grupos PET já vêm desenvolvendo, na prática, as propostas da PNG - Política Nacional de Graduação, principalmente a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; nova relação professor-aluno, deslocando a centralidade do docente para o discente; e ambiente democrático, onde os discentes têm participação criativa, sem abrir mão do papel do professor (MARTIN, 2005).

Continuando a busca em outras bases de dados foram encontrados outros trabalhos desenvolvidos sobre o PET. A seguir, estão relatadas as pesquisas encontradas, algumas das quais foram realizadas pelos próprios grupos PET como forma de divulgar o programa.

Correa (2006) considera que o êxito do programa ao longo de sua existência deve-se à liberdade de atuação dos grupos e à adequação flexível tanto às diversas áreas do conhecimento, quanto às tradições de produção do conhecimento de cada instituição em que está implantado. O envolvimento crítico de tutores e bolsistas tem revelado a vocação sobre o exercício educacional do programa e de seus rumos enquanto política pública. Entretanto, essa autonomia dificulta o controle e avaliação, dificultando a legitimação do PET enquanto programa de investimento acadêmico no ensino superior brasileiro.

Essa autora, ao buscar melhor compreensão sobre o programa, analisou a história do grupo PET da Universidade Federal de Minas Gerais, sede do modelo que inspirou a criação do Programa Especial de Treinamento em 1979. Para isso, analisou documentos de 1985 a 2005, como atas, relatórios e documentos das Pró-Reitorias de Graduação e Pesquisa (CORREA, 2006).

Rosolen *et al.* (2006) realizaram um estudo de caso com o grupo PET Administração da Universidade de São Paulo (USP) a fim de analisar o Contrato Psicológico entre o PET e seus participantes. O contrato psicológico envolve as expectativas entre os envolvidos num determinado processo (no caso o PET e os participantes), ou seja, o que o PET espera dos participantes e o que eles esperam do programa. Portanto, é possível definir expectativas entre aluno e Programa, a partir desse contato entre ambos.

Para isso, foi realizado um questionário aberto inicial, com apenas duas perguntas: “Quais as expectativas que você, individualmente, tem com relação ao PET?” e “Quais expectativas que você, individualmente, acredita que o PET tem em relação a você?”. A partir das respostas foi criada uma escala com cerca de 20 itens dentro de cada pergunta anterior, totalizando 40 (ROSOLEN *et al.*, 2006).

Com esse estudo foi possível identificar as expectativas que os estudantes tinham sobre o programa e as percepções de como ele ocorre de fato (grau de atendimento), percebendo que existe distância entre a importância de cada expectativa e seu atendimento. Dentre as expectativas avaliadas pelos membros do programa, aquelas que apresentaram nível alto de atendimento foram a “Abertura para implementação de ideias” e “Respeito entre os membros”, sendo que, em ambas, 100% dos integrantes afirmaram ser atendida ou atendida totalmente.

O item “Complementação da formação Acadêmica” foi considerado importante ou muito importante em 100% dos questionários, e apresentou também alto grau de atendimento, dado que 94% consideraram que essa expectativa é, pelo menos, atendida. Esse é um dos pontos em que as expectativas correspondem ao que de fato o programa é.

Já a “Pontualidade no recebimento da bolsa” foi analisada como não ter sido atendida de forma alguma, enquanto que “Aplicações da Teoria” e “Contato com diversas áreas da Administração” foram consideradas como atendidas parcialmente ou não atendidas. Isto é agravado se for considerado o fato de que as três expectativas mencionadas foram consideradas por 100% dos respondentes como importantes ou muito importantes. Apesar de terem apresentado índices baixos de atendimento (72% das respostas entre atendida e atendida totalmente, enquanto os demais itens relacionais apresentaram no mínimo 83%), “Comprometimento dos Integrantes” e “Desenvolvimento de amizades” foram consideradas como itens importantes pelos participantes. A expectativa menos atendida foi a “Criatividade” (67% das respostas), que apresentou também baixo índice de importância.

Apesar dos itens “Cuidado com o patrimônio” e “Abertura para novos conhecimentos” apresentarem baixos índices de que ocorrem, eles também apresentaram baixos valores de expectativa por parte dos estudantes. Entretanto, “Participação ativa” e “Apoio para o fortalecimento do Programa” apresentaram alta expectativa e importância, porém foram encontrados baixos índices de que realmente ocorrem, demonstrando distância considerável entre o que se percebe que o PET espera de seus integrantes e o que eles de fato conseguem atender. Ao identificar as expectativas que o PET teria em relação aos seus membros (de acordo com os estudantes) “Respeito às regras” e “Ética em relação ao Programa” foram as duas expectativas mais bem atendidas e estavam também dentre as mais importantes.

Os itens que apresentaram menor atendimento foram “Socializar experiências” e “Contribuir com o eixo temático do PET”, sendo que tais expectativas não estavam entre as mais importantes. Apesar de 100% dos participantes acreditarem ser importante, a “Participação em eventos e encontros do PET” também apresentou baixo atendimento (ROSOLEN *et al.*, 2006).

Damasceno, Brunório e Andrade (2006) realizaram um estudo qualitativo, na vertente fenomenológica, para compreender o significado de estar no Programa de Educação Tutorial – PET na perspectiva de bolsistas iniciantes. Foi

realizada uma entrevista aberta com oito bolsistas ingressantes dos grupos PET dos cursos de Enfermagem e Odontologia da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL - Alfenas/MG), que responderam à pergunta: “O que significa para você estar no Programa de Educação Tutorial – PET?”. A análise das respostas permitiu agrupá-las em quatro categorias: Formação acadêmica ampla, Realização/dificuldades, Formação profissional futura e Importância da bolsa.

Com isso, essas autoras indicam que para os bolsistas, o ingresso no PET lhes dá segurança quanto à sua formação acadêmica e ao futuro profissional. Eles reconhecem a preocupação do PET em dar ênfase à atuação coletiva e interpessoal da aprendizagem, o que fortalece o compromisso social e político do acadêmico. A bolsa que o programa oferece mensalmente não só é um estímulo financeiro como também uma fonte de incentivo aos integrantes do PET, permitindo aos mesmos a participação em outras atividades extracurriculares e a realização de cursos como os de língua estrangeira e informática. Portanto, as autoras verificaram que o PET é um investimento direcionado para a formação profissional, cuja meta é reverter esse investimento em benefícios para a profissão e consequentemente para a sociedade.

As dificuldades que os petianos iniciantes relatam se referem principalmente ao tempo de que eles precisam dispor para realizar as atividades propostas pelo programa e a necessidade de conciliá-las com a graduação, além do limitado conhecimento sobre pesquisa e o medo de se expor ao público em atividades como a apresentação de seminários. Apesar das dificuldades em se adequarem às exigências do programa, os bolsistas iniciantes são persistentes e demonstram satisfação em participar do PET (DAMASCENO; BRUNÓRIO; ANDRADE, 2006).

Tosta *et al.* (2006) buscaram apresentar o PET a partir da experiência de um grupo específico, e para isso foi realizado um resgate histórico sobre o PET e a concepção de Universidade, indicando a relação entre as reformas universitárias e a importância dada a pesquisa, ensino e extensão. Assim, puderam relatar algumas das atividades realizadas pelo grupo PET Psicologia da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. Há aquelas que proporcionam maior

interação com o corpo docente e possibilitam uma transformação na estrutura do curso e da Universidade, como participação em debates sobre Reforma Universitária; organização de grupo de discussão sobre Diretrizes Curriculares; e participação em Órgãos Deliberativos da Faculdade, como o Conselho Departamental. Outras buscam incluir alunos de outros cursos, como a realização da Oficina de Pôster em parceria com o Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE), para orientar alunos de diversas faculdades na elaboração de pôsteres para apresentação de trabalhos de Iniciação Científica. Os petianos também realizam monitoria, organização de debates, palestras e mostras de filmes.

Ademais, há articulação com outras organizações estudantis, como o Centro Acadêmico, a Atlética e a Psico Júnior. Isso resultou na “Semana de Psicologia da PUC-SP” e “Semana dos Calouros”. Do mesmo modo, foi feita parceria com a Associação Comunitária Monte Azul, que após reconhecimento institucional e levantamento de demandas, culminou na realização de Oficinas de Sexualidade e AIDS, além de outras intervenções com questões sobre o mundo jovem, como relacionamento, violência, escolha e futuro.

Com isso, os autores apontam que os alunos que participam do PET são mais estimulados a participar de seus cursos, frequentar as aulas, se envolver nas disciplinas e participar em sala de aula. Apesar do grande interesse, as ações do Programa não conseguem possibilitar diretamente o ingresso de alunos de diferentes classes sociais na Universidade. Mesmo assim, ocorre incentivo às discussões sobre Reforma Universitária e Diretrizes Curriculares; participação nos órgãos deliberativos da Universidade, levando à uma reflexão a respeito do Ensino Superior no Brasil, propiciando a transformação da realidade acadêmica (TOSTA *et al.*, 2006).

Zimmermann *et al.* (2006) mostraram a contribuição de atividades de extensão do grupo PET do Curso de Engenharia Civil da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na formação dos bolsistas e no desenvolvimento e aperfeiçoamento do Curso e da Universidade. Observando os objetivos do Programa, o grupo desenvolve projetos de extensão para as comunidades carentes (beneficentes) ou para a melhoria da estrutura na própria Universidade.

Os projetos baseiam-se principalmente em três tipos: os projetos para construção, para reforma e levantamento de informações. Os projetos de extensão desenvolvidos pelo PET de Engenharia Civil da UFSC para a Universidade envolvem desde elaboração de layout arquitetônico, reformas de espaços da universidade e humanização da área de convívio dos graduandos (anteriormente inexistente), até avaliação do valor de mercado de um terreno no campus universitário. Dessa forma, é possível notar que o grupo é procurado pela Universidade, tanto por Pró-Reitorias como por organizações acadêmicas.

Para a realização de muitos desses projetos são utilizados programas da linha CAD, softwares utilizados amplamente no mercado de engenharia. Portanto, a aplicação deles na realização de projetos no PET, habilita e dá experiência aos petianos, que aprendem a utilizá-lo dentro do próprio Programa.

Foi possível perceber o interesse dos integrantes em participar de tais projetos, pois constituem trabalho real de engenharia, que permite aplicar os conhecimentos adquiridos no curso e aprimorar, na prática, o raciocínio crítico e métodos de investigação e análise; além do fato de que em muitos destes trabalhos são elaborados artigos científicos para publicação, desenvolvendo habilidades de argumentação e escrita científica. As atividades de extensão também estimulam o crescimento profissional e pessoal aprimorando os conhecimentos de softwares de engenharia, a persistência e o trabalho em equipe (ZIMMERMANN *et al.*, 2006).

Dias *et al.* (2009) realizaram uma investigação para identificar e caracterizar os egressos do grupo PET, desde sua origem (1979) até 2008. Para isso, foi criado um sistema *online* com formulário eletrônico, disponível a todos os grupos PET das IES do País. Participaram 2.947 egressos, de 53 IES brasileiras. Os resultados apontam que mais de 86% desses egressos têm pelo menos mestrado. Continuam na mesma área de formação 93,47% dos participantes da pesquisa, sendo que há equilíbrio entre inserção no setor privado (44,91%) e no público (45,21%), excluindo a possível ideia de que o PET forma apenas para o setor público. O restante trabalha como autônomo ou no terceiro setor.

Em relação à formação acadêmica, para 81,49% dos egressos o envolvimento com atividades de ensino, pesquisa e extensão teve grande contribuição. O PET contribuiu também, para 56,69%, com o aprofundamento no conhecimento técnico das disciplinas do curso de graduação. Foi constatado ainda que o Programa contribuiu muito para aquisição ou reforço de todos os itens perguntados: competência técnica, liderança, criatividade, trabalho em equipe e capacidade para lidar com situações complexas.

Quanto à contribuição profissional, houve grandes contribuições na formação técnica, liderança e atuação cidadã. A maioria dos egressos tem faixa de renda entre quatro a dez salários, independentemente da região do Brasil. Isso também independe da formação no ensino médio (em escola pública ou privada), indicando que quando saem da universidade, os egressos estão nivelados em termos de formação, independentemente de onde fizeram o ensino médio (DIAS *et al.*, 2009).

Ao fazer a conclusão do trabalho de Dias *et al.* (2009), Cáceres (2009) destaca que os principais pontos positivos obtidos pelo Programa e constatados no estudo dos egressos foi a excelente diplomação e baixas retenção e evasão dos alunos participantes do PET em seus respectivos cursos de graduação. A participação de muitos alunos em programas de pós-graduação, após finalizarem sua vivência no programa, vai de acordo com um dos objetivos iniciais do programa, ou seja, de preparar pessoas para docência no ensino superior.

A análise dos trabalhos apresentados anteriormente permitiu a percepção de que, além de possibilitar o desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão, o PET facilita a realização de outras atividades extracurriculares e cursos utilizando a bolsa, o que complementa sua grade de conhecimento. Ainda, estimula não só o envolvimento social, político e cultural do petiano, mas também a criatividade, o senso crítico e o trabalho em equipe. Isso permite a esse programa atingir seu objetivo: formar cidadãos com ampla visão de mundo e com responsabilidade social (DAMASCENO; BRUNÓRIO; ANDRADE, 2006).

Tendo em vista os diversos aspectos envolvidos na participação no PET, é possível supor que o envolvimento com esse Programa pode causar impactos na

vida do aluno, estejam eles relacionados apenas com sua formação acadêmica ou também em relação aos aspectos pessoal, profissional e interpessoal. Entende-se, portanto, que é relevante identificar quais são os motivos de escolha pelo PET e as mudanças que ocorrem em decorrência da experiência no Programa.

Considerando que estudos desta natureza são relevantes para o próprio Programa de Educação Tutorial e para outros programas semelhantes a esse, o presente trabalho teve como objetivos identificar e analisar os motivos de decisão de ingresso do estudante no PET; bem como as mudanças positivas e negativas percebidas por estudantes do Ensino Superior decorrentes de sua participação no PET, nas dimensões acadêmica, profissional, interpessoal e pessoal.



## **2. Método**

Ao analisar a necessidade de compreender o estudante do ensino superior durante seu processo de vivências e mudanças, destaca-se a importância de desenvolver um estudo qualitativo enfocando uma atividade não obrigatória como o PET, presente em muitas IES brasileiras, para relacionar sua importância neste processo de desenvolvimento e mudanças.

Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo descritiva com coleta *via web*. Trata-se de uma abordagem que possibilitou compreender a perspectiva dos participantes sobre o fenômeno, com base na análise de dados obtidos com estudantes do ensino superior que participam do PET e pertencem a uma instituição brasileira.

A instituição escolhida para a realização deste trabalho localiza-se no interior do estado de São Paulo. Trata-se de uma instituição pública multi campi que atualmente oferece 63 cursos de graduação das diversas áreas do conhecimento. O critério principal de sua escolha como sede do estudo foi por ser a Instituição de Ensino Superior (IES) que, no momento da escolha dos sujeitos, tinha a maior quantidade de grupos PET dentre todas as outras do Brasil; a saber: 28 grupos (MEC, 2010).

A instituição apresentou autorização formal para desenvolvimento da pesquisa, bem como o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp (CAAE - 0269.0.146.000-09; Of. CEP/FCF/CAr. 145/2009).

### **2.1 Participantes**

Em função da natureza da informação desejada, foi necessário que o participante do estudo fosse graduando concluinte (matriculado no penúltimo ou último semestre do seu curso) e integrante do PET com experiência de pelo menos dois semestres no Programa. Essa escolha deve-se ao fato de que este período mínimo de permanência permitiria ao petiano ter vivenciado pelo menos

um ciclo completo do Programa (planejamento, elaboração e execução de projetos e relatório, além de, provavelmente, ter participado de algum encontro do PET), propiciando-o a ter uma visão ampla do mesmo.

Como parâmetro, estimou-se que na instituição em foco existiam 360 discentes participantes do PET, dos quais 20% atenderiam aos critérios descritos acima. Assim, o número potencial de participantes era em torno de 60, e esperava-se atingir a metade deles. Foi enviado email convite para 304 petianos, a partir das informações fornecidas pelos tutores (ver 2.3 a seguir).

O total de participantes desta pesquisa atingiu o número estimado, total de 30 estudantes do PET (petianos), sendo 17 homens e 13 mulheres, com idades variando entre 19 e 29 anos. Pertenciam a 14 cursos diferentes, envolvendo as três grandes áreas do conhecimento<sup>9</sup>: Ciências Biológicas (seis cursos), Ciências Exatas (cinco cursos) e Ciências Humanas (três cursos). Estes estavam distribuídos por oito *campi* distintos, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição dos participantes por curso e campus de acordo com área de Conhecimento

| Curso                      | Campus                      | N         | %           |
|----------------------------|-----------------------------|-----------|-------------|
| <b>Ciências Biológicas</b> |                             | <b>19</b> | <b>63,3</b> |
| Agronomia                  | Ilha Solteira / Jaboticabal | 4         | 13,3        |
| Ciências Biológicas        | São José do Rio Preto       | 1         | 3,3         |
| Engenharia Florestal       | Botucatu                    | 1         | 3,3         |
| Farmácia                   | Araraquara                  | 2         | 6,6         |
| Odontologia                | Araraquara                  | 3         | 10          |
| Medicina Veterinária       | Jaboticabal                 | 4         | 13,3        |
| Zootecnia                  | Jaboticabal                 | 4         | 13,3        |
| <b>Ciências Exatas</b>     |                             | <b>7</b>  | <b>23,3</b> |
| Engenharia Elétrica        | Ilha Solteira               | 1         | 3,3         |
| Geologia                   | Rio Claro                   | 1         | 3,3         |
| Química                    | Araraquara                  | 4         | 13,3        |
| Matemática                 | São José do Rio Preto       | 1         | 3,3         |
| <b>Ciências Humanas</b>    |                             | <b>4</b>  | <b>13,3</b> |
| Biblioteconomia            | Marília                     | 2         | 6,6         |
| Ciências Sociais           | Araraquara                  | 1         | 3,3         |
| História                   | Franca                      | 1         | 3,3         |
| <b>Total</b>               |                             | <b>30</b> | <b>100</b>  |

<sup>9</sup> Áreas do conhecimento baseadas na classificação da própria Universidade (Guia de Profissões – 2011).

Em relação ao turno do curso, 25 (83,3%) cursavam o integral, três (10%) o matutino, um (3,3%) o noturno e um (3,3%) o vespertino, demonstrados na Figura 1.

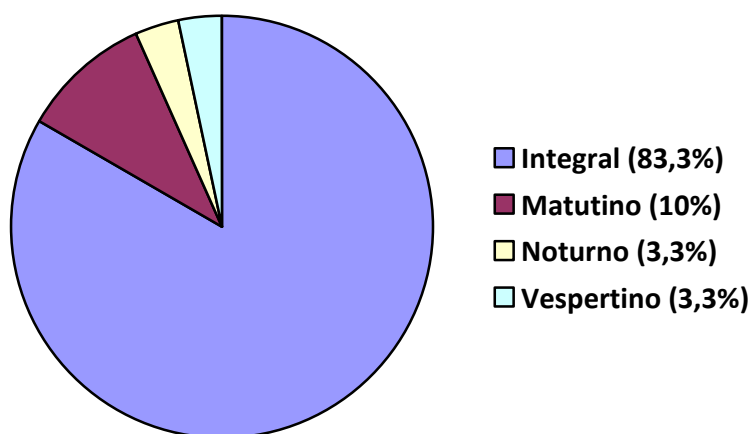


Figura 1 – Porcentagem de participantes do PET por turno do curso

Dentre aqueles que fizeram parte da pesquisa, 19 (63,4%) eram bolsistas do PET, enquanto que 11 (36,3%) eram voluntários do programa. Como a participação na pesquisa esteve limitada à participação no programa por pelo menos dois semestres, a quantidade de semestres envolvidos no programa variaram entre 3 e 9, conforme descrito na Figura 2. As informações descritas acima foram utilizadas para caracterizar os participantes, entretanto durante o tratamento dos resultados não houve análise segundo tais variáveis.

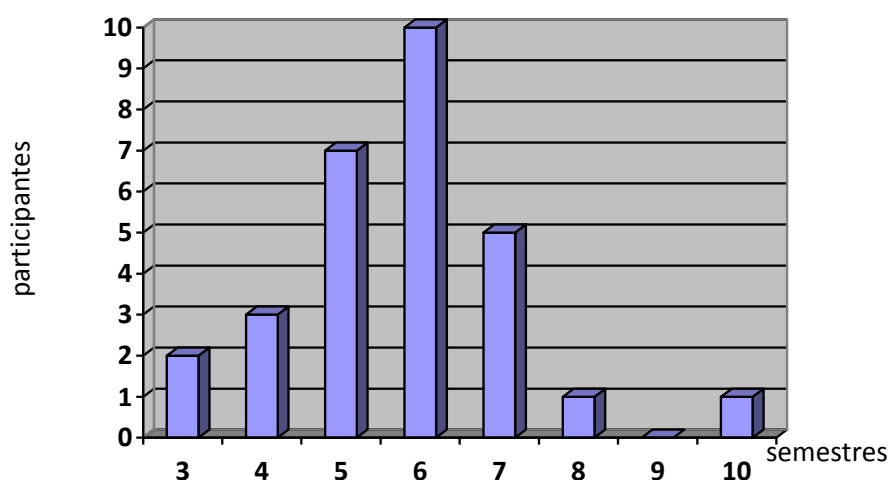


Figura 2 – Distribuição de participantes por número de semestres envolvidos no PET

A maior parte dos respondentes ( $n=10$ ) participou do PET por seis semestres, seguidos por participação durante cinco semestres ( $n=6$ ) e sete semestres ( $n=5$ ).

## 2.2 Materiais

Nesta pesquisa foram utilizados três materiais na coleta de dados: i. E-mail convite para participação no estudo (Anexo 1), enviado aos participantes com explicação sobre a pesquisa e direcionamento para o *site* onde estavam os outros dois materiais; ii. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, de acordo com a Resolução CNS 196/06 (Anexo 4); iii. Questionário sobre os impactos da experiência no Programa de Educação Tutorial (PET) e a formação do estudante no ensino superior (Anexo 5). Além disso, foi enviado um email aos tutores solicitando o incentivo aos integrantes de seus grupos para que, caso preenchessem os requisitos necessários, respondessem à pesquisa.

Para conhecer e analisar o impacto da experiência no PET como promotora de mudanças no estudante do ensino superior, o uso de questionário com questões abertas mostrou-se a melhor metodologia para a pesquisa, possibilitando a liberdade para expressão dos participantes, sem direcioná-los a

uma determinada opinião. Como é um estudo inicial neste assunto, também permite maior variedade de respostas, uma vez que o questionário permite a liberdade de expressão dos participantes (GIL, 2008; RICHARDSON *et al.*, 1999). Além disso, a instituição da pesquisa era multicampi e o grupo inicial do estudo era muito grande, inviabilizando o uso de entrevista. E ainda, não foi encontrada quantidade suficiente de estudos prévios deste assunto que assegurassem a construção de uma escala.

O questionário apresenta uma série de vantagens, tais como atingir um grande número de pessoas, abranger uma área geográfica extensa, anonimato das respostas, liberdade para respondê-lo no momento que julgar mais conveniente, tempo livre para responder, podendo propiciar respostas mais refletidas e elaboradas. Entretanto, ao mesmo tempo em que não expõe o respondente à influência das opiniões do entrevistado, não há uma pessoa que possa solucionar eventuais dúvidas. Ainda, não há possibilidade de compreender as circunstâncias em que foi respondido e nem ter certeza de que as informações fornecidas correspondem à realidade, além de excluir as pessoas que não sabem ler e escrever – o que não será prejudicial neste estudo, pois envolve apenas estudantes do ensino superior (RICHARDSON *et al.*, 1999; GIL, 2008).

Assim, tendo em vista que os participantes da pesquisa localizavam-se em cidades diferentes e que, por cursarem uma universidade, são alfabetizados e capazes de ler, interpretar e responder às questões, optou-se pelo uso do questionário, também como uma alternativa de obter as respostas desejadas nesse estudo. Para isso, foi escolhido um questionário com perguntas abertas, uma vez que possibilita aos participantes expressar suas impressões em cada questão.

A vantagem das perguntas abertas é a liberdade que o respondente tem para elaborar suas ideias, pois não fica limitado a marcar uma ou outra alternativa, contribuindo com o pesquisador quando ele tem pouca informação ou quer saber mais sobre um determinado assunto. Entretanto, as perguntas abertas, além de demandarem mais tempo para serem respondidas, apresentam dificuldade de classificação e codificação, pois respostas aparentemente semelhantes podem ter

significados distintos. Além disso, algumas pessoas têm maior facilidade para escrever do que outras, interferindo na clareza das respostas (RICHARDSON *et al.*, 1999).

A construção da versão inicial do questionário foi baseada na existência de pontos específicos a serem mobilizados nas respostas dos participantes quanto à experiência vivenciada e os impactos do Programa. Assim, esse processo se deu a partir de pressupostos teóricos, pesquisas realizadas sobre a vivência do estudante no ensino superior e das características já conhecidas sobre o Programa (ASTIN, 1993, 1996; FIOR, 2003; PASCARELLA; TERENCEZINI, 2005; BRIDI, 2010).

O questionário da pesquisa foi dividido em duas partes: a primeira com os dados pessoais de identificação do participante, com informações sobre idade, sexo, curso, turno, campus, ingresso no PET, forma de participação e tempo de envolvimento; e a segunda composta por informações sobre o PET, com questões abertas envolvendo os motivos que levaram o estudante a participar, atividades desenvolvidas, impactos positivos e negativos. As dimensões questionadas foram baseadas no estudo de Pascarella e Terenzini (2005) em relação à vida acadêmica, às definições sobre carreira profissional, ao relacionamento interpessoal e ao desenvolvimento pessoal.

Com base nos apontamentos de Gil (2008), no processo de elaboração do questionário foi realizado o teste do instrumento de coleta de dados. Em fevereiro de 2010 foi realizado o pré-teste com quatro petianos que apresentavam características semelhantes às da amostra, provenientes de instituição similar à que sediou a pesquisa. O questionário foi aplicado de modo similar ao que ocorreria com a coleta virtual, sem nenhum estímulo inicial. Os participantes dedicaram em média 50 minutos para responder, em conformidade com o que preconiza Richardson *et al.* (1999) que propõe que a aplicação não ultrapasse uma hora de duração.

Gil (2008) também ressalta a relevância de que os respondentes do pré-teste sejam entrevistados para obterem-se informações sobre as dificuldades encontradas. Assim, após o preenchimento total do questionário, foi realizado com

os participantes do estudo piloto um grupo de discussão/entrevista em torno de cada uma das perguntas, a fim de verificar se estavam bem formuladas e compreensíveis, analisando, de acordo com Gil (2008), a clareza e precisão dos termos, forma, desmembramento e ordem das questões, bem como a introdução do questionário.

A partir dos pontos levantados nesse encontro, o questionário foi reformulado e enviado novamente a esses estudantes, para que verificassem se estavam de acordo com as alterações. Após a aprovação dos mesmos, o material foi enviado a cinco especialistas da área de Psicologia e Educação, e a partir de suas observações foi possível realizar ajustes para a construção de uma nova versão.

Para finalizar, esta versão foi enviada a mais dois novos estudantes, com as mesmas características dos anteriores, que possibilitaram o último ajuste fino da proposta e o estabelecimento da versão final (anexo 5).

Procedimento semelhante de revisão foi realizado com a *home page* de coleta dos dados. O *site* foi criado pelo departamento de informática da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e encaminhado para participantes do Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES) da mesma IES realizar os devidos testes. O objetivo destes testes foi verificar se as informações enviadas através do site chegavam corretamente ao banco de dados, para evitar perda de informações nesta etapa da pesquisa. Para isso, os colaboradores do PES enviavam o código do final do questionário para um email que verificava se o questionário respondido estava na base de dados. Ao final deste teste, o banco de dados foi “zerado” para iniciar a coleta com os participantes da pesquisa.

O *site* foi desenvolvido e dividido em quatro páginas separadas, para facilitar a visualização de cada uma delas. Ao acessar o site, o aluno se deparava com a apresentação e informações sobre a pesquisa, bem como com o email para contato do grupo de pesquisas (Anexo 3). Caso desejasse continuar, o estudante era encaminhado para a página seguinte (Anexo 4), com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, de acordo com a Resolução CNS 196/06, que indica o caráter voluntário da participação e permite ao participante

liberdade para participar da pesquisa ou não, através de dois botões: “aceito participar da pesquisa” e “não aceito participar da pesquisa”. Ao aceitar, o petiano tinha acesso à terceira página (Anexo 5-A), com espaços para preenchimento dos dados de identificação. Por fim, ao enviar a consulta, era encaminhado para a última página, que continha o questionário da pesquisa (Anexo 5-B), com perguntas sobre as informações sobre a experiência no PET.

Todas as perguntas foram abertas e com obrigatoriedade de resposta, ou seja, para seguir para outra questão era necessário responder a anterior. Tal medida teve propósito de evitar respostas em branco. Ao final das perguntas, foi gerado um número de identificação ao participante, possibilitando a retirada de suas respostas em qualquer momento da pesquisa, e conferindo-lhe confidencialidade.

### **2.3 Procedimentos de coleta**

Estabeleceu-se contato com a Instituição por meio da Pró-Reitoria de Graduação, que mediou os contatos com o Comitê Local de Acompanhamento do PET (CLA<sup>10</sup>) para as autorizações formais. A partir da autorização da Instituição, a mesma forneceu os emails dos tutores.

Os tutores receberam um email que explicava os objetivos da pesquisa e solicitava a melhor forma para contatar os alunos. Assim, foi criado um banco de dados com a lista de emails dos alunos petianos dessa IES. Dos 28 grupos PET, foram recebidos os contatos dos integrantes de 24 grupos, totalizando 304 discentes. Dessa forma, a composição da amostra foi dependente do retorno do contato de cada grupo PET, atendimento aos critérios de inclusão na amostra e do consentimento livre e esclarecido dos estudantes.

---

<sup>10</sup> Categoria administrativa do PET, presente em cada IES, composto por membros do PET (tutores e alunos), professores conhecedores do programa e representantes da Pró-Reitoria de Graduação. Acompanham as atividades dos grupos de sua IES e fazem a mediação de contato com o MEC.



Em novembro de 2010 foi enviado o email convite (Anexo 1) para esses 304 petianos. Esse email teve a função de apresentar a pesquisa, indicar as condições/perfil necessários para participar e o *link* para o site. Com isso, coube a cada petiano que recebeu o email analisar se atendia aos pré-requisitos da pesquisa para, então, acessar a *home page*. Também foi enviado email aos tutores (Anexo 2), para que eles pudessem tomar ciência da pesquisa e estimular seus alunos que atendessem aos critérios de participação.

Tendo em vista certa demora ao retorno das informações pelos participantes, foi necessário o envio de cinco outros emails para lembrar os petianos sobre a pesquisa, até colocar um prazo máximo para o término da coleta no dia 20 de fevereiro de 2011. Somente assim foi possível atingir os 30 participantes desejados para a pesquisa. Ao final, um último email foi enviado aos petianos e tutores agradecendo a colaboração com a pesquisa.

Dessa forma, a coleta de dados foi realizada mediante a aplicação do questionário via *web* com acesso restrito aos participantes e pesquisadores. O principal motivo para a escolha dessa metodologia foi a característica da instituição de pesquisa ser *multicampi*. Para possibilitar a coleta das informações em campi diferentes e garantir diversidade de características nas respostas, foi a melhor estratégia encontrada.

Segundo Oliveira (2006), existem diversos estudos que comprovam a validade e a fidedignidade deste procedimento. O autor aponta que o uso desse método é eficaz, pois os dados são digitados diretamente em um banco de dados, garantindo a precisão da informação e evitando erros. Além disso, possibilita ao participante a liberdade de decisão e de expressão uma vez que o pesquisador não está ao seu lado, o que poderia intimidar o respondente em suas respostas. Como pode ser realizada em qualquer computador, permite ao participante estar em ambiente com privacidade, ao mesmo tempo em que há facilidade de acesso.

Apesar de Oliveira (2006) considerar que existe a possibilidade de perdas de dados caso ocorram problemas técnicos, esse problema não ocorreu durante a coleta dessa pesquisa. As respostas foram encaminhadas para um banco de dados apenas quando todas as perguntas foram respondidas completamente.

Portanto, além das respostas utilizadas nessa pesquisa, no banco de dados houve mais 50 acessos que responderam parte das perguntas, muitas vezes apenas a parte dos dados pessoais. Essas informações não foram utilizadas, uma vez que o participante não completou sua participação.

Portanto, nessa pesquisa a taxa de resposta foi de aproximadamente 10% (enviados 306 emails de convite e tiveram 30 respondentes). Apesar de relativamente baixa a taxa, ela justifica-se, pois o email convite foi enviado a todos os petianos do banco de dados criado com as informações fornecidas pelos tutores, sendo que para responder o questionário precisava ter as características dos sujeitos da pesquisa (estar no último ou penúltimo semestre do curso e ter participado do PET por pelo menos dois semestres). Portanto, o número de participantes esteve de acordo com o esperado.

Bridi (2010) também utilizou coleta dos dados *online* em seu trabalho e obteve sucesso e resultados positivos. É possível perceber que o uso dessa forma para coletar os dados tem aumentado muito nos últimos anos, já que a informática tem atingido um alto grau de desenvolvimento. Entretanto, essa estratégia ainda fica restrita a sujeitos alfabetizados e que tenham acesso a computador e informática, inviabilizando sua utilização em algumas situações.

Em termos éticos, o livre consentimento foi garantido nesse estrato de coleta, à medida que o participante teve a oportunidade de manifestar sua concordância na participação dessa pesquisa em dois momentos, como anunciado por Oliveira (2006). Na segunda página do *site* havia o TCLE que esclareceu os objetivos e procedimentos da pesquisa, e no final dessa mesma página, o participante teve a possibilidade de estabelecer sua concordância ou não, ao clicar no ícone que indicava o interesse em aceitar ou no outro que referia recusar-se a participar do estudo.

Ao expressar sua concordância e aceitação na participação da pesquisa, o participante teve acesso ao questionário, e pôde então avaliar e respondê-lo. Quando terminou essa etapa, precisou novamente confirmar sua intenção de participar do estudo ao enviar suas respostas para o banco de dados. Mesmo diante da confirmação da participação com o envio das respostas, se o

respondente ainda quisesse retirar seu consentimento, bastava encaminhar uma mensagem ao e-mail do Grupo de Pesquisa, conforme orientação apresentada no TCLE, informando seu interesse e número de identificação de participante gerado ao final do processo de envio das respostas.

## **2.4 Análise dos resultados**

Durante a análise dos resultados foi dada atenção à fala do estudante sobre suas percepções acerca de sua experiência no PET. O conteúdo das respostas fornecidas pelos participantes foi submetido à análise de conteúdo conforme Bardin (1977). Optou-se pela análise de conteúdo, pois ela permite uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo das respostas dos questionários, além de analisar o material de forma qualitativa, extraindo os aspectos considerados mais relevantes. Ademais, assegura a objetividade, sistematização e inferência das respostas, uma vez que por sua natureza científica deve ser eficaz, rigorosa e precisa (BARDIN, 1977).

Segundo a autora, este conjunto de técnicas utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo de mensagens. Usam-se também indicadores, que podem ser quantitativos ou não, os quais permitem inferir conhecimentos relacionados às condições em que as mensagens foram produzidas/recebidas (variáveis inferidas). Para ela:

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não) (BARDIN, 1977, p.38)

Para isso, como refere Richardson *et al.* (1999) foram tomados cuidados em manter a objetividade, fazer a sistematização e realizar inferências. Compondo

essa técnica, há três fases: a pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados/inferência e interpretação (BARDIN, 1977).

A **pré-análise** consistiu por uma leitura inicial para exploração do material de forma a identificar a existência de conteúdo referente às dimensões sobre a experiência acadêmica, profissional, interpessoal e pessoal.

Após essa etapa, foi feita a **exploração do material** com novas leituras, que permitiram observar que houve saturação das respostas em 30 participantes, não sendo, portanto, necessário novo contato com a população. Assim, a escolha dos documentos ocorreu por representatividade dos petianos (concluintes). Essa etapa também permitiu identificar se as respostas estavam de acordo com as categorias pré-estabelecidas ou se precisavam ser criadas outras. Novas categorias foram criadas para as respostas dos participantes quanto aos motivos de ingresso, impactos positivos e negativos percebidos pelos estudantes dentro das dimensões já apresentadas. Por fim, foi feito o tratamento dos resultados, com inferências a partir das respostas fornecidas e interpretação do discurso dos participantes, buscando categorizá-las.

As categorias foram criadas com base no trabalho de Rodrigues *et al.* (2007). Das 26 categorias criadas, 10 (38,5%) usaram a mesma terminologia das autoras, sendo que duas categorias (7,7%) também mantiveram a descrição. As outras categorias que foram criadas seguiram alguns requisitos: exclusão mútua (único princípio de organização), pertinência (adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico), objetividade e fidedignidade (FRANCO, 2003). Durante a sistematização, para garantir a objetividade, os aspectos relevantes foram i. homogeneidade, não misturando critérios de classificação; ii. exaustividade, para classificar a totalidade do texto encontrado; e iii. exclusão, na qual um mesmo elemento do conteúdo não foi classificado em mais de uma categoria (RICHARDSON *et al.*, 1999).

A inferência, base desta técnica, implicou que ocorresse a comparação, uma vez que a informação puramente descritiva do conteúdo é de pequeno valor (FRANCO, 2003). A comparação ocorreu entre os próprios discursos

apresentados, com as categorias estabelecidas na pesquisa, com as novas categorias e a literatura utilizada.

### **3. Resultados e discussão**

O PET, presente em inúmeras IES brasileiras, é uma atividade não obrigatória que busca criar oportunidades para elevar a formação acadêmica, permitir o desenvolvimento de profissionais e docentes com alta qualificação (técnica, científica, tecnologia e acadêmica), contribuir com novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior brasileiro e estimular o espírito crítico e atuação profissional com base na cidadania e função social da educação superior (BRASIL, Portaria 3385/2005). Diante desses objetivos, foi possível supor que o envolvimento nesse tipo de atividade poderia propiciar ao estudante a ocorrência de diversas mudanças de natureza cognitiva e não cognitiva (PASCARELLA; TERENCEZINI, 2005).

Considerando que o PET, presente em inúmeras IES brasileiras, é uma atividade não obrigatória que busca realizar atividades para elevar a formação acadêmica, permite o desenvolvimento de profissionais e docentes com alta qualificação (técnica, científica, tecnologia e acadêmica), contribui com novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior brasileiro, estimula o espírito crítico e atuação profissional com base na cidadania e função social da educação superior (BRASIL, Portaria 3385/2005), foi possível supor que o envolvimento nesse tipo de atividade poderia propiciar ao estudante a ocorrência de diversas mudanças de natureza cognitiva e não cognitiva (PASCARELLA; TERENCEZINI, 2005).

Neste trabalho foi possível identificar e analisar os motivos de decisão de ingresso do estudante no PET, bem como as mudanças positivas e negativas percebidas por estudantes do Ensino Superior decorrentes de sua participação no PET, nas dimensões acadêmica, profissional, interpessoal e pessoal.

Sendo assim, os resultados desta pesquisa serão apresentados em dois grandes grupos: escolha pelo PET e as mudanças percebidas pelos estudantes devido à sua participação no programa. No primeiro grupo serão descritos os principais motivos de escolha e se essa foi a primeira opção dentre as outras atividades oferecidas pela universidade. No segundo grupo serão apresentadas as

principais mudanças que o universitário percebe como decorrentes de sua participação no PET. A análise dos dados obtidos permitiu identificar que todos os estudantes apontaram diversas mudanças em uma ou mais dimensões (acadêmica, profissional, interpessoal e pessoal), envolvendo tanto alterações positivas como negativas.

Para melhor ilustrar as categorias e as dimensões, foram utilizadas as próprias respostas dos participantes, identificadas pelo número do aluno respondente, antecedido pela letra P que indica petiano. Exemplo: Petiano 1 → P1.

### **3.1 Escolha**

Considerando que as universidades oferecem, além das atividades acadêmicas obrigatórias, um conjunto de atividades não obrigatórias, o aluno pode definir de qual delas melhor lhe convém participar (FIOR, 2003). Os resultados a seguir indicam a prioridade e os principais motivos de escolha pela participação no PET, independente da preferência.

#### **3.1.1 Primeira opção**

Quando questionados se entre outras opções de atividades oferecidas pela Universidade o PET era a primeira opção, 76,6% (n=23) responderam que sim, enquanto 20% (n=6) apresentavam outro interesse prioritário. E ainda, um petiano apresentou dúvida entre PET e Empresa Junior, sem prioridade, e acabou escolhendo o PET pois, segundo ele *“(...) Como senti maiores expectativas com o PET abandonei o processo seletivo da Empresa Jr, mas nenhuma das atividades foram prioritárias (P11)”*.

As razões em que o PET foi escolhido como primeira opção permitiram a categorização em seis grupos: Características do Programa, Extensão,

Desenvolvimento pessoal, Formação profissional, Atividades e Contato anterior com integrantes. Os participantes apresentaram motivos múltiplos, uma vez que suas respostas puderam ser classificadas, muitas vezes, em mais de uma categoria.

O primeiro agrupamento, **i) Características do Programa**, envolveu razões em relação ao PET ser um programa diferenciado e o mais completo da universidade, já que envolve a tríade de ensino, pesquisa e extensão em equilíbrio: *“(...) era o único grupo que possibilitaria desenvolver trabalhos relacionados a ensino, pesquisa e extensão, enquanto a maioria dos outros grupos ofereciam apenas a possibilidade da extensão (P24).”* Além disso, nesta categoria foram incluídos motivos como: grupo ser de grande reconhecimento na IES, identificação com o grupo e o fato dos objetivos do programa coincidirem com os objetivos pessoais. Como exemplo, na fala de um petiano: *“Antes mesmo de prestar o vestibular pesquisei na página da internet da Universidade sobre o Grupo. Então, ao chegar na Universidade, já sabia mais ou menos como o Grupo funcionava e o que fazia (P7)”*. Um participante apontou que era *“(...) a forma mais rápida de não conseguir uma bolsa assistencialista (P2).”* Ainda, foi apontada a facilidade de acesso:

Participar do PET era muito fácil, pois era só começar a participar das reuniões e depois ir gradativamente me envolvendo nas atividades do grupo que eu mais me identificava. As demais atividades extra-curriculares oferecidas na faculdade exigiam uma iniciativa maior e como eu não tinha maturidade suficiente para ir atrás, escolhi o PET pela facilidade (P3).

Na categoria **ii) Extensão**, a escolha prioritária pelo PET foi o interesse na possibilidade de desenvolver um trabalho de impacto social e atividades voltadas aos alunos de graduação e pós graduação, funcionários e comunidade, muitas vezes com continuidade, e não como uma ação isolada. Foi destacado também o auxílio para ter uma visão mais ampla de atividades sociais e de extensão, uma visão diferenciada do ensino, além da satisfação no cumprimento das atividades, principalmente aquelas que envolvem pessoas da comunidade. *“Por ser um grupo*



*engajado na melhoria da graduação e no fortalecimento do vínculo entre o conhecimento produzido na Universidade com a sociedade, algo negligenciado pela maioria dos outros grupos existentes dentro da minha Faculdade (P1)”.*

Já em **iii) Desenvolvimento pessoal** foram apontados motivos de contribuição para a formação pessoal, para além da esfera profissional, e também a possibilidade de desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe, falar em público e organizar eventos. *“Exatamente por ser um grupo diferenciado, que contribuiria para incrementos na minha formação como pessoa e não só como profissional (P5).”*

Alguns participantes apontaram, como aspecto motivador para sua escolha prioritária pelo PET, a **iv) Formação profissional**, identificando as atividades como grandes contribuidoras para o crescimento e formação profissional. *“(…) me pareceu ser o que tinha mais seriedade e seria melhor para o meu futuro profissional (depois descobri que seria melhor para minha vida em geral) (P10).”*

Há, ainda, a categoria em que os estudantes enfatizaram as **v) Atividades** que eram realizadas. Nesse agrupamento foram inseridos interesses pelas próprias atividades do grupo, apontada pelos participantes como muito diversificadas e completas, proporcionando as mais interessantes experiências. Foi também mencionado o aprendizado constante em atividades de campo em grupo, contribuindo muito para a formação não obrigatória e desenvolvimento pessoal, além do gosto pessoal pela grande pluralidade de atividades que o Programa oferece. *“Me proporcionava bem estar tanto na participação das atividades como as atividades em si, que eram muito enriquecedoras e se diferenciavam das demais, promovidas por outros grupos acadêmicos (P18).”*

Por fim, foi indicado também, como motivo de escolha prioritária pelo PET, o **vi) Contato anterior com integrantes**. Nas respostas, foram citados os contatos de diversas formas, como morar na mesma república que um integrante do Programa ou amizade com um petiano na época da seleção.

Já entre os participantes que **não** escolheram o PET como primeira opção, destacam-se os motivos pela não preferência: i) maior interesse em outras atividades com propósitos diferentes, como centro acadêmico, iniciação científica

ou não especificado; ii) carga horária do PET “*devido à carga horária das atividades que é difícil conciliar com a graduação no período integral (P6)*”; iii) participação em outras atividades antes de entrar para o grupo, devido à data de seleção anterior. Apesar destas questões, a decisão pelo PET se deu devido à essência das atividades, principalmente aquelas em contato direto com a população; ser a primeira oportunidade que surgiu de desenvolver uma atividade não obrigatória; e/ou possibilidade de desenvolvimento de senso crítico (devido às discussões realizadas dentro do grupo).

No início o PET era minha segunda opção, a primeira opção seria Iniciação Científica. Posteriormente percebi que o PET proporcionava ao aluno um desenvolvimento maior em amplas áreas, ao passo que a Iniciação Científica promove basicamente a pesquisa. (P30)

Como explanado anteriormente, foi possível perceber que as respostas relacionadas à razão da escolha como primeira opção concentraram-se em dois grandes grupos: características do programa enquanto natureza das atividades (categorias i, ii, v, vi) e os impactos prováveis da experiência sobre sua formação (categorias iii, iv).

Além de compreender os motivos dos estudantes para optar pelo PET prioritariamente, também foram questionados quais os principais motivos que levaram a participação do PET, apresentados no item a seguir.

### **3.1.2 Motivos de escolha**

As respostas sobre os **principais motivos** que os levaram a participar do PET (pergunta 11) foram agrupadas em nove categorias, demonstradas na Figura 3, em que foi considerado o número total de respostas para essa pergunta. É possível perceber que os participantes apresentaram motivos múltiplos para a participação, uma vez que suas respostas permitiram a classificação em mais de uma categoria (total de 83 respostas).

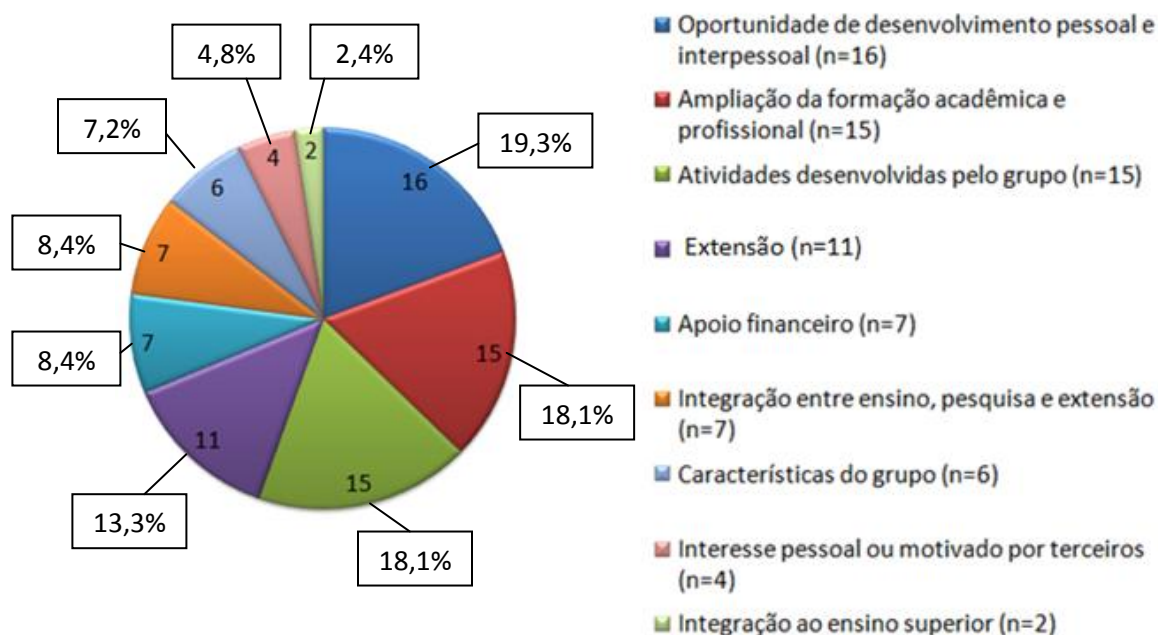


Figura 3 – Principais motivos para participação do PET (n=83)

As categorias serão descritas a seguir e, quando necessário, serão usados exemplos de falas dos participantes para ilustrar. As respostas do agrupamento **Oportunidade de desenvolvimento pessoal e interpessoal** envolveram o interesse pelo crescimento pessoal; desenvolvimento de responsabilidade; melhor capacidade de organização, de expressividade e de falar em público; aprendizado e desenvolvimento do trabalho em grupo; e vivência prática em situações de convivência. A fala de um dos participantes mostra: “(...) *oportunidade de aprendizado no sentido de trabalho em grupo, responsabilidade e crescimento profissional e pessoal (P6)*”.

Dentro de **Ampliação da formação acadêmica e profissional** foram incluídos os anseios por formação diferenciada e mais completa, melhora e diferencial para o currículo, aprendizagem em áreas do conhecimento diversas e complementares, abrangendo outras competências, crescimento e capacitação profissional, complemento da graduação e experiências e aprendizado que a

graduação não oferece. *“O Programa possibilitaria um agregado maior de conhecimentos e discussões - que por vezes não são suficientes na graduação (P24).”*

Alguns motivos que interessaram esses petianos foram as **Atividades desenvolvidas pelo grupo**, que envolveram tanto as atividades de forma geral quanto algumas específicas, como organização de eventos, atuação na graduação, trabalhos feitos na IES, visitas técnicas e atividades multidisciplinares. Um petiano destacou que uma atividade realizada pelo PET de apresentação do grupo e atividades foi seu primeiro contato, quando ingressante, com a carreira (P10). Outra, ainda, teve seu interesse motivado pela participação em uma das atividades: *“Quando entrei na faculdade, estava sedenta por aproveitar tudo o que a universidade pudesse me oferecer. Portanto participava do máximo de atividades possíveis, e dentre elas, participei de uma Feira de Saúde organizada pelo PET. Gostei muito da Feira e das pessoas do grupo (...) e comecei a participar das reuniões do grupo (P15).”*

Onze participantes mencionaram **Extensão** como um dos motivos que o levou à participação no PET, incluindo a participação em atividades para a comunidade, cidadania, projetos sociais, responsabilidade social, desenvolvimento social e cidadão, atividades de reflexão, principalmente voltadas à sociedade e a possibilidade de retribuição à sociedade. *“A minha principal motivação foi a responsabilidade social desenvolvida dentro do grupo. Acredito que, por cursarmos uma faculdade estadual, temos como obrigação retribuir o investimento para a sociedade, através de difusão de conhecimento e prestação de serviços , dentro de nossas áreas de atuação (P21).”*

O **Apoio financeiro** foi mencionado por sete petianos, indicando a bolsa que é concedida aos participantes até o final do curso. Entretanto, todos que indicaram o auxílio financeiro também apontaram outros motivos, não sendo, portanto, o motivo isolado.

Dentro das características do programa, sete participantes indicaram a **Integração entre ensino, pesquisa e extensão** como fator atraente para sua participação no programa, interessados no desenvolvimento de atividades que

envolvessem a essa tríade de forma integrada. *“As atividades de pesquisa, ensino e extensão realizadas pelo grupo (...) me apresentaram o programa como umas das poucas oportunidades de me envolver com o trabalho acadêmico sem perder o contato com a comunidade e com as discussões pertinentes à formação (...) (P1).”*

As respostas da categoria **Características do grupo** envolveram identificação com a qualidade do grupo, a dinâmica do grupo, possibilidade de contato com alunos de outras turmas, o fato de ser um grupo seletivo, com boa estrutura e organização. *“A participação em um grupo de reconhecida qualidade que atuava na graduação (...) (P4).”*

Quatro petianos indicaram **Interesse pessoal ou motivado por terceiros** envolvendo o interesse prévio em participar de atividades fornecidas pela faculdade *“Desde que entrei na faculdade, sempre ouvi que deveria ter uma atividade extra-curricular, então fui procurar uma para participar (P3).”*, e o incentivo dos veteranos ou amizade com integrantes do grupo.

Por fim, dois participantes citaram a **Integração ao ensino superior** como motivo de escolha pelo PET, uma vez que estavam interessados no envolvimento com a faculdade e integração com a graduação.

Dessa forma, é possível observar que os participantes apresentaram motivos múltiplos tanto em relação à escolha do PET como para sua prioridade dentre as outras opções de atividades oferecidas pela IES. Ainda, pode-se perceber que os motivos de escolha pelo PET e a prioridade (primeira opção) são muito semelhantes, reforçando os aspectos já mencionados no subitem anterior.

Esses resultados podem ser comparados ao trabalho de Bridi (2010, p. 54) sobre a Iniciação Científica (IC). Ao serem questionados sobre as razões que levaram a se interessar pela IC, 74,3% dos estudantes apontaram a vontade de aprimorar sua formação e 15,4%, a possibilidade de ter um direcionamento profissional. No presente estudo, 18,1% dos participantes procuraram o PET por interesse em ampliação da formação acadêmica e profissional. Se, por um lado, a porcentagem do presente estudo é menor, por outro, Bridi (2010) não especifica a formação à qual se refere (pessoal, profissional, acadêmica).

O interesse pelo apoio financeiro foi menor neste estudo (8,4%) se comparado ao estudo de Bridi (2010), no qual 28,2% deu importância à possibilidade de obter remuneração para suprir gastos com moradia, alimentação, transporte e para compra de material didático. O mais interessante é que, diferentemente de outros programas como o de IC, em que a bolsa é anual e precisa ser renovada, a bolsa do PET é concedida ao aluno até a conclusão de seu curso, podendo ser de três ou até quatro anos.

A referida autora aponta, ainda, como razões de interesse a oportunidade de trabalhar com professores conceituados, realização pessoal e oportunidade de publicação de trabalhos, motivos não apontados pelos petianos neste estudo. Apesar de motivos semelhantes para a escolha das duas atividades não obrigatórias (IC e PET), a configuração da incidência foi diferente entre os dois estudos.

Um fato interessante ao analisar os dados obtidos sobre motivos e escolha do PET, em comparação aos resultados de pesquisas relacionadas com outras atividades não obrigatórias, é que os motivos se repetem. Portanto, de maneira geral não são inteiramente específicos de uma determinada atividade não obrigatória. No entanto, o estudante tem uma preferência (prioridade) ou um direcionamento (escolha efetiva que fez) que pode estar ligada a desejos pessoais, atividades desenvolvidas, apoio financeiro, desenvolvimento pessoal/interpessoal, formação acadêmica/profissional.

Vieira *et al.* (2004) encontraram como os principais motivos para os alunos de medicina realizarem atividades extracurriculares as próprias atividades (54%), importância de complementação do curso médico (21%), importância curricular (9,5%), influência de conhecidos (2,3%), remuneração (2,2%) e outros motivos (11%), como lazer, o fato de melhorar a saúde, curiosidade e socialização. No presente estudo, a complementação do curso foi encontrada dentro do motivo *Ampliação de formação acadêmica e profissional*. A influência de conhecidos e as atividades também apareceram na pesquisa, sendo que ambas foram apontadas como *motivo de escolha e primeira opção*.

No trabalho de Natario (2001) com alunos monitores, os motivos que os levaram a querer exercer a monitoria foi a afinidade com a disciplina (50%), em segundo lugar o interesse pela carreira universitária (37,2%) e somente para 1% foi a remuneração financeira. Dentre os motivos encontrados o que se assemelha ao presente trabalho é a remuneração financeira. Destaca-se que o apoio financeiro apareceu nesta pesquisa como *motivo de escolha*, mas não foi mencionado como razão para *primeira opção*.

Apesar de não expor os motivos específicos da escolha das atividades não obrigatórias, Fior (2003) aponta as condições propiciadoras para a realização dessas atividades, tais como características estruturais da universidade, disponibilidade e interesse dos professores e dos pares (colegas das atividades), disponibilidade de tempo e pessoal, como não trabalhar.

Peres e Andrade (2005), analisando alunos entre o primeiro e o sexto ano do curso de Medicina, apresentaram um aspecto interessante: ocorre uma divulgação muito incisiva das atividades extracurriculares no início do curso, período de maior vulnerabilidade emocional, restringindo a reflexão sobre a real necessidade e sobre o papel que essas participações irão assumir na sua formação. Portanto, para os autores, as razões que motivaram o ingresso em determinadas atividades, segundo os dados levantados, acabam sendo contaminadas pela necessidade de integração social, cabendo investigar as razões que levam à permanência nessas atividades e as percepções sobre o papel que essas participações passam a ter para os estudantes. Parte desses apontamentos será feito a seguir.

### **3.2 Mudanças**

Como apontado por Pascarella e Terenzini (2005), a vivência no ensino superior pode causar várias mudanças, já que o aluno se depara com novos e complexos desafios em diferentes áreas de sua vida, além de muitas atividades. As atividades não obrigatórias, como o PET, se inserem dentro desse conjunto de vivências universitárias, proporcionando, portanto, oportunidades de mudanças. Essas mudanças podem ocorrer positiva ou negativamente. A seguir, são apresentados os resultados relacionados às percepções de mudanças dos estudantes. Inicialmente serão tratados os impactos positivos e posteriormente os negativos.

#### ***3.2.1 Impactos positivos***

Ao serem questionados sobre os impactos positivos da experiência no PET em relação à vida acadêmica, carreira profissional, relacionamento interpessoal e desenvolvimento como pessoa, os petianos puderam expor suas visões acerca do PET. As respostas foram organizadas dentro dos quatro domínios: acadêmico, profissional, interpessoal e pessoal, considerando as respostas dos alunos em cada uma das questões sobre sua vida acadêmica, carreira profissional, seu relacionamento interpessoal e desenvolvimento como pessoal, respectivamente. As categorias de respostas dentro de cada domínio estão demonstradas no Quadro 2.



Quadro 2 - Categorias dentro de cada domínio dos **impactos positivos**

| 1. Domínio Acadêmico                                             | 2. Domínio Profissional                                      | 3. Domínio Interpessoal                             | 4. Domínio Pessoal                                   |
|------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| 1.1 Habilidades, capacidades e competências acadêmicas           | 2.1 Habilidades, capacidades e competências profissionais    | 3.1 Habilidades, capacidades e competências sociais | 4.1 Habilidades, capacidades e competências pessoais |
| 1.2 Envolvimento acadêmico                                       | 2.2 Composição de rede de contatos profissionais             | 3.2 Composição da rede social                       | 4.2 Desenvolvimento da identidade                    |
| 1.3 Aquisição de conhecimentos acadêmicos                        | 2.3 Aquisição de conhecimentos profissionais                 |                                                     | 4.3 Aquisição de conhecimentos                       |
| 1.4 Relacionamento com professores, funcionários e profissionais | 2.4 Experiências de trabalho                                 |                                                     | 4.4 Desenvolvimento da cidadania e ética             |
| 1.5 Relacionamento com alunos                                    | 2.5 Percepção do campo de trabalho e da atuação profissional |                                                     |                                                      |
| 1.6 Interação e vínculo com a Universidade                       |                                                              |                                                     |                                                      |
| 1.7 Interação e vínculo com a sociedade                          |                                                              |                                                     |                                                      |

Como visto no Quadro 2, houve domínio com maior diversidade de categorias de respostas, como o Acadêmico (sete categorias), e com menor diversidade, como o Interpessoal (duas categorias). Ainda, esta análise ampla permite observar que algumas categorias, como “Habilidades, capacidades e competências” e “Aquisição de Conhecimento”, apareceram em diferentes domínios.

As definições das categorias estão descritas a seguir, dentro de cada um dos quatro domínios, sempre seguidas por algumas respostas dos participantes para exemplificar.

### i. Domínio Acadêmico

Envolve impactos positivos apontados pelos participantes relacionados à sua vida acadêmica, incluindo Aquisição de conhecimentos acadêmicos; Habilidades, capacidades e competências acadêmicas; Envolvimento acadêmico; Relação com professores, funcionários e profissionais; Relação com alunos; Interação e vínculo com a Universidade.

Na Tabela 2 está relacionada a quantidade de participantes que respondeu em cada uma das categorias desse domínio. Como as respostas foram múltiplas, um petiano pode ter se expressado em mais de uma categoria. O número (N) dos participantes considerou o total de petianos participantes (30), e a porcentagem teve como base esse número.

Tabela 2 - Frequência e Porcentagem das respostas dos petianos em cada categoria do Domínio Acadêmico dos **impactos positivos** (n=30)

| Categorias do Domínio Acadêmico                                  | Participantes |      |
|------------------------------------------------------------------|---------------|------|
|                                                                  | N             | %    |
| 1.1 Habilidades, capacidades e competências acadêmicas           | 12            | 40,0 |
| 1.2 Envolvimento acadêmico                                       | 11            | 36,6 |
| 1.3 Aquisição de conhecimentos acadêmicos                        | 11            | 36,6 |
| 1.4 Relacionamento com professores, funcionários e profissionais | 4             | 13,3 |
| 1.5 Relacionamento com alunos                                    | 3             | 10,0 |
| 1.6 Interação e vínculo com a Universidade                       | 4             | 13,3 |
| 1.7 Interação e vínculo com a sociedade                          | 2             | 6,6  |

Na Tabela 2 é possível visualizar que foram criadas sete diferentes categorias de impacto no domínio acadêmico. A categoria com o maior número de respostas foi a *Habilidades, capacidades e competências acadêmicas*, seguida por *Envolvimento acadêmico* e *Aquisição de conhecimentos acadêmicos*. A que apresentou menor quantidade de resposta foi a *Interação e vínculo com a*

*sociedade*. A seguir as categorias serão apresentadas e, ao final deste subitem, discutidas.

A categoria **Habilidades, capacidades e competências acadêmicas** envolve mudanças de competências e estratégias em relação ao estudo, rotina de trabalho acadêmico; domínio de aspectos como melhor aproveitamento de aulas e realização de tarefas, resolução de situações problema, trabalho em grupo, desenvolvimento da oratória, da escrita e de responsabilidade; conhecimento de projetos de pesquisa, gerenciamento do estudo e do tempo. É possível notar nas falas dos petianos:

Pude desenvolver melhor o aprendizado participando do PET em termos de organização do tempo ou mesmo na seleção por importância dos conteúdos ministrados. (P29)

Aprendi a desenvolver pesquisas em grupo, me situar em grupos de discussão e desenvolver atividades em grupos. (P17)

Com o que foi desenvolvido dentro do grupo facilitou quando a atividade foi realizada dentro de uma disciplina. (P11)

Em **Envolvimento acadêmico** foram encontradas as alterações na motivação e dedicação ao estudo e no direcionamento de interesse para outras atividades; mudanças no tempo e nas condições disponíveis para o estudo e para a realização de atividades acadêmicas; alterações na qualidade da realização do curso, no tempo total para finalização do curso, ou na posição do aluno em relação à sua turma; alterações na viabilidade ou possibilidade de permanência do aluno no curso/universidade; favorecimento de realização de atividade de estágio e de pesquisa, tal como mostrado pelos petianos:

O PET permite que vivamos mais o nosso curso [...], além de exigir por si só que o aluno possua maior média do que a média estabelecida pela própria faculdade. (P30)

No início do curso, as disciplinas eram muito básicas e desinteressantes. Pensei muitas vezes em desistir, mas o PET foi um dos principais motivos para que eu permanecesse. No PET eu realizava atividades em que via a saúde aplicada na prática cotidiana. Na época, realizávamos capacitação de agentes de saúde, e era uma atividade que eu percebia que estávamos fazendo diferença na sociedade, uma vez que o conhecimento que oferecíamos para os agentes de saúde eram passados para todas as famílias que eles visitavam. Nessa época, portanto, o PET foi muito importante pois fez com que eu aguentasse o início maçante do curso. (P15)

A **Aquisição de Conhecimentos** trata da categoria que representa a obtenção e o aprofundamento de conhecimentos relacionados ao curso ou áreas complementares, como é possível notar nos seguintes exemplos:

Consegui aprender muito com os cursos oferecidos e com as atividades realizadas. (P14)

[...] ampla formação e estudo de assuntos que não são abordados durante o curso de graduação. (P19)

A categoria **Relacionamento com professores, funcionários e profissionais** envolveu alterações na possibilidade de contato e vivência com os professores, funcionários e profissionais da Universidade e de outros locais, assim como uma nova visão dos mesmos. Usando a fala dos próprios petianos:

[...] a visão diferenciada que tínhamos com os professores e funcionários, que nos admirávamos ou que então tentávamos mostrar que éramos um grupo sério. (P5)

Dentro do grupo PET pude estreitar minha relação [...] com professores e direção da universidade. (P21)

Dentro da categoria **Relacionamento com alunos** foram agrupadas as respostas relacionadas a alterações na possibilidade de contato e vivência com os

alunos do mesmo ano e curso ou de outros anos e cursos. A seguir exemplos das respostas:

A troca de experiências com matérias e professores que os veteranos nos passavam e que pude passar aos mais novos, e também a troca de conhecimentos e informações [...] (P5)

Dentro do grupo PET pude estreitar minha relação com outros colegas acadêmicos de meu curso e de outros cursos, de diferentes anos [...] (P21)

É possível notar que algumas respostas que estiveram presentes na categoria *Relacionamento com professores, funcionários e profissionais* também estavam em *Relacionamento com alunos*, mesmo que vindas de participantes diferentes. Isso pode indicar que, ao falar dos impactos positivos dos relacionamentos, dentro da dimensão acadêmica, foram mencionados, da mesma maneira, os alunos, os pares e os professores, que muitas vezes são vistos como distantes dos alunos.

A **Interação e vínculo com a Universidade** trata da categoria que se refere às alterações na natureza e frequência de vivências de atividades relacionadas à universidade e no grau de compromisso com a mesma, destacadas nos exemplos a seguir:

Os aspectos positivos foram que aprendemos muito sobre o funcionamento da Universidade, entender um pouco sobre sua burocracia [...] (P24)

O PET permite que vivamos mais o nosso curso, pois dedicamos mais horas de nosso tempo às atividades ligadas à Academia [...]. Também trabalhamos por uma melhora no ensino de graduação nos envolvendo politicamente em nosso campus e Reitoria. (P30)

Por fim, a categoria **Interação e vínculo com a sociedade** envolveu as alterações na natureza e frequência de vivências de atividades relacionadas à

sociedade, como em atividades de extensão. É possível notar nas falas dos petianos:

Incentivou [...] contato com a realidade social entre outras. (P4)

[...] me deu a oportunidade de desenvolver a área odontológica em projetos de extensão sendo muito gratificante. (P17)

A pesquisa com egressos do PET realizada por Dias *et al.* (2009) apontou que as principais contribuições acadêmicas do Programa, consideradas pelos participantes como causadoras de *muita contribuição*, foram: aprofundamento no conhecimento técnico das disciplinas do curso (56,69%, n=1721) e capacitação para a pesquisa e inserção na pós graduação (70,72%, n=2147). Esses resultados se assemelham aos do presente trabalho, uma vez que os petianos apontaram *Aquisição de conhecimentos acadêmicos*. Apesar dos participantes não apontarem diretamente a capacitação para a pesquisa e inserção na pós-graduação, acredita-se que as mudanças apontadas nas outras categorias, deste domínio e dos restantes, são fatores relevantes no processo de preparação para inserção não só em projetos de pesquisa e pós-graduação, mas também de inserção profissional.

Terenzini, Pascarella e Blimling (1996) concluem que a maior fonte de influência sobre a aprendizagem dos estudantes parece ser as relações interpessoais com os pares e professores. Também no presente trabalho a importância dessa interação foi apontada tanto no domínio acadêmico quanto no interpessoal. Ainda sobre esse aspecto, Bridi (2010) aponta que os alunos participantes de IC acreditam que a realização de um projeto de pesquisa aprimora, de forma relevante, a formação acadêmica do graduando, por meio da aquisição de conhecimentos em uma área específica e sobre métodos de investigação científica. Isso foi encontrado também no presente trabalho, no momento em que os petianos apontaram *Aquisição de conhecimentos acadêmicos*.

Ainda segundo essa autora, na visão dos professores orientadores de IC, os benefícios acadêmicos, decorrentes da participação em atividade desta natureza foram: possibilidade de formação abrangente, melhor desempenho no curso de graduação, integração institucional e pessoal. Esses três itens foram mencionados pelos petianos, respectivamente nas categorias *Aquisição de conhecimentos acadêmicos*, *Envolvimento acadêmico* e *Interação e vínculo com a Universidade*.

Fior (2003) também encontrou mudanças decorrentes da participação em atividades não obrigatórias que se assemelham à categoria deste estudo - *Habilidades, capacidade e competências acadêmicas* - desenvolvimento de habilidades acadêmicas, como alterações na maneira de estudar, escrever e pesquisar; e novas estratégias de aprendizagem.

## ii. Domínio Profissional

Envolve impactos positivos apontados pelos participantes relacionados à sua carreira profissional, como visão do campo de trabalho e da atuação profissional; experiências de trabalho; habilidades, capacidades e competências profissionais; obtenção de contatos profissionais e aquisição de conhecimentos profissionais. Na Tabela 3 apresenta-se a relação entre as categorias deste domínio e a quantidade de participantes que respondeu em cada uma delas.

Tabela 3 – Frequência e Porcentagem das respostas dos petianos em cada categoria do Domínio Profissional dos **impactos positivos** (n=30)

| Categorias do Domínio Profissional                           | Participantes |      |
|--------------------------------------------------------------|---------------|------|
|                                                              | N             | %    |
| 2.1 Habilidades, capacidades e competências profissionais    | 22            | 73,3 |
| 2.2 Composição de rede de contatos profissionais             | 5             | 16,6 |
| 2.3 Aquisição de conhecimentos profissionais                 | 4             | 13,3 |
| 2.4 Experiências de trabalho                                 | 4             | 13,3 |
| 2.5 Percepção do campo de trabalho e da atuação profissional | 5             | 16,6 |

Como visto na Tabela 3, as respostas se distribuíram em cinco diferentes categorias, mas com maior predominância de respostas na categoria *Habilidades, capacidades e competências profissionais* (73,3%). As demais tiveram menor quantidade de resposta, porém equilibradas entre si, variando entre 13,3% e 16,6%. A seguir as categorias serão apresentadas e, ao final do subitem, discutidas.

A categoria **Habilidades, capacidades e competências profissionais** inclui as mudanças de competências e estratégias em relação ao trabalho. Domínio de aspectos como solução de problemas; relacionamento com as pessoas; trabalho em grupo; liderança, dinamismo, proatividade; desenvolvimento de senso crítico; capacidade de expressividade e comunicação; habilidade social; e maior comprometimento, como mostrado pelos petianos:

Acredito que dentro do PET desenvolvemos habilidades que vão além da sala de aula, como falar em público, resolver problemas práticos, trabalhar em grupo, capacidade de liderança. Realizamos dinâmicas e palestras semanalmente que nos ajuda a desenvolver nosso senso crítico. Creio que todos esses processos ajudam no amadurecimento pessoal e, conseqüentemente num sucesso profissional. (P21)

No PET, aprendi a trabalhar em equipe, de forma a separar tarefas e saber unir os resultados da melhor forma possível, o que é muito valorizado em qualquer processo seletivo. Durante esses anos, apresentei alguns seminários e ministrei duas aulas na disciplina optativa Políticas Públicas de Saúde. Diante dessas experiências, aprendi a me expressar bem em frente a um grande público, no que se refere a tom de voz, velocidade da fala, postura e preparação da aula com recursos áudio-visuais. Essa capacidade de exposição será muito importante para minha carreira profissional também. (P15)

Como uma futura bibliotecária, terei que promover eventos na minha organização. O PET me proporcionou o "jogo de cintura" que terei que ter. Hoje sei que, durante uma promoção de evento, imprevistos irão acontecer e como lidar com eles; trabalhar em grupo. (P7)



No trato com pessoas importantes, com as quais temos que contatar para eventos e, portanto, requer uma linguagem diferente, respeitosa e cria laços de contatos. (P5)

Dentro de **Composição de rede de contatos profissionais** foram incluídas as respostas relacionadas à ampliação do número de contatos com profissionais da área, de outras universidades, outras instituições ou empresas, que, conforme os estudantes, poderiam contribuir na obtenção de um emprego no futuro. Usando a fala dos próprios petianos:

Tive contato com empresas [...]. (P10)

Tive muitos contatos com profissionais da área, o que pode ser muito importante para conseguir um emprego no futuro. [...] (P26)

A **Aquisição de conhecimentos profissionais** trata da categoria que envolve mudança no desenvolvimento intelectual geral, de conhecimentos relacionados à vida profissional e ampliação das áreas de conhecimento. A seguir exemplos das respostas:

Foi muito importante, pois o programa traz muitas atividades que enriquecem o conhecimento. (P14)

Adquiri conhecimentos em temas mais específicos e atuais não proporcionados pela graduação apesar de sua ótima qualidade. (P29)

A categoria **Experiências de trabalho** representa a possibilidade de aliar teoria à prática; de ter uma experiência de natureza profissional e de aprendizagem de aspectos da prática profissional, como é possível notar nos seguintes exemplos:

No PET desenvolvemos diversas atividades como organização de eventos e envolvimento com a comunidade [...]. Tudo isso conta como diferencial profissionalmente falando. (P2)

[...] Contribuiu também para o meu currículo, como atividade diferencial às atividades acadêmicas, trazendo atividades de extensão e preocupação com a vida social. (P5)

E, por fim, dentro de **Percepção do campo de trabalho e da atuação profissional** estiveram as respostas a respeito da ampliação do conhecimento das opções profissionais oferecidas pelo curso e conhecimentos sobre as funções durante a atuação profissional. É possível notar nas falas dos petianos:

[...] quando participo do PET, realizando atividades de ensino, pesquisa e extensão, não fico preso ao mundo acadêmico, o que faz com que eu abra minha cabeça e desde já, enxergue o mundo com um olhar profissional. (P3)

Apreendi muito com os projetos de extensão, me fez valorizar muito o meu conhecimento e a minha própria Faculdade. Me fez ver o quanto posso ser útil para ajudar as pessoas. (P17)

Dias *et al.* (2009), em pesquisa com egressos do PET, encontraram que as principais contribuições profissionais do Programa, indicadas pelos participantes como apresentando muita contribuição, foram competência técnica (56,13%, n=1704), liderança (67,06%, n=2036), capacidade para lidar com situações complexas (67,52%, n=2050) e trabalho em equipe (82,67%, n=2510). Esses dados vão ao encontro dos resultados da presente pesquisa, na qual os participantes apontaram as mesmas mudanças, sendo que as contribuições profissionais estão inseridas na categoria *Aquisição de conhecimentos profissionais* e as restantes (liderança, capacidade para lidar com situações complexas e trabalho em equipe) fazem parte das *Habilidades, capacidades e competências profissionais*.

Ainda complementando a *Aquisição de conhecimento profissionais*, Tosta *et al.* (2006) indicaram que como os grupos PET não se restringem a uma determinada área de conhecimento, há a possibilidade de realização de pesquisas que abarquem áreas diferentes, promovendo uma ligação entre as áreas e diminuindo a fragmentação do conhecimento.

Além de trabalhos com o PET, foi possível encontrar dados semelhantes a outras atividades não obrigatórias. Fior (2003) afirma que estudantes envolvidos em atividades dessa natureza apontaram mudanças relacionadas à aquisição de posturas, comportamentos e habilidades próprias da vida ocupacional pós universitária.

Especificando em uma dessas atividades, para Fava-de-Moraes e Fava (2000), apesar da impressão errônea de que a participação em Iniciação Científica forma apenas cientistas, aqueles estudantes que participaram dessa atividade não obrigatória e optarem pelo exercício profissional terão melhor capacidade de análise crítica, maturidade intelectual e maior discernimento para enfrentar suas dificuldades.

Bridi (2010) também aponta que o envolvimento em atividade de IC contribui para a integração entre pesquisadores, envolvendo os alunos de IC e seus orientadores, outros professores qualificados, mestrandos, doutorandos, outros alunos de IC e pesquisadores de outras instituições. Isso é facilitado em Encontros, Seminários, Congressos, Reuniões e no convívio no próprio Grupo de Pesquisa. Esse aspecto está de acordo com os resultados do presente trabalho, pois foi apontado pelos participantes *Composição de rede de contatos profissionais*.

Ainda para essa autora, para os alunos participantes de IC, o desenvolvimento de um projeto dessa natureza pode ajudar os graduandos a decidirem o futuro profissional, tanto por ser um momento em que o aluno realiza uma investigação científica, como por ser uma oportunidade do universitário estudar algo que lhe interessa e direcionar sua carreira profissional para essa área. Os petianos apontaram, na presente pesquisa, algo semelhante quando falaram da *Aquisição de conhecimentos profissionais*. Na pesquisa de Bridi (2010), os próprios professores orientadores que participaram do estudo indicaram esse mesmo aspecto ao apontar que a IC possibilita ao aluno definir sua área de interesse e o direcionamento da carreira acadêmica.

Natario (2001), trabalhando com alunos monitores, percebeu que a vivência na monitoria permite um contato mais próximo com os professores, atualização e

aprofundamento de estudo, interação social, enriquecimento do currículo e possibilidade de ver na prática os conteúdos. Todos esses aspectos foram apontados pelos petianos deste estudo, respectivamente nas categorias *Composição de rede de contatos profissionais; Aquisição de conhecimentos profissionais; Habilidades, capacidades e competências profissionais; Experiência de trabalho.*

### iii. Domínio Interpessoal

Envolve impactos positivos apontados pelos participantes relacionados ao seu relacionamento interpessoal, tais como composição da rede social e desenvolvimento de habilidades, capacidades e competências sociais. Dentre os respondentes, houve uma fala que sintetiza esse domínio:

O ambiente de debate no interior do grupo foi algo que não vivenciei em nenhum outro âmbito da universidade; a troca de ideias e a abertura constante tanto para outros alunos como para os professores desses diálogos me proporcionou criar uma relação excelente de convivência na universidade, ampliando minha rede de contatos e me dando uma dimensão privilegiada de entendimento das relações existentes no ambiente universitário, além de ter construído sólidas amizades entre os participantes do programa.  
(P1)

A quantidade de participantes que respondeu em cada uma das categorias deste domínio está relacionada na Tabela 4.

Tabela 4 – Frequência e Porcentagem das respostas dos petianos em cada categoria do Domínio Interpessoal dos **impactos positivos** (n=30)

| Categorias do Domínio Interpessoal                  | Participantes |      |
|-----------------------------------------------------|---------------|------|
|                                                     | N             | %    |
| 3.1 Habilidades, capacidades e competências sociais | 28            | 93,3 |
| 3.2 Composição da rede social                       | 6             | 20,0 |

Este domínio apresentou apenas duas categorias, como visto na Tabela 4, sendo que quase a totalidade dos participantes indicou mudanças *de Habilidades, capacidades e competências sociais*; essa foi a categoria com maior número de respostas em comparação também com os outros domínios. A categoria *Composição da rede social* foi citada por 20% dos participantes. A seguir as categorias serão apresentadas e, ao final do subitem, discutidas.

A categoria **Habilidades, capacidades e competências sociais** envolve mudanças de competências e estratégias sociais; no relacionamento com as pessoas, capacidade de falar, de conversar, de se expor, de ouvir, de lidar com pessoas, de trabalhar em grupo, de liderança, flexibilidade, tolerância, raciocínio lógico apurado e resolução de problemas, como foi mostrado pelos petianos:

Capacidade de se relacionar bem com outras pessoas, capacidade de falar em público, estar disposto a ouvir opiniões diferentes, ter um raciocínio lógico apurado, entre outros. (P27)

É impossível estar no PET e não, pelo menos, exercitar o relacionamento interpessoal. A maioria das atividades é realizada em grupo, o que estimula não só o diálogo, como também a capacidade de liderança. Além do relacionamento com os demais petianos, também temos um relacionamento mais intenso com os outros alunos, funcionários, professores, comunidade do que alguém que não faz parte de um programa semelhante ao PET. (P3)

Minha principal aprendizagem acredito que seja no que tange ao trabalho em grupo. Aprender a ouvir e ponderar sobre opiniões adversas e ajudar o grupo a entrar em consenso. Para mim, dentro do grupo, esse é o maior incremento ao relacionamento interpessoal, alias, essa aprendizagem é um processo contínuo, desenvolvido em cada reunião. (P21)

Já a **Composição da rede social** indica aumento no número das pessoas conhecidas, tanto dentro da universidade como de fora dela, pessoas da área de conhecimento do curso ou não, alterações no círculo de amigos e construção de sólidas amizades entre os participantes do grupo. A seguir exemplos das respostas:

Conhecer novas pessoas para mim foi uma grande contribuição, porque é sempre muito enriquecedor você ter histórias de vida diferentes, pensamentos diferentes que se acumulam ao seu ou te trazem alguma outra visão. Além de facilitar o modo como nos propomos a conhecer essas novas pessoas, nos permitindo. (P5)

O PET permitiu que eu fizesse amigos não só no meu curso de graduação como também em cursos de diferentes áreas, em Congressos e Encontros. (P12)

O trabalho de Pascarella e Terenzini (2005) indicou, como um papel importante na determinação do impacto da universidade nos alunos, a extensão e o conteúdo das interações com os principais agentes de socialização no campus. A influência da interação pessoal com esses grupos foi percebida em resultados intelectuais, bem como em mudanças em atitudes, valores, aspirações e um determinado número de características psicossociais. Complementando, para Keen e Hall (2009), os parceiros de diálogo permitem aos alunos construir novas compreensões do que é compassivo e justo e o que é esperado deles agora e no futuro (KEEN; HALL, 2009).

Fior (2003) encontrou que a participação em atividades não obrigatórias promove alterações em competência social, ou seja, aprimoramento de habilidades necessárias para o convívio social, como falar e questionar. O presente trabalho também obteve resultado semelhante, quando os petianos apontaram o desenvolvimento de *Habilidades, capacidades e competências sociais*.

#### iv. Domínio Pessoal

Envolve mudanças de natureza positiva apontadas pelos participantes relacionadas ao seu desenvolvimento como pessoa, como desenvolvimento de Habilidades, capacidades e competências pessoais, da identidade, da cidadania e ética, além de aquisição de conhecimento. A quantidade de participantes que

respondeu em cada uma das categorias desse domínio está relacionada na Tabela 5.

Tabela 5 – Frequência e Porcentagem das respostas dos petianos em cada categoria do Domínio Pessoal dos **impactos positivos** (n=30)

| Categorias do Domínio Pessoal                        | Participantes |      |
|------------------------------------------------------|---------------|------|
|                                                      | N             | %    |
| 4.1 Habilidades, capacidades e competências pessoais | 20            | 66,6 |
| 4.2 Desenvolvimento da identidade                    | 16            | 53,3 |
| 4.3 Desenvolvimento da cidadania e ética             | 9             | 30,0 |
| 4.4 Aquisição de conhecimentos                       | 4             | 13,3 |

A partir da Tabela 5 pode-se perceber que as respostas foram agrupadas em quatro categorias de mudanças, sendo que houve predominância da categoria *Habilidades, capacidades e competências pessoais*, seguida pela categoria *Desenvolvimento da identidade* (66,6% e 53,3%, respectivamente). A *Aquisição de conhecimentos* apresentou a menor frequência (13,3%). A seguir as categorias serão apresentadas e, ao final do subitem, discutidas.

A categoria **Habilidades, capacidades e competências pessoais** envolve mudanças de competências, estratégias pessoais e atitudes; aumento/melhora nas habilidades de relacionamento com as pessoas, diminuição da timidez, raciocínio lógico, resolução de problemas, criticidade, organização e capacidade de expressividade e comunicação. A seguir exemplos das respostas:

Aprendi a ser mais autocrítico a expor minha opinião, minhas ideias, a cobrar, a corrigir, a aceitar quando estou errado. (P25)

Como no PET temos contato com pessoas de diferentes anos de ingresso na faculdade, percebi que meu crescimento pessoal e maturidade foram acelerados. [...] (P15)

No que tange o desenvolvimento pessoal posso dizer que aprendi a reconhecer certos aspectos sobre mim que até então não me eram confrontados. O grupo é como uma família e precisamos aprender a

lidar com cada integrante individualmente, dentro de suas capacidades e limitações. Esse exercício é mútuo e, em certos momentos pude perceber minhas limitações que até então não reconhecia, seja dentro das reuniões ou através das avaliações por nossos colegas na forma de dinâmica. (P21)

Em **Desenvolvimento da identidade** foram incluídas as mudanças em aspectos como o amadurecimento e desenvolvimento pessoal; alterações no autoconhecimento, paciência, humildade, compreensão, organização, desinibição, tolerância e autoconfiança. Usando a fala dos próprios petianos:

Amadureci com o contato mais próximo com pessoas diferentes, aprendendo de uma forma melhor a questionar opiniões contrárias, aceitá-las e/ou acrescentar ideias quando necessário. (P29)

Ensinou-me a ser mais humilde, compreensivo e tentar entender melhor o ponto de vista alheio. (P8)

A **Aquisição de conhecimentos** trata da categoria que representou as mudanças no desenvolvimento intelectual geral, a ampliação tanto dos conhecimentos em si como o aprendizado de diferentes culturas, destacadas nos exemplos a seguir:

[...] Aprendi sobre novos assuntos. (P6)

Aprendi culturas diferentes de outros Estados [...]. (P4)

[...] É incrível a validade de colocarmos uma pessoa recém chegada na faculdade em contato com pessoas do 3º e 4º ano. As experiências são passadas naturalmente no desenvolvimento de cada atividade, ou em cada bate-papo. Da mesma forma, que alguém recém chegado, traz novas ideias ao grupo, sendo alguém que ainda tem uma visão de fora do processo. (P15)

Por fim, a categoria **Desenvolvimento da cidadania e ética** envolveu respostas relacionadas à formação do caráter ético e moral, crescimento e



melhoria como ser humano, desenvolvimento como cidadão, maior preocupação com a sociedade, como mostrado pelos petianos:

Tornei-me uma pessoa mais humana, preocupado com a sociedade e mais atuante. (P10)

[...] o PET foi fundamental para a minha formação como pessoa, além de proporcionar experiências de convívio social que contribuíram para a formação do meu caráter ético e moral como cidadão e profissional da área das humanidades. (P1)

A pesquisa com egressos do PET realizada por Dias *et al.* (2009) apontou que a principal contribuição cidadã do Programa foi o aumento da atuação na soluções para os problemas sociais, apontado por 56,69% (n=1721) como muita contribuição e por 34,42% (n=1045) como contribuição regular. Destaca-se, do presente trabalho, o *Desenvolvimento da ética e cidadania*, categoria em que foi inserida a preocupação com a sociedade. Os participantes não apontaram diretamente a busca por soluções para os problemas sociais, mas ao se preocuparem com a sociedade e desenvolverem atividades extensionistas, característica do Programa, consequentemente surgem soluções para alguns problemas.

Martins (2006) evidencia que a educação tutorial favorece a inserção profissional na pós-graduação, gerando uma consciência crítica do papel do aluno/curso/IES e promovendo, consequentemente, a **cidadania** e a **consciência social**. De maneira semelhante, Tosta *et al.* (2006) apontam que o PET permite o desenvolvimento do pensamento crítico e a habilidade de resolução de problemas, ambas características também citadas no presente trabalho. Isso porque o método utilizado, tutorial, foge da passividade dos alunos como ocorre muitas vezes nas salas de aula. São criados espaços para construção de novos saberes e o desenvolvimento de domínio dos processos e métodos de investigação necessários para esta produção, por meio da realização de pesquisas epistemológicas, palestras com professores visitantes, produção de textos e artigos (TOSTA *et al.*, 2006).

O envolvimento em atividades não obrigatórias, de maneira geral, pode propiciar desenvolvimento da autoestima e autoconfiança (FIOR, 2003). No presente trabalho esse aspecto pode estar relacionado com a diminuição da timidez. Fior (2003) aponta como competência social a diminuição da timidez nos relacionamentos interpessoais, classificada no presente trabalho como mudança de *Habilidades, capacidades e competências pessoais*.

A autora encontrou ainda, em decorrência da participação em atividades não obrigatórias, mudanças na autopercepção, envolvendo a imagem que se tem de si, incluindo aspectos do seu valor, capacidade e crenças. Estes aspectos também se relacionam com a mesma categoria do presente trabalho.

Essa categoria, *Habilidades, capacidades e competências pessoais*, aparece, ainda, em outras atividades não obrigatórias como a IC. Fava-de-Moraes e Fava (2000) apontam que alunos que participam de IC também possuem um treinamento mais coletivo e com espírito de equipe, e detêm maior facilidade de falar em público e de se adaptar às atividades didáticas futuras.

Bridi (2010) aponta que para professores orientadores de IC os benefícios pessoais da participação nesta atividade são: motivação com o curso, maturidade do aluno e possibilidade de remuneração. A maturidade do aluno apareceu dentro de *Desenvolvimento de identidade*, e os outros dois aspectos não apareceram como mudanças, entretanto a remuneração foi encontrada nos motivos da escolha pelo PET (item 3.1).

Pachane (1998), em sua pesquisa com alunos cursando uma universidade pública do interior do estado de São Paulo encontrou que 54,19% dos alunos vão à universidade em busca de formação profissional que garanta um bom emprego futuro. Dessa porcentagem, 34,64% buscava obter uma formação profissional que possibilitasse qualificação para atuar em um mercado cada vez mais competitivo e 19,55% tinha interesse em realização profissional, com ascensão econômico-social e qualidade de vida futura. Ainda, 6,14% buscavam alguma forma de crescimento pessoal e 5,03% queriam ampliação de seus conhecimentos.

Bridi (2010) encontrou como satisfações da vivência em projetos de IC a produção do trabalho de pesquisa (46,3%; aprendizado proporcionado (34,2%);

oportunidade de obter remuneração (12,6%); reconhecimento dos professores e colegas ao trabalho realizado (11,4%), permitindo socialização, integração e reconhecimento por parte de profissionais da área; contato e amizade estabelecidos com orientador e com pesquisadores da área (8,9%), direcionamento acadêmico profissional (5,1%) e amadurecimento pessoal (1,3%).

Considerando que esses são alguns dos interesses dos estudantes quando buscam a universidade e que as experiências que vão possibilitar tais objetivos envolvem as atividades obrigatórias e não obrigatórias, destaca-se que as mudanças apontadas pelos petianos no presente estudo vão ao encontro dos objetivos acima apontados, tanto da formação profissional, quanto do crescimento pessoal e ampliação de conhecimentos.

Outro aspecto que está de acordo com os dados encontrados são as satisfações acadêmicas sob o olhar do aluno (PACHANE, 1998): o aspecto que se sobressai é a diversidade de relacionamentos pessoais, com amigos, colegas de curso e professores (40,22%); seguido por satisfação com o desenvolvimento pessoal (22,90%), no que tange o próprio crescimento pessoal e aprendizagem ou aumento de conhecimento; e contentamento com a formação acadêmico-profissional (10,61%). Percebe-se que a maior parte dos participantes tinha como objetivo a formação profissional, mas a satisfação é maior com o relacionamento interpessoal e desenvolvimento pessoal.

Dessa forma, alguns aspectos foram recorrentes em domínios diferentes, sendo a categoria *Habilidades, capacidades e competências* a única que se repetiu em todas as dimensões da pesquisa. Para Martins (2006) o trabalho em grupo é um dos diferenciais do PET, o que permite ao estudante desenvolver **habilidades** diferentes das quais desenvolveria trabalhando individualmente.

O envolvimento em atividades extracurriculares foi evidenciado por Almeida e Nogueira (2002) como uma vivência positiva para bem estar físico e psicológico; melhores competências interpessoais e de estudo; projetos vocacionais; maior satisfação com o curso e com a instituição e melhor conhecimento das estruturas e serviços que existem na universidade. Mesmo entre os alunos que participaram de atividades extracurriculares, a natureza da atividade interfere na qualidade das

vivências acadêmicas. Alunos envolvidos com funções acadêmicas tiveram maiores médias nas disciplinas e menor quantidade de disciplinas em atraso do que aqueles que participaram de atividades com funções recreativas e culturais (ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002).

Tanto na presente pesquisa quanto em outras, aqui citadas, percebe-se que há uma forte ligação entre os quatro domínios (acadêmico, profissional, interpessoal e pessoal). Isso pode ser notado na própria fala de um dos petianos:

Como eu disse anteriormente, todos esses 4 itens sobre impactos positivos estão tão intimamente ligados que é difícil falar deles separados. (P3)

Em muitas respostas dos sujeitos em uma das dimensões apareciam características de outras, indicando que para eles as mudanças estão muito relacionadas, como pode ser visto na fala a seguir:

[...] Creio que todos esses processos ajudam no amadurecimento pessoal e, conseqüentemente num sucesso profissional. (P21)

Terenzini (1994) aponta que é necessário analisar o indivíduo e suas mudanças de forma integrada, holística. No presente trabalho as dimensões foram separadas apenas para direcionar a resposta dos participantes e facilitar a análise posterior, mas entende-se que todas as mudanças acontecem de forma integrada.

Alguns impactos apontados pelos participantes não são só decorrentes da experiência do PET. Resultados semelhantes foram encontrados nos estudos analisados, como com as atividades não obrigatórias (FIOR, 2003) e a iniciação científica (BRIDI, 2010; FAVA-DE-MORAES; FAVA, 2000), já descritos anteriormente. Ainda, é possível observar que algumas mudanças poderiam ser decorrentes da vivência do ensino superior (PASCARELLA; TEREZINI, 2005). Entretanto, de acordo com seus objetivos e proposta de trabalho, há aspectos que são específicos do PET, como a tutoria, o trabalho em grupo e desenvolvimento de projetos envolvendo pesquisa, ensino e extensão de forma indissociada (BRASIL, 2005, 2006). No presente estudo, essas características específicas

puderam ser vistas nas respostas que envolveram o desenvolvimento de pesquisas e trabalho em grupo, maior envolvimento político com a IES, desenvolvimento de projetos em diversas áreas do curso, desenvolvimento de projetos de extensão, interação e vínculo com a sociedade.

No entanto, nem todas as mudanças vividas na universidade são de natureza positiva. Procurou-se identificar os impactos negativos pelos estudantes do PET, que serão apresentados a seguir.

### **3.2.2 Impactos negativos**

Os petianos participantes do estudo foram questionados quanto aos impactos negativos da sua experiência no PET em relação à vida acadêmica, formação profissional, relacionamento interpessoal e desenvolvimento pessoal. Os resultados chamaram a atenção ao indicar que dentro dos domínios a quantidade de respostas de que não houve nenhum impacto negativo com a experiência no PET (respostas como: *não teve; nada; nenhum, só trouxe benefícios*) foi muito alta, como mostra a Tabela 6.

Tabela 6 – Frequência e Porcentagem de estudantes que referiram ausência de impacto negativo (n=30)

| Domínio      | Participantes |      |
|--------------|---------------|------|
|              | N             | %    |
| Acadêmico    | 11            | 36,6 |
| Profissional | 27            | 90,0 |
| Interpessoal | 23            | 76,6 |
| Pessoal      | 27            | 90,0 |

Com a Tabela 6 é possível perceber que a grande maioria dos participantes (90%) indicou que não houve impactos negativos relacionados aos domínios Profissional e Pessoal; 76,6% indicou não haver no seu relacionamento

interpessoal, enquanto que 36,6% mostrou que não houve no domínio acadêmico. Esses dados indicam que os impactos negativos apontados pelos petianos foram percebidos principalmente no domínio acadêmico.

Durante a análise dos dados, dentro de cada um dos quatro domínios (acadêmico, profissional, interpessoal e pessoal) as respostas quanto aos impactos negativos foram agrupadas, permitindo a criação de categorias, as quais estão demonstradas no Quadro 3.

Quadro 3: Relação das categorias dentro de cada domínio dos **impactos negativos**

| Domínio Acadêmico                                    | Domínio Profissional                          | Domínio Interpessoal                                    | Domínio Pessoal                                             |
|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Concepção de outros professores do curso sobre o PET | Limitação de formação profissional abrangente | Dificuldade em gerenciar relações próximas;             | Mudanças de natureza pessoal que interferem no interpessoal |
| Dificuldade em conciliar atividades do curso e PET.  |                                               | Discriminação dos alunos não petianos;                  |                                                             |
|                                                      |                                               | Discriminação dos alunos petianos em relação aos demais |                                                             |
|                                                      |                                               | Desgaste interpessoal devido ao trabalho em grupo.      |                                                             |

Como visto no Quadro 3, houve domínio com maior diversidade de categorias de respostas, como o Interpessoal (quatro categorias), e dois com apenas uma categoria, Profissional e Pessoal. A seguir, serão apresentadas as categorias de cada um dos quatro domínios, usando as respostas dos alunos para melhor descrição. A discussão será de forma integrada, após a apresentação de todos os domínios.

Os impactos negativos relacionados ao **domínio acadêmico** foram divididos em dois grupos: i) *Concepção de outros professores do curso sobre o PET* e ii) *Dificuldade em conciliar atividades do curso e PET*. No primeiro, um petiano (3,33%) mencionou a reprovação em disciplina cujo professor foi definido

como “*anti PET*”, pois “*muitos professores têm visão errônea sobre o PET (alunos [são] nerds, [programa para] para pobre), deixam de saber o que é o PET. Isso devido ao histórico do Programa Especial de Treinamento e alunos que pedem para não serem reprovados para não perder bolsa (P2)*”. Já no segundo grupo, a metade dos alunos (50%; n=15) apontou como aspecto negativo a quantidade excessiva de tarefas exigida tanto pelo curso quanto pelo PET, reduzindo tempo para estudos e realização de outras tarefas da graduação.

[Participar do PET] Reduziu meus tempos para estudos [...]. (P16)

Meu curso de graduação está entre os que têm maior carga horária. No semestre que estou cursando, tenho 36 horas de aula por semana, fora os relatórios, trabalhos, estudos que tenho que fazer. Considerando que devo reservar 20 horas semanais para o PET, minha semana fica mais que lotada de atividades. (P3)

(...) como normalmente eu acho que o PET me ensina mais que minhas aulas, muitas vezes eu prejudico a minha graduação em função do PET pois dou maior importância ao PET. (P3)

Em relação ao **domínio profissional** as respostas foram unidas em uma única categoria: *Limitação de formação profissional abrangente*. As quatro respostas componentes (13,33%) envolveram tanto a impossibilidade de realizar outras atividades acadêmicas como iniciação científica e estágios, vistas pelos participantes como importantes para a formação profissional, como a preocupação que a formação profissional que o PET proporciona pode ser de um perfil que não seja das empresas.

Uma opção minha de ter um novo desafio na vida, tendo que se abdicar de outras coisas. (P25)

[o mercado de trabalho] exige cada vez mais um currículo completo e ao mesmo tempo não há valorização dos petianos egressos no mercado devido à nulidade do marketing do programa. (P30)

Destaca-se que nessa categoria foi priorizada a classificação dos participantes, que entenderam como acadêmico o que está relacionado às atividades do curso, e carreira profissional as atividades relevantes para a formação profissional.

Quanto ao **domínio interpessoal**, os impactos negativos apontados pelos petianos permitiram agrupá-los em quatro categorias: i) Dificuldade em gerenciar relações próximas; ii) Discriminação dos alunos não petianos; iii) Discriminação dos alunos petianos em relação aos demais e iv) Desgaste interpessoal devido ao trabalho em grupo.

O primeiro agrupamento (13,3%; n=4) envolveu o afastamento de algumas amizades e falta de tempo para relacionamentos próximos (família, namorado (a) e amigos).

Devido à enorme carga horária do meu curso e à enorme carga horária do PET, muitas vezes tenho que escolher entre fazer minhas atividades do PET ou minhas 'atividades de relacionamento interpessoal', como ver a família, a namorada, os amigos, etc. (P3)

Dentro do segundo agrupamento, também quatro participantes (13,3%) apontaram a discriminação que sofrem por parte de alguns grupos de alunos e professores:

Os petianos sofrem uma certa 'discriminação' por parte de alguns grupos de alunos e professores, mas nada que causa grande incômodo. (P21)

Entretanto, na terceira categoria (*Discriminação dos alunos petianos em relação aos demais*) um participante (3,3%) retratou uma outra visão desse aspecto: a discriminação que alguns petianos têm em relação aos demais alunos, mostrada abaixo:

Infelizmente, por nós termos passado por um processo seletivo para podermos entrar no programa, algumas pessoas acabam pensando ser melhores do que aqueles que não passaram no processo seletivo. Isso as leva a fazer comentários e ter atitudes absurdas e



ridículas e acaba inevitavelmente por comprometer a imagem do grupo. (P30)

Por fim, dentro da quarta categoria um petiano (3,3%) apontou o desgaste interpessoal devido ao trabalho em grupo. Porém, o próprio participante complementou que isso é normal e ensina a arte de conviver.

As respostas relacionadas ao **domínio pessoal** foram reunidas em um único grupo: *Mudanças de natureza pessoal que interferem no interpessoal*. As duas respostas (6,6%) indicaram o aumento tanto de exigência com as outras pessoas percebendo-se muitas vezes como inconveniente. Isso porque esses petianos tornaram-se mais rígidos com responsabilidades ou mais críticos. “*Me tornei mais crítico... e algumas vezes isso pode se tornar inconveniente (P11)*”.

A fala de um dos alunos chamou a atenção, ao apresentar como impacto negativo “(...) *certa homogeneidade dos petianos (P3)*.” Apesar de pouco clara e precisa, talvez ele estivesse se referindo à sua insatisfação com a baixa diversidade entre os próprios petianos.

O conjunto de dados desse estudo pode indicar a ênfase no enfoque positivo ao programa e à presença de mudanças semelhantes, mesmo considerando diferentes grupos e áreas. Talvez esse fato possa estar associado, por um lado, às características de seleção dos alunos, que apresenta um perfil definido de acordo com os próprios objetivos e propostas do PET, e por outro, à seleção dentro do próprio programa, relacionando-se à decisão de permanência no Programa. Isso pode, ainda, ser justificado devido às próprias atividades dos grupos e à dinâmica de como o Programa acontece.

Natario (2001) também aponta que, entre os alunos monitores, os aspectos dificultadores mais encontrados decorrentes da atividade foram: falta de tempo e espaço para orientação dos professores (40%); a solicitação excessiva dos alunos (27,6%) e em último lugar a falta de conhecimento teórico (12,7%).

Ao analisar as principais decepções ou frustrações dos estudantes em relação à universidade como um todo, Pachane (1998) encontrou que a principal insatisfação é com o próprio curso (24,85%), sendo que os principais problemas são a falta de tempo para realização de atividades (inclusive as curriculares), a

grade curricular mal elaborada, a grande carga didática de algumas disciplinas e a insuficiência de outras. Isso indica que a falta de tempo e excesso de trabalho não são características exclusivas dos participantes do PET, e sim da universidade como um todo; entretanto o envolvimento em atividades não obrigatórias pode potencializar isso.

Almeida e Nogueira (2002) encontraram que os estudantes envolvidos em atividades extracurriculares, apesar de terem ganhos em muitos aspectos, apresentam mais disciplinas em atraso do que os alunos que não participam desse tipo de atividade. Entretanto, ainda que tenham matérias em atraso, apresentam melhores resultados (maiores notas) nas disciplinas.

Dessa forma, é possível perceber que a participação no Programa de Educação Tutorial promove mudanças no estudante do ensino superior. Essas mudanças ocorrem em todos os domínios, sendo predominantemente positivas. Pareceu, inclusive, que os participantes têm dificuldade em apontar os aspectos negativos. As atividades desenvolvidas pelo grupo apareceram como promotoras tanto de impactos positivos quanto de negativos. De todo modo, é nítido que a vivência no PET promove a formação do estudante do ensino superior.

## 4. Considerações finais

O presente estudo possibilitou realizar uma análise da percepção dos estudantes sobre as mudanças promovidas pelo Programa de Educação Tutorial (PET) em sua formação e desenvolvimento. A análise dos dados e dos referenciais presentes na literatura permitiu algumas reflexões, que serão compartilhadas na sequência.

Tendo como pressuposto que não apenas as atividades obrigatórias vinculadas ao Ensino Superior permitem o desencadeamento de mudanças no estudante (ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002), foi possível verificar que o PET apresenta impacto predominantemente positivo nas dimensões acadêmica, profissional, interpessoal e pessoal na perspectiva dos estudantes participantes.

Para Kuh (1995), o currículo é, sem dúvida, a estrutura organizacional das instituições acadêmicas. No entanto, ao mesmo tempo, como refere o autor, os alunos se beneficiam de várias formas das experiências fora da sala de aula, variando de ganhos em pensamento crítico a habilidades organizacionais e relacionais, atributos que estão altamente relacionados à satisfação e sucesso após a conclusão do curso.

Os resultados deste trabalho sobre as mudanças percebidas pelos estudantes decorrentes de sua participação no PET, junto ao que foi indicado pela literatura, evidenciam a importância da participação dos estudantes em uma atividade não obrigatória. Dentre as diversas possibilidades oferecidas pelas IES, o PET apresenta características muito peculiares, destacadas pelos participantes do estudo, a saber: o desenvolvimento de pesquisas e trabalho em grupo, maior envolvimento político com a IES, desenvolvimento de projetos em diversas áreas do curso, desenvolvimento de projetos de extensão, interação e vínculo com a sociedade.

Esta perspectiva sobre o Programa também é evidenciada pelos tutores, como Soares (2007), tutora do PET Pesca da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), compara o PET a um pequeno tubo de ensaio, no qual está o modelo da universidade ideal: dinâmica, competente, crítica e formadora, já

que o princípio gerador da universidade é a produção de conhecimento, cultura e tecnologia. Tutor do PET Computação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Barone (2007) evidencia a possibilidade que o PET permite para o desenvolvimento de pesquisas em áreas diferentes da linha de pesquisa do tutor. Ele mesmo cita algumas experiências nas quais ele, como tutor, envolveu-se em novas áreas dentro da computação, devido ao interesse de alunos do seu grupo.

Kuh (1995) aponta que as instituições não podem forçar os alunos a participar de atividades oferecidas pelo campus ou desempenhar papéis de liderança. Entretanto, elas podem e deveriam criar as condições que promovem tais comportamentos. Não se trata de tornar obrigatório o conjunto de atividades não obrigatórias, isto lhe tiraria grande parte das características e condições que são favorecedoras de desenvolvimento, mas ampliar o leque de oportunidades de participação em cada e nos diferentes programas. Políticas e práticas deveriam ser desenvolvidas para incentivar os alunos a assumirem responsabilidade pelos assuntos de seu interesse, interagir frequentemente com membros de diferentes grupos em vários ambientes, e aplicar o conhecimento obtido na sala de aula a outras áreas (KUH, 1995).

Por essas razões, apesar de não ter sido o foco da pesquisa, o trabalho aqui desenvolvido pode ter implicações para o Programa, tanto nos aspectos institucionais, quanto como uma avaliação mais qualitativa. Como os objetivos do PET envolvem o desenvolvimento de atividades tutoriais de natureza coletiva e interdisciplinar, elevando a qualidade da formação dos alunos da graduação nos aspectos acadêmico, profissional e cidadão, formulando novas estratégias para o desenvolvimento e modernização do ensino superior (BRASIL, 2005), estudos como o presente podem demonstrar a eficácia do programa não só de forma quantitativa. Os resultados poderão viabilizar a expansão do PET, bem como a melhoria deste programa nacional que tem crescido a cada ano.

O último campo do questionário desta pesquisa era aberto e opcional para “outros comentários”. Nove participantes escreveram algumas observações, dentre as quais destaca-se:

O Programa PET em seu formato original (...) é essencial para o bom desenvolvimento da educação superior no nosso país. Antes de representar um grupo fechado de bolsistas, o PET é um órgão de representatividade dos estudantes e de produção acadêmica de qualidade. Minha experiência de mais de dois anos como bolsista contribuiu fundamentalmente para a minha formação, demonstrando que as condições da educação no Brasil podem melhorar em várias dimensões com a ampliação do programa. Em minha universidade os grupos PET são responsáveis pela grande parte dos eventos e atividades que atendem aos alunos da graduação, e têm um reconhecimento generalizado como grupo respeitado e dedicado (P1).

Essa observação permite perceber a visão do estudante sobre o PET no que tange não apenas as mudanças proporcionadas pela vivência neste Programa, mas também a repercussão das atividades desenvolvidas pelo grupo na sua Universidade e no desenvolvimento do país.

Um dos participantes acredita, ainda, que a forma como o PET é constituído é muito válida, não devendo ser modificado. Ele aponta, apenas, que deve ser mais bem assistido, principalmente no que tange o pagamento da bolsa:

O Programa de Educação Tutorial é uma ideia esplêndida que deve ser levada a sério. Não acredito que deva ser "melhorado" pois time que está ganhando não se mexe. Deve ser melhor assistido pelas autoridades e mais bem assessorado, assim como as bolsas de iniciação científica, visto que trabalhamos com a tríade (P18).

Os resultados encontrados permitiram notar que os participantes deram ênfase às mudanças positivas proporcionadas pela vivência no PET. Essas evidências apontam para os inúmeros benefícios gerados pelo Programa e indicam a importância de sua continuidade e, inclusive, da necessidade de constante expansão, principalmente para outros estados, visto que os principais grupos estão concentrados no sudeste.

Ainda, foi possível perceber com as falas dos participantes a diversidade e amplitude das mudanças, uma vez que elas ocorreram em vários domínios/dimensões e em diferentes naturezas, permitindo a criação de inúmeras categorias. Deve-se destacar, ainda, que simultaneamente alguns aspectos

tratados como positivos também apareceram como negativos, como Composição da rede social (+) e Dificuldade em gerenciar relações próximas (-); as atividades, que aparecem como excesso de trabalho (-) e ao mesmo tempo promotora de diversas mudanças positivas, como trabalho em grupo, com a comunidade (extensão), e de desenvolvimento de Habilidades, capacidades e competências nas diversas dimensões.

Neste processo de análise do Programa, deve-se também olhar para os pontos negativos indicados pelos participantes, para que, possivelmente, sejam encontradas soluções. Como demonstrado pelos petianos, o PET é um Programa de grande importância e impacto no desenvolvimento dos estudantes, na Universidade e na sociedade. Por essa razão, solucionando as questões que os petianos indicaram o Programa terá ainda mais benefícios e crescimento. O principal aspecto apontado por eles foi a dificuldade de gerenciamento do tempo, principalmente em relação às atividades acadêmicas obrigatórias e aos relacionamentos interpessoais com família e amigos que não são da Universidade, além da sobrecarga de trabalho. Por isso, deve-se atentar para que haja um equilíbrio entre as atividades acadêmicas obrigatórias e o PET. Como aponta Almeida e Nogueira (2002), o envolvimento extracurricular se devidamente gerido na sua quantidade e qualidade pelos estudantes, poderá ter um efeito benéfico na sua satisfação e no seu rendimento acadêmico.

Esse aspecto também deve ser analisado por uma outra perspectiva: a do excesso de exigências por parte das atividades acadêmicas obrigatórias. Segundo Pachane (1998), muitos estudantes do Ensino Superior apontam a impossibilidade de participação em eventos extracurriculares, pois mesmo sendo realizados pela própria Universidade, muitos estudantes denunciam a falta de tempo, uma vez que as atividades curriculares exigem uma alta dedicação.

Foi possível perceber que os alunos intensificaram os pontos positivos em relação aos negativos. Pode ser que o estudante, ao olhar todo o processo de seu envolvimento com o Programa tenha reconhecido as dificuldades como elementos constituintes e, de certo modo, construtores do seu desenvolvimento, alterando sua percepção negativa para uma leitura mais processual e promotora de

mudanças positivas. Mas, esta ênfase também pode ter ocorrido devido ao método de seleção dos participantes: todos os petianos da IES receberam o convite da pesquisa, e o acesso ao site foi feito de forma ativa, cabendo ao aluno a escolha por responder ou não. Dessa forma, pode ser que aqueles que acessaram o site foram os alunos mais envolvidos com o Programa, com maior desejo de expressar sua opinião sobre o assunto.

Nesse sentido, surge uma análise sobre a própria constituição do PET. Bridi (2010) questiona *“se é a IC que promove uma melhor formação para o universitário, ou se os estudantes que têm a possibilidade de ingressar nestes programas são os que já possuem um maior conhecimento científico na área. (p.73)”*. Da mesma forma, questiona-se o fato do PET ter um ingresso que é seletivo, e que aparentemente privilegia os estudantes com perfil mais próximo aos objetivos do próprio Programa.

Por essa razão, sugere-se que em estudos futuros sejam exploradas as dificuldades vivenciadas pelos petianos e especialmente o que eles fizeram para superá-las. Além disso, seria relevante observar, entre os impactos positivos e negativos, o que realmente causou as mudanças.

Algumas limitações deste estudo podem ter sido o número de participantes; mesmo tendo escolhido uma IES com o maior número de grupos, grupos diversos e de áreas diferentes, mesmo tendo o apoio institucional, ainda assim o número de participantes pode ter limitações. O tempo do aluno para atender ao convite também foi longo, e foi necessário o envio de diversos emails para atingir o número de participantes estimado; isso pode ser porque normalmente o sujeito estava no final do curso, e o email convite foi enviado no final do semestre, época em que os estudantes estão realizando muitas atividades obrigatórias. Essas limitações podem servir de impulso para o desenvolvimento de outros estudos futuros.

Dessa forma, destaca-se a importância de mais publicações não só sobre o PET, mas enfocando a visão do próprio petiano acerca da vivência no Programa, evidenciando *“como é/foi ser petiano”*. Para tanto, é relevante tomar a experiência do estudante no PET como objeto de pesquisa, uma vez que os estudantes que

participam do PET, juntamente com os tutores, são os maiores conhecedores do Programa, devido à sua vivência e troca com os participantes de seu grupo e de tantos outros, sejam da sua IES ou de outras, muitas das quais de estados diferentes. Essa é uma forma de fortalecer o próprio Programa, permitindo conhecer qualitativamente os reflexos da participação no PET para os próprios envolvidos. Ainda, possibilita aos alunos desenvolvimento e trocas de experiências, para que tenham maior embasamento para enfrentar os desafios de sua formação e inserção no mundo do trabalho.



## 5. Referências

ALMEIDA, L. S. Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes do ensino superior: estudo junto dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho. Relatório Técnico da Investigação, Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho, Braga, 1998.

ALMEIDA, L. S.; NOGUEIRA, C. I. F. Investimento extracurricular e seu impacto diferencial na adaptação e rendimento acadêmico em alunos do Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, n.6, vol. 8, p. 321-328, 2002.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: Sucesso Escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs). *Estudante Universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Editora Cabral, 2003.

ALMEIDA, L.S; SOARES, A. P.C.; VASCONCELOS, R.M.; CAPELA, J.V.; VASCONCELOS, J.B; CORAIS, J.M.; FERNANDES, A. Envolvimento extracurricular e ajustamento acadêmico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In: *Transição para o ensino superior*. Braga, 2000.

ASTIN, A. W. O estudo do impacto causado pela universidade. Tradução de M. H. CASTRO e L. A. RAYOL. *Curso de Especialização em Avaliação a Distância*, Brasília, v.4, p.109-134, 1997. Tradução de: Studying college impact. In: STAGE,F.K., GUADALUPE, A., BEAN, J. P., HOSSLER, D., KUH, G. College students: The evolving nature of research, 1996.

ASTIN, A. *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

ASTIN, A.W. Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, Missouri, v. 25, p. 297-308, 1984.

AVILES, M. M. La tutoria, una estrategia para mejorar La calidad de La educación superior *Universidades*, n28, Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), Distrito Federal, México, Julio-diciembre, p. 35-39, 2004.

AZEVEDO, N. R.; NASCIMENTO, A. T. B. Modelo de tutoria: construção dialógica de sentido(s) *Interacções*, n. 7, p. 97-115, 2007. Disponível em: Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes> Acesso em julho de 2010.

BALAU, M. M. N. Uma vivência abrangente *Revista PET Farmácia*, Faculdade de Ciências Farmacêuticas – UNESP/Araraquara, V. XIII, p.10-11, 2008.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARIANI, I. C. D. Estilos Cognitivos de Universitários e Iniciação Científica Tese de Doutorado, Campinas-SP, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

BARONE, D. A.C. Ser ou não ser... tutor: eis a questão! In: SOARES, M. C. F; MOURA, M. D. *O Programa de Educação Tutorial (PET) em perspectiva: o olhar dos tutores*. Recife: EDUFRPE, p. 20-30, 2007.

BOTTI, A. H. O; REGO, S. Preceptor, supervisor, tutor e mentor: quais são seus papéis? *Revista Brasileira de Educação Médica*, v.32 n.3 Rio de Janeiro jul./set., 2008.

BOWEN, H. R. *Investment in Learning: The Individual and Social Value of American Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Manual de Orientações Básicas – Programa de Educação Tutorial*. Brasília, 2006. Disponível em [www.mec.gov.br/pet](http://www.mec.gov.br/pet)

BRASIL. *Portaria nº 3.385, de 29 de setembro de 2005*. Diário Oficial da União – República Federativa do Brasil, Edição 189 de 30 de setembro de 2005.

BRIDI, J. C. A. *A pesquisa na formação do estudante universitário: a Iniciação Científica como espaço de possibilidades*. Tese de Doutorado, Campinas-SP, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

CÁCERES, E. N. Conclusões: das lições do processo In: DIAS, A. M. I; CÁCERES, E. N.; MARTINS, I. M. L.; GOUVEIA, S. T. (Orgs) *Estudo sobre os egressos do Programa de Educação Tutorial / PET 1979 – 2008 MEC/SESu*. Fortaleza/CE: Brasil Tropical, 2009.

CAPOVILLA, S.L.; SANTOS, A.A.A. Avaliação da influência de atividades extramuros no desenvolvimento pessoal de universitários. *Psico-USF*. Bragança Paulista-SP, v.6,n.2, p.49-58, 2001.

CEZAR, P. H. N., GUIMARÃES, F. T., GOMES, A. P., ROÇAS, G., SIQUEIRA-BATISTA, R. Transição paradigmática na educação médica: um olhar construtivista dirigido à aprendizagem baseada em problemas. *Revista Brasileira de Educação Médica*, vol.34, n.2, pp. 298-303, 2010.

CORELLANO, A. V.; CUERVO, J. C. P. La acción tutorial en La universidad *Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, IV, Braga: Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, 1998.

CORREA, A. F. *PET UFMG: seu legado e sua história* (1985-2005) Dissertação de mestrado. Belo Horizonte – MG: Universidade Federal de Minas Gerais/Escola de Arquitetura, 2006.

DAMASCENO, R. F.; BRUNÓRIO, L.; ANDRADE, M. B. T. O Programa de Educação Tutorial - PET - Sob a ótica de bolsistas iniciantes *REME – Revista Mineira de Enfermagem*, v10, n2, abr/jun, p. 160-165, 2006.

DANHONI NEVES, M. C. *PET: Correspondência de uma guerra particular* Maringá, PR: Editora Massoni/LCV Edições, 2003.

DIAS, A. M. I; CÁCERES, E. N.; MARTINS, I. M. L.; GOUVEIA, S. T. (Orgs) *Estudo sobre os egressos do Programa de Educação Tutorial / PET 1979 – 2008 MEC/SESu*. Fortaleza/CE: Brasil Tropical, 2009.

FAVA-DE-MORAES, F. FAVA, M. A A iniciação científica – muitas vantagens e poucos riscos. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1), 2000.

FIGUEIRA, E. J. G.; CAZZO, E.; TUMA, P.; SILVA FILHO, C. R.; CONTERNO, L. O. Apreensão de tópicos em ética médica no ensino-aprendizagem de pequenos grupos - comparando a aprendizagem baseada em problemas com o modelo tradicional. *Revista Associação Médica Brasileira*, vol.50, n.2, pp. 133-141, 2004.

FIOR, C. A. *Contribuições das atividades não obrigatórias na formação universitária* Dissertação de mestrado, Campinas-SP, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

FIOR, C. A.; MERCURI, E. Formação universitária: o impacto das atividades não obrigatórias In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Org.) *Estudante universitário: características e experiências de formação*. São Paulo, Cabral, 2004.

FRANCO, M. L. P. *Análise de Conteúdo* Brasília: Plano, 2003.

GALLIEN, L. B.; HIKES, Z. The fusion of Curricular and Co-curricular affairs at Spelman College: an administrative case study. *Journal of College and Character* v.6, n.7, october, 2005.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008

GOULART, A. T. A importância da pesquisa e da extensão na formação do estudante universitário e no desenvolvimento de sua visão crítica *Horizonte*, Belo Horizonte, v.2, n.4, p.60-73, 2004.

HUANG, Y.; CHANG, S. Academic and Cocurricular Involvement: Their Relationship and the Best Combinations for Student Growth *Journal of College Student Development*, v. 45, n. 4, jul/aug, p. 391-404, 2004.

KEEN, C.; HALL, K. Engaging with difference matters: longitudinal student outcomes of Co-curricular Service-Learning Programs *The Journal of Higher Education* v.80, n. 1, p. 59-79, Jan/Feb, 2009.

KUH, G. D. The other curriculum: out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *Journal of Higher Education*, v.66, n.2, p.123-155, 1995.

LLORENS-MOLINA, J.-A. El aprendizaje basado en problemas como estrategia para el cambio metodológico en los trabajos de laboratorio. *Química Nova*, vol.33, n.4, pp. 994-999, 2010.

MARTIN, M. G. M. B. *O Programa de Educação Tutorial-PET: formação ampla na graduação*. Dissertação de mestrado, Curitiba –PR, Universidade Federal do Paraná, 2005.

MARTINS, I. L. *Reflexos da educação tutorial na formação universitária*. In: XVIII Encontro Regional Sul do Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD), Maringá, 2006.

MARTINS, O. B. Teoria e prática tutorial em educação a distância *Educar em Revista*, Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil, n. 21, pp. 1-19, 2003.

MEC- Ministério da Educação/Brasil [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) Acesso em setembro de 2010 e 2011.

MORAES, M. A. A. MANZINI, E. J. Concepções sobre a aprendizagem baseada em problemas: um estudo de caso na Famema. *Revista Brasileira de Educação Médica*, vol.30, n.3, pp. 125-135, 2006.

MULLER, A. *Qualidade no Ensino Superior – a luta em defesa do Programa Especial de Treinamento*. Rio de Janeiro, Garamond, 2003.

NATARIO, E. G. *Programa de monitores para atuação no ensino superior – proposta de intervenção*. Tese de doutorado, Campinas – SP, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

NUNES, I. B. Noções de educação à distância *Revista Educação a Distância* n.4/5, Brasília, Instituto Nacional de Educação a Distância, pp. 7-25, Dez./1993-Abr/1994. Disponível em <http://www.intelecto.net/ead/ivonio1.html> Acesso em setembro de 2011.

OLIVEIRA, E. S. G; FERREIRA, A. C. R.; DIAS, A. C. S. Tutoria em educação a distância: avaliação e compromisso com a qualidade In: Congresso Internacional de Educação à Distância, XI, 2004, Salvador, Bahia. Associação Brasileira de Educação a Distância: *Anais do XI Congresso Internacional de Educação à Distância*. Salvador, 2004.

OLIVEIRA, J. A. C. *Qualidade de vida e desempenho acadêmico de graduandos*. Tese de doutorado, Campinas – SP, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

OMOTE, S.; PRADO, P. S. T.; CARRARA, K. Versão eletrônica de questionário e o controle de erros de resposta. *Estud. psicol. (Natal)* [online]. v.10, n.3, p. 397-405, 2005.

PACHANE, G. G. *A universidade vivida – a experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal a partir da percepção do aluno*. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp, Faculdade de Educação, 1998.

PASCARELLA, E. T. e TERENCEZINI, P. T. Teorias e modelos de mudanças no estudante universitário. Tradução por A. FARAH e R. A. REZENDE NETO. *Curso de Especialização em Avaliação a Distância*, Brasília, v.4, p.135-191, 1997. Tradução de Theories and models of student change in college. In: How college affects students. San Francisco: Jossey-Bass, cap. 2, 1991.

PASCARELLA, E. T., TERENCEZINI, P. T., *How College Affects Students: a third decade of research*. 2ª ed., San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

PERES, C. M.; ANDRADE A. S.; GARCIA S. B. Atividades extracurriculares: multiplicidade e diferenciação necessárias ao currículo *Revista Brasileira de Educação Médica* v.31 n.3 Rio de Janeiro Set./Dez., 2007

PERES, C. M.; ANDRADE, A. S. Atividades extracurriculares: representações e vivências durante a formação médica In Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Org.), *Livro de Artigos - IV Seminário de Pesquisa (Tomo II)*, pp. 153-163 USP: Ribeirão Preto, 2005.

POLYDORO, S. A. J. *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição*. Tese de doutorado, Campinas-SP, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

RICHARDSON, R. J. e cols *Pesquisa Social – Métodos e técnicas* 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, M. T. M.; TOLEDO, L. M. M.; MERCURI, E. POLYDORO, S. A. J. A experiência no Programa Bolsa Trabalho da Unicamp: perspectiva de universitários participantes. Relatório técnico. Campinas: Unicamp (SAE/PES), 2007.

ROSA, J. A. Relato de tutor In: SOARES, M. C. F; MOURA, M. D. *O Programa de Educação Tutorial (PET) em perspectiva: o olhar dos tutores*. Recife: EDUFRPE, p. 45-52, 2007.

ROSOLEN, T.; SILVA, A. dos S.; LEITE, N. R. P.; ALBIQUERQUE, L. G. Contrato Psicológico: Um Estudo de Caso do Programa de Educação Tutorial PET – FEA Administração USP. In: Seminários em Administração FEA-USP, IX, 2006, São Paulo. *Anais do IX Seminários em Administração FEA-USP*. São Paulo, 2006. Disponível em <http://www.ead.fea.usp.br/Semead/9semead/> (acesso em setembro/2010)

SANTOS, L. T. M. *Vivências acadêmicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano* Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 2000.

SECCHI, D Programa PET: lugar de gente protagonista In: SOARES, M. C. F; MOURA, M. D. *O Programa de Educação Tutorial (PET) em perspectiva: o olhar dos tutores*. Recife: EDUFRPE, p.31-44, 2007.

SIMÃO, A. M. V; FLORES, M. A.; FERNANDES, S.; FIGUEIRA, C. Tutoria no ensino superior: concepções e práticas *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n7, set/dez, p 75-88, 2008.

SMANIOTO, S. R. U. Cursos superiores de tecnologia: percepção de Mudanças entre os alunos não tradicionais. Dissertação de mestrado, Campinas-SP, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

SOARES, L. P. Organização política de movimentos sociais através da Internet: o caso da lista PET-Br. In: *XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Intercom/Eventos especiais III: Intercom Júnior, 2005*, Rio de Janeiro. *Anais...* XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2005.

SOARES, M. C. F. S. Relato de tutor In: SOARES, M. C. F.; MOURA, M. D. O *Programa de Educação Tutorial (PET) em perspectiva: o olhar dos tutores*. Recife: EDUFRPE, p. 82-93, 2007.

SOUZA, C. A.; SPANHOL, F. J.; LIMAS, J. C. O.; CASSOL, M. P. Tutoria na educação a distância In: Congresso Internacional de Educação à Distância, XI, 2004, Salvador, Bahia. Associação Brasileira de Educação a Distância: *Anais do XI Congresso Internacional de Educação à Distância*. Salvador, 2004.

TEIXEIRA, M. A. P.; CASTRO, G. D.; PICCOLO, L. R. Adaptação à Universidade em Estudantes Universitários um estudo correlacional *Interação em Psicologia*, Curitiba, 11(2), p. 211-220, 2007

TERENZINI, P. T. Good news and bad news: the implications of strange's propositions for research. *Journal of College Student Development*, Washington, v. 35, n.6, p.422-427, 1994.

TERENZINI, P. T.; PASCARELLA, E. T.; BLIMLING, G. S. Students' Out-of-Class Experiences and their influence on learning and cognitive development: a literature review *Journal of College Student Development*, March/April, v37, n2, 1996.

TINTO, V. Stages of Student Departure-Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. *Journal of Higher Education*, Ohio, vol. 59, n. 4, july/august, 1988.

TOSTA, R. M.; CALAZANS, D. L.; SANTI, G. S.; TUMULO, I. B.; BROCHADO, K; FAGGIAN, L. F.; FARIA, L. C.; MULLER, M. L.; CECCHINI, M. V. G.; ISHIDA, R. M. M.; FONSECA, R. F.; SANZ, S. D.; VIEIRA, T. C. H.; PALAZZIN, V. Programa de Educação Tutorial (PET): uma alternativa para a melhoria da graduação *Psicologia para América Latina*, n8, nov, 2006.

VIEIRA E. M.; BARBIERI, C. L. A.; VILELA, D. B.; IANHEZ JÚNIOR, E. ; TOMÉ, F. S.; WOIDA, F. M. MARTINEZ, G. L.; VICENTE, L. M.; GAVA, N. F.; LIRA, P. G.; BRANDÃO, T. O.; MENDONÇA, T. N. O que eles fazem depois da aula? As atividades extracurriculares dos alunos de Ciências Médicas da FMRP-USP *Medicina*, Ribeirão Preto, 37: 84-90, jan./jun. 2004

ZAINAGHI, G.; AKAMINE, E. G.; BREMER C. F. Análise do perfil profissional do Engenheiro de Produção adquirido nas Atividades Extracurriculares In: *Anais...* Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, Porto Alegre: 163-168, 2001.

ZIMMERMANN, C. C.; ABRÃO, J. C.; LORENA, M. P.; SIMAS, M. K.; CIUPKA, V. A extensão no Programa de Educação Tutorial da Engenharia Civil da Universidade Federal de Santa Catarina visando à formação dos bolsistas In:

*Anais... XXXIV Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (COBENGE),*  
Passo Fundo: 10.58-10.66, 2006.

ZIVIANI, N. A. S.; MELLI, N. C. A.; NETO, J. D. O.; ARAUJO, E. M.; SANTOS, E. M. Uma investigação sobre o papel do tutor local e sua visão frente à educação à distância em uma instituição de ensino superior In: Congresso Internacional de Educação à Distância, XIV, 2008, Santos. Associação Brasileira de Educação a Distância: *Anais do XIV Congresso Internacional de Educação à Distância*. Santos, 2008.



## 6. Anexos

### **Anexo 1:** Email convite estudantes

Prezado(a) petiano(a),

Sou egressa do grupo PET Biologia da PUC Campinas, do qual fui bolsista durante três anos durante a graduação. Essa experiência me motivou a desenvolver minha pesquisa de mestrado sobre o PET.

Como você faz parte de um grupo PET da Unesp, solicitamos sua participação nesta pesquisa, desenvolvida no interior do Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES) da Faculdade de Educação da Unicamp. Consiste no preenchimento de um questionário via web, com acesso restrito aos participantes e pesquisadores, sobre sua experiência como participante do PET e percepção quanto ao impacto desta vivência em sua formação.

Para participar é necessário estar no último ou penúltimo semestre de seu curso, e ter participado do PET por pelo menos dois semestres.

Informamos que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp e da Unesp. Em nenhuma circunstância sua identificação será divulgada, sendo limitado o acesso ao conteúdo de suas respostas aos pesquisadores do PES envolvidos neste estudo. Vale ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. Além disso, é importante esclarecer que não haverá prejuízos para quem se recusar a participar, bem como não haverá benefício para os participantes.

Caso queira participar ou conhecer melhor a proposta do estudo, acesse o endereço a seguir:  
[www.fae.unicamp.br/pet](http://www.fae.unicamp.br/pet)

Agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida pelo e-mail [pes@unicamp.br](mailto:pes@unicamp.br).

Mestranda Marina Mercante Naddeo Balau (pesquisadora responsável)  
Profa. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro (orientadora)

Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior  
Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas

## **Anexo 2:** Email convite tutores

Prezado(a) tutor(a),

Agradeço a sua contribuição com o envio dos emails dos integrantes dos grupos PET que orienta/supervisiona, o que viabiliza a realização da pesquisa “A experiência no Programa de Educação Tutorial (PET) e a formação do estudante do ensino superior” que desenvolvo como dissertação de mestrado na FE/Unicamp.

Sou egressa do grupo PET Biologia da PUC Campinas, do qual fui bolsista durante três anos da graduação. Essa experiência me motivou a desenvolver minha pesquisa de mestrado sobre o PET com alunos (bolsistas e não bolsistas) do PET, que estejam no último ou penúltimo semestre do curso, e tenham participado do PET por pelo menos dois semestres.

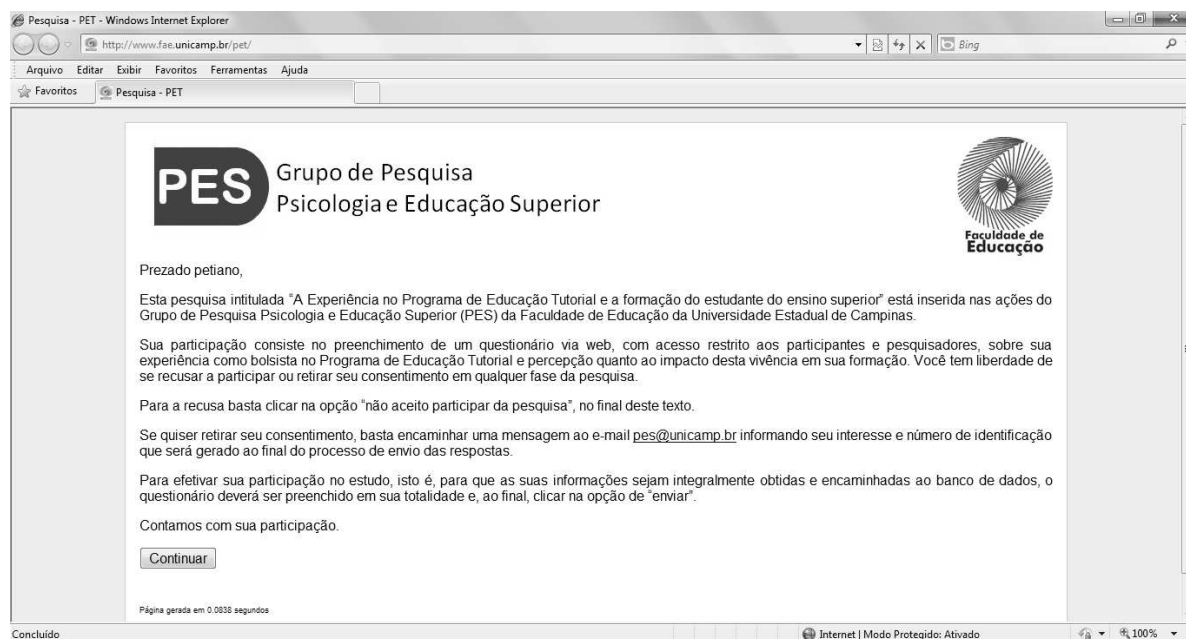
Peço, se possível, que estimulem os integrantes de seu grupo que atendam a estes critérios, que vejam o email convite encaminhado a eles com as informações sobre a pesquisa e link para o site.

Mais uma vez, obrigada pela sua colaboração e colocamo-nos à disposição para esclarecer qualquer dúvida pelo e-mail [marinamnbalau@gmail.com](mailto:marinamnbalau@gmail.com).

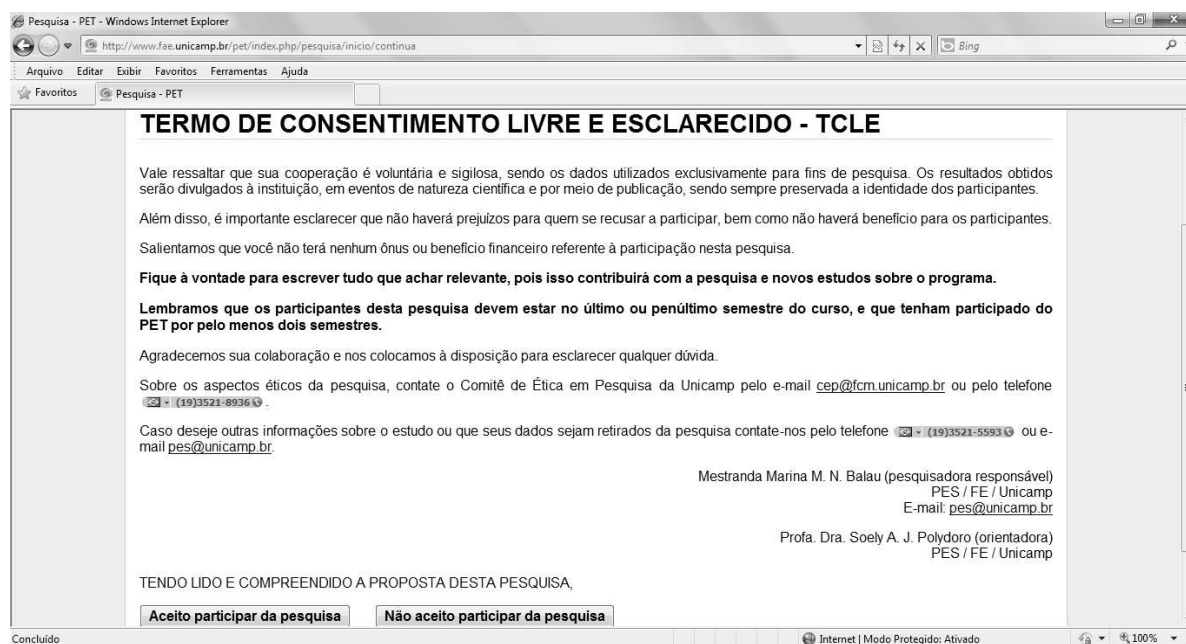
Mestranda Marina Mercante Naddeo Balau (pesquisadora responsável)  
Profa. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro (orientadora)

Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior  
Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas

### Anexo 3: Site: Apresentação



### Anexo 4: Site: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



## Anexo 5-A: Site: Dados de Identificação

Pesquisa - PET - Windows Internet Explorer

http://www.fae.unicamp.br/pet/index.php/pesquisa/inicio/concorda

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Favoritos Pesquisa - PET

**PES** Grupo de Pesquisa  
Psicologia e Educação Superior



**A – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

1. Idade:  anos.

2. Sexo: ☒ Masculino ☐ Feminino

3. Curso de Graduação:

4. Turno: ☒ Matutino ☐ Vespertino ☐ Noturno ☐ Integral

5. Campus:

6. Semestre atual do curso:

7. Semestre do curso em que ingressou no PET:

8. Ano de ingresso no PET

9. No PET, atualmente é: ☒ Bolsista ☐ Voluntário

10. Número de semestres envolvidos no PET (até o momento):  semestres

Concluído

Internet | Modo Protegido: Ativado

100%

## Anexo 5-B: Site: Questionário

Pesquisa - PET - Windows Internet Explorer

http://www.fae.unicamp.br/pet/index.php/pesquisa/form1

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Favoritos Pesquisa - PET

**PES**

Grupo de Pesquisa  
Psicologia e Educação Superior

  
Faculdade de  
Educação

### B – INFORMAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA NO PET

11. Quais foram os principais motivos que o(a) levaram a participar do PET?

12. Entre outras opções de atividades oferecidas pela Universidade, o PET era a sua primeira opção? Por que?

13. Quais as atividades que você desenvolve no PET? Descreva-as

14. De modo geral, o que você destaca sobre sua experiência no PET?

15. Aponte os impactos positivos da sua experiência no PET em relação:

I. à sua vida acadêmica

III. ao seu relacionamento interpessoal

IV. ao seu desenvolvimento como pessoa

16. A que você atribui os impactos positivos apontados? Quais os aspectos relacionados à sua experiência no PET e/ou atividades desenvolvidas que você acredita que tenham contribuído para o que descreveu na questão anterior?

17. Aponte os impactos negativos da sua experiência no PET em relação:

I. à sua vida acadêmica

II. à sua carreira profissional

III. ao seu relacionamento interpessoal

IV. ao seu desenvolvimento como pessoa

18. A que você atribui os impactos negativos apontados? Quais os aspectos relacionados à sua experiência no PET e/ou às atividades desenvolvidas que você acredita que tenham contribuído para o que descreveu na questão anterior?

19. Outros comentários

20. E-mail:  campo de preenchimento opcional, caso seja necessário algum contato futuro

Ao enviar, aguarde que será gerado um número de registro do questionário.