

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE APOIO À PESQUISA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

PERFIL DOS ACADÊMICOS DE ECONOMIA DA UFAM
E SUA IDENTIFICAÇÃO COM O CURSO:
UMA ABORDAGEM QUANTITATIVA

MANAUS
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE APOIO À PESQUISA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

RELATÓRIO FINAL
PIB-SA/0063/2011
PERFIL DOS ACADÊMICOS DE ECONOMIA DA UFAM
E SUA IDENTIFICAÇÃO COM O CURSO:
UMA ABORDAGEM QUANTITATIVA

Bolsista: Guilherme Anthony Pinheiro Jacob, CNPq
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andreia Brasil Santos

MANAUS
2012

Todos os direitos deste relatório são reservados à Universidade Federal do Amazonas, ao Departamento de Economia e Análise e aos seus autores. Parte deste relatório só poderá ser reproduzida para fins acadêmicos ou científicos.

Esta pesquisa, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal do Amazonas – PIBIC, foi desenvolvida pelo Departamento de Economia e Análise da Faculdade de Estudos Sociais da UFAM.

RESUMO

A pesquisa delinea o perfil dos alunos do curso de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Amazonas e sua identificação com o mesmo. O estudo divide-se em uma apresentação da evolução recente da educação superior no Brasil, focando nos métodos utilizados para realizar a avaliação dos cursos, e outra parte, em que é realizada uma análise quantitativa dos dados referentes aos ingressantes no curso durante o período 2009-2011. A análise quantitativa foi realizada através da aplicação de questionários e da comparação dos resultados com os dados disponíveis de outras instituições. Relações importantes são detectadas, como a correlação entre trabalhar e optar por aulas noturnas e a relação entre renda e gasto mensal com materiais didáticos. Também são apresentados os principais problemas sentidos pelos discentes no decorrer do curso, principalmente na relação professor-estudante.

Palavras-chaves: Curso de Ciências Econômicas, perfil e identificação dos discentes, gerenciamento da educação superior.

ABSTRACT

This research delineates the profile of the economics' students of Amazonas' Federal University and their identification with it. The study is subdivided in a presentation of the superior course's recent evolution in Brazil, focusing on the methods used to proceed the courses' rating, and another part, in which is realized a quantitative analysis of the data referring to the incoming students of the course on the period 2009-2011. The quantitative analysis was made through questionnaire application and the comparison of its results to the available data from other high education institutions. Important relations are detected, such as the correlations between working and opting for night classes and the relation between yield and the monthly expenditure on didactic supplies. It is also presented the main problems felt by the undergraduates through the course.

Key-words: Economics course, profile and identification of the students, higher education's management.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Renda Familiar Mensal, em termos de salários mínimos.	20
Figura 2: Proporção do tipo de atividade por ano de ingresso.	21
Figura 3: Composição institucional do ensino fundamental dos indivíduos por ano de ingresso.	22
Figura 4: Composição do ensino médio do indivíduo por ano de ingresso.	22
Figura 5: Razão pela qual o indivíduo optou pelo curso de economia.	25
Figura 6: Interesse individual pelas disciplinas do curso.	27
Figura 7: Gasto Mensal com livros e materiais didáticos por nível de rendimento familiar.	28
Figura 8: Avaliação dos indivíduos quanto ao grau de exigência do curso.	29
Figura 9: Estímulo proporcionado pelas dependências da Universidade.	29
Figura 10: Avaliação do desenvolvimento das habilidades e competências pelos discentes.	30

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	7
1.1 O Ensino Superior no Brasil: o contexto atual	7
1.2 O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES): experiências passadas, críticas (re)correntes e desafios futuros.....	10
1.3 Democratização do Ensino Superior: complexidade e contradição.....	14
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	17
3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS POR ANO: CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA.....	19
3.1 Dados Socioeconômicos.....	19
3.2 Características de emprego e renda.....	20
3.3 Características educacionais dos estudantes.....	21
4 A IDENTIFICAÇÃO E DEDICAÇÃO DOS DISCENTES	24
4.1 Identificação do acadêmico com o curso	24
4.2 Relação e dedicação do discente com o curso e a instituição	27
4.3 Comparações entre o curso de Economia da UFAM e os cursos de outras IES	30
CONCLUSÃO.....	33
REFERÊNCIAS	35
APÊNDICES.....	35

INTRODUÇÃO

O curso de Ciências Econômicas da Universidade do Amazonas foi criado em 1958 e, desde então, ocorreram muitas mudanças no cenário econômico, político e social. Além disto, outras mudanças, de cunho institucional, também sobrevieram: por exemplo, a Universidade passou por reformas, tornando-se a Universidade Federal do Amazonas; o curso de Economia foi realocado do centro de Manaus para o Campus Universitário, entre outras .

Muitas mudanças de âmbito nacional também ocorreram. Desde o período da ditadura até o momento atual, os cursos de economia do Brasil têm passado por reestruturações a partir das edições de grades curriculares, realizadas através das considerações dos Conselhos da Confederação e federações da categoria profissional, docentes de diversas instituições e do Ministério da Educação, diante das diversas dificuldades enfrentadas pela economia brasileira.

A partir da década de 1990, entretanto, um fenômeno diferente surgiu a demanda por vagas nos cursos de economia vem diminuindo em todo o Brasil, conforme expõe Machado (2012). Embora a natureza desta redução seja em parte desconhecida, casos já foram estudados recentemente em algumas instituições de ensino superior brasileiras, e verificaram também altas taxas de evasão e retenção ao longo do curso. E, como expõe Pereira e Botelho (2012), a identificação discente possui grande importância no que tange à fidelização à instituição.

É nesta conjuntura que a presente pesquisa objetiva avaliar o perfil dos discentes ingressantes no curso de ciências econômicas da UFAM, no período de 2009 a 2011, observando a sua identificação com o curso e com as características apresentadas no Projeto Político e Pedagógico. Busca-se alcançar este objetivo a partir das seguintes etapas:

- a) identificar referências bibliográficas que evidenciem características gerais do perfil dos acadêmicos brasileiros dos cursos de economia;
- b) analisar o contexto nacional dos cursos de graduação em economia no que diz respeito à demanda por vagas, taxas de evasão e retenção, número de graduados.
- c) comparar a característica nacional com a verificada na UFAM;
- d) conhecer as características próprias do corpo discente do curso de Ciências Econômicas da UFAM.

Conforme Vergara (2004), a presente pesquisa é de natureza exploratória, pois visa conhecer características gerais sobre os discentes do Departamento de Economia e Análise da

Universidade Federal do Amazonas, de modo a subsidiar ações de natureza interventiva por parte do Departamento e, principalmente, possibilitar conjecturas acerca dos problemas vivenciados pelos discentes.

Ainda segundo Vergara (2004), esta pesquisa também é:

- a) bibliográfica, já que busca fundamentação teórica em publicações científicas;
- b) documental, pois também analise documentos e dados do Ministério da Educação, do Departamento de Economia e Análise da Universidade Federal do Amazonas e do Conselho Federal de Economia;
- c) de campo, por consistir também em aplicação de questionário aos ingressantes dos períodos de 2009 a 2011.

O estudo em curso é complementado por outro, de natureza qualitativa. Esta divisão visa possibilitar análises mais profundas das respostas e dados obtidos pelo questionário. Este estudo também traz análises críticas acerca das estatísticas oficiais e outros indicadores de desempenho educacional. Espera-se que este estudo seja realizado novamente pelos próximos anos, de modo a se obter uma série histórica de dados, produzindo uma fonte mais consistente de dados para comparações e estudos futuros.

O relatório foi dividido em quatro partes: a primeira parte apresenta o contexto atual do ensino superior no Brasil e suas principais características; a segunda traça um perfil socioeconômico do estudante de economia; a terceira analisa a sua relação com o curso e a instituição; e a quarta compara os dados obtidos com outras instituições similares no Brasil. Esta divisão busca identificar quais os principais problemas das turmas no decorrer do curso e quais as características e os obstáculos indicados pelos discentes.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta brevemente o estado atual do ensino superior no Brasil, os instrumentos para a avaliação dos cursos universitários e discute a democratização do acesso aos cursos universitários.

1.1 O Ensino Superior no Brasil: o contexto atual

A democracia no Brasil teve um início conturbado: o primeiro presidente eleito pelo voto direto após a nova Constituição de 1988, Fernando Collor de Melo, teve seu mandato cassado pelo Congresso Nacional (CUNHA, 2003).

Além das novas dificuldades políticas, a economia brasileira sofria com baixos níveis de crescimento, inflação e déficit público e na balança comercial desde o final da década de 1970, com o “choque do petróleo” e o fim do “milagre econômico”, agravando-se ainda mais a partir da instabilidade econômica mundial do início da década de 1980 (BAER, 2009).

Após três presidentes, dez ministros da economia e inúmeros planos de estabilização desde 1987, o Plano Real, lançado no primeiro ano da administração de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998 e 1998-2002), logra êxito na tarefa de controlar a hiperinflação.

O sucesso do Plano Real deve ser colocado em perspectiva. Apesar do controle da taxa de inflação, a economia brasileira não havia se estabilizado. Segundo Baer (2009), os déficits fiscais ainda eram preocupantes durante meados da década de 1990, o que ensejou uma política mais restritiva quanto ao nível de despesas da máquina pública e os gastos públicos com investimento.

É neste contexto que se inicia a análise das reformas da educação superior no Brasil.

Em 1995, Cardoso indica o economista Paulo Renato Souza como ministro da Educação, cargo que ocupará durante os dois mandatos do então presidente. Segundo Cunha (2003), a proposta de governo elaborada por Paulo Renato reconhecia a importância da educação sobre o desenvolvimento econômico, argumentando que a reforma deste setor deveria começar pela universidade.

Ainda segundo Cunha (2003), entendia-se que a reforma das universidades era o instrumento principal pelo qual se elevaria a qualidade do ensino fundamental, médio e técnico. A proposta ainda estabelecia que a parceria entre o setor público e o setor privado deveria abranger tanto a gestão quanto o financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico.

O ensino superior público deveria ser revisto e, para isso, uma nova política deveria

ser implantada. A nova política se basearia na utilização plena da capacidade disponível e aumento da produtividade, de modo a reduzir o custo por matrícula. Estas instituições públicas de ensino superior mais “enxutas” resultariam em menores gastos, enquanto os aumentos de produtividade se reverteriam em ganhos salariais aos profissionais envolvidos (isto é, corpo docente, pesquisadores e pessoal técnico-administrativo).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em trâmite desde o governo Collor, foi aprovada. Cunha (2003) critica o minimalismo desta lei, que “não contém, propriamente, todas as diretrizes nem todas as bases da educação nacional. Elas terão de ser procuradas dentro, mas, também fora dela” (CUNHA, 2003, p. 40).

Segundo Baeta Neves (2002), a organização atual do ensino superior ainda é baseada na Lei da Reforma Universitária de 1968. De fato, muitos aspectos relevantes em vigor atualmente foram estabelecidos por esta lei, por exemplo, a extinção do sistema de cátedras nas universidades e a organização por departamentos e a matrícula semestral por disciplina.

Baeta Neves (2002) ressalta que a autonomia como direito das universidades foi estabelecida ainda em 1968, reafirmada em 1996, mas não obtida plenamente pelas instituições federais de ensino superior, como corrobora Cunha (2003). De fato, em 2010, o presidente Lula assinou o “pacote da autonomia”, estabelecendo maiores liberdades quanto à autonomia financeira¹ dessas instituições.

A LDB/96 também deu ao Estado o controle das instituições de ensino superior via reconhecimento, credenciamento e avaliação dos cursos. Foi também a primeira que nada dispôs sobre os vestibulares, única via de ingresso às universidades desde 1911.

Esta omissão possibilitou a criação de processos seletivos alternativos, ainda que mantidos os vestibulares. Posteriormente, o MEC instituiu o ENEM como “uma espécie de exame de Estado, facultativo, mas que poderia se tornar obrigatório” (CUNHA, 2003, p. 44).

O ENEM passou a ser critério² de processos de seleção unificada para as instituições federais de ensino superior, visando principalmente reduzir o número de vagas ociosas.

O governo Lula, entretanto, é marcado por ambivalências. Houve reformas importantes quanto à avaliação dos cursos de graduação, substituindo o Exame Nacional de Cursos (ENC) pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Esta mudança se deve ao fato de que este novo sistema de avaliação, composto por um conjunto de instrumentos avaliativos, é mais condizente com a finalidade de avaliar as condições necessárias à qualidade do ensino superior.

¹ Especialmente o Decreto nº 7.233, que dispõe sobre aspectos financeiros e orçamentários.

² Parcial ou integral, a depender da instituição, já que esta possui autonomia quanto à forma de ingresso.

Além disto, o governo Lula focou na democratização do ensino superior, ou, em outras palavras, ampliação do acesso ao ensino superior, assunto que será tratado com maior profundidade mais adiante.

Baseado em três programas principais³, a partir de 2005, iniciou-se um novo processo de aumento no número de matrículas nas IES públicas e privadas. Apesar de diversas críticas, como aponta o estudo de Dantas e Sousa Junior (2009), o modelo iniciou “uma lenta transição para um novo modelo, [...] no sentido de uma maior intervenção do Estado na economia, seja no âmbito das políticas sociais” (DANTAS; SOUSA JUNIOR, 2009, p. 14).

Outra forma de observar as diferenças entre as políticas dos dois presidentes é comparando a evolução do número de IES por categoria administrativa. Conforme demonstra a Tabela 1, o crescimento de instituições privadas mostra o caráter neoliberal, mais voltado a privatizações e, por natureza, mercantilista do período de 1994 a 2002, enquanto o crescimento no número de IES públicas mostra um caráter mais esquerdista, marcado pela intervenção do Estado.

Tabela 1: IES por categoria administrativa.

Anos	Privada	Públicas
1994	633	218
1995	684	210
1996	711	211
1997	689	211
1998	764	209
1999	905	192
2000	1004	176
2001	1208	183
2002	1442	195
2003	1652	207
2004	1789	224
2005	1934	231
2006	2022	248
2007	2032	249
2008	2016	236

Fonte: INEP/MEC

Segundo o Relatório Técnico do INEP, a diminuição do número de IES públicas no

³ Programa Universidade para Todos (PROUNI), Universidade Aberta Brasil (UAB) e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

período de 1997 a 2003 deve ser analisada com cuidado, já que “as instituições públicas multi-campi [sic] [...] são consideradas uma só unidade, reduzindo numericamente a sua presença nas diferentes regiões do país quando comparadas às instituições privadas” (INSTITUTO..., 2003, p. 9-10). O Relatório do Censo da Educação Superior 2008 analisa o período de 1997 a 2008, especialmente este último ano, onde:

[...] pela primeira vez desde 1997, o número de IES diminuiu, **sobretudo [para] as faculdades federais. Tal diminuição pode ser explicada pela integração de instituições, por fusão ou compra, observada nos últimos anos.** De fato, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em muitos casos, se deu a partir da fusão de Centros Federais de Educação Tecnológica. [...] Cabe ressaltar que o declínio no número das IES, assim como em 2007, não se refletiu na oferta de vagas, número de ingressos, matrículas e concluintes, que mantiveram um crescimento semelhante aos dos anos anteriores [...] (INSTITUTO..., 2009, p. 8, grifo nosso).

1.2 O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES): experiências passadas, críticas (re)correntes e desafios futuros

A avaliação da educação superior no Brasil se inicia na década de 1970 no nível de pós-graduação, sendo esta uma tarefa da CAPES (POLIDORI et al., 2006; BARREYRO; ROTHEN, 2006).

Quanto aos cursos de graduação, as primeiras ideias surgem em 1983, quando da instituição do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), pelo recém-fundado Ministério da Educação (MEC).

De meados de 80 ao início dos anos 90, houve experiências de autoavaliação em universidades brasileiras. Essas experiências, através da Associação Nacional das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), corroboraram para a criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), entre 1993 e 1994 (POLIDORI et al., 2006).

Este programa se pautava na autorregulação, foco institucional, adesão voluntária e participação própria (BARREYRO; ROTHEN, 2006). Nas faculdades que o aderiram, cada curso teria uma comissão interna, que elaborava o seu próprio projeto de auto-avaliação. O MEC financiava o programa e analisava os projetos.

Em 1996, foi instituído o Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como “Provão”, praticamente extinguindo o PAIUB, já que o financiamento foi redirecionado para o novo modelo.

O ENC passou a ser o principal instrumento de avaliação de cursos. De periodicidade anual, o ENC se tratava uma prova de conhecimentos aplicada aos estudantes, obrigatória aos

concluintes para a obtenção do diploma. Atribuía às IES conceitos de “A” a “E”⁴. Também era composto por um questionário socioeconômico e cultural (POLIDORI, 2009).

A tendência política e a realidade socioeconômica da época findaram por estabelecer, ainda que não de maneira explícita, um processo de “mercantilização” da educação superior (BARREYRO; ROTHEN, 2006). Este processo se pautava no estímulo à concorrência e na crença no mercado como meio racional de alocação de recursos, transformando a educação superior de um bem público em um serviço privado.

Incorporando algumas variáveis qualitativas, as notas das instituições, obtida através do ENC, eram apresentadas na forma de *ranking*. O modo como eram atribuídas e apresentadas as notas foram os principais alvos das críticas, o que levou o governo a introduzir a Avaliação das Condições de Oferta (ACO)⁵, mas sempre com um papel secundário, relacionado a questões regulatórias e complementando normas de eficácia limitada, previstas na Constituição⁶ (POLIDORI, 2009).

O relatório técnico do INEP em 2003 explicitou como eram construídos os conceitos em relação às áreas (INSTITUTO..., 2003 apud POLIDORI et al., 2006, p. 429). De fato, o uso de conceitos relativos distorcia o *ranking* das instituições.

A rápida expansão das IES privadas, no período 1995-2003 não se associa às exigências quanto à qualidade dos cursos oferecidos. De fato, essa expansão “possibilitou a instalação de várias IES e cursos com baixa qualidade no país” (POLIDORI et al., 2006, p.443).

Polidori (2009) divide o desenrolar dos processos avaliados no Brasil em quatro ciclos. O primeiro vai de 1986 a 1992, consistindo em processos isolados de avaliação e nas primeiras discussões institucionais sobre avaliação dos cursos de graduação. O segundo, de 1993 a 1995, marca um período de formulação de políticas. O terceiro, de 1996 a 2003, é marcado pela “consolidação ou implementação da proposta governamental”. O quarto ciclo se inicia em 2003 e prossegue até os dias de hoje, e busca uma “avaliação emancipatória”, através da “proposta de se desenvolver uma avaliação formativa que considerasse as especificidades das IES do país” (FELIX, 2008; FONSECA, 2007 apud POLIDORI, 2009).

Quanto às concepções acerca da finalidade da avaliação do ensino superior, Barreyro e

⁴ Em ordem decrescente, sendo “A” o maior e “E” o pior.

⁵ Após a publicação da LEI 10.172/2001 e do Decreto 3860, passou a ser chamada de Avaliação das Condições de Ensino (ACE).

⁶ A Constituição de 1988 estabelece no art. 209 “declara a educação livre à iniciativa privada”, mas a submete a “autorização e *avaliação de qualidade* pelo poder público” (BARREYRO; ROTHEN, 2006).

Rothen (2006) separam duas correntes:

[...] a avaliação como *controle*, respondendo a uma lógica burocrático-formal de validade legal de diplomas e habilitações profissionais em âmbito nacional e as com função *formativa/emancipatória*, sob uma lógica acadêmica, com o intuito de subsidiar a melhoria das instituições (ib., id., p. 957, grifo do autor).

Com o governo Lula, os questionamentos acerca do método de avaliação são parcialmente recebidos e contam com o apoio do governo desde a época da campanha. Esta época é marcada pelas divergências na Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), órgão criado para realizar a tarefa de elaborar novas diretrizes para a avaliação de cursos superiores.

Divergências a parte, após a reforma ministerial de 2004 que substituiu Cristovam Buarque por Tarso Genro como Ministro da Educação, foi sancionada a lei nº 10.861 de 14 de abril do mesmo ano. Esta lei instituiu o SINAES, com o objetivo de “assegurar o processo nacional de avaliação das IES, de cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes, buscando a melhoria da qualidade do ensino superior no país” (POLIDORI, 2009, p. 445).

Barreyro e Rothen (2006) discutem as principais características da lei em comparação com a proposta da comissão elaboradora⁷. Neste artigo, o SINAES tem função de controle, embora o conceito seja baseado em três eixos atualmente: avaliação da instituição, do curso de graduação e do desempenho dos estudantes (POLIDORI et al., 2006, p 431).

A avaliação institucional inclui o processo de autoavaliação, e é seguido de uma avaliação externa. No primeiro momento, o processo autoavaliativo parte da análise de dimensões, como missão, gestão, infraestrutura, planejamento etc. O segundo momento conta com a participação de professores de outras IES, orientando para possibilidades e soluções para a instituição avaliada, não tendo caráter punitivo e sim construtivo, compondo também o segundo eixo da avaliação (ib., id., p. 431-432).

A avaliação dos estudantes é realizada através do ENADE, consistindo na aplicação de uma prova e um questionário socioeconômico. A prova é ampla, no sentido de buscar avaliar aspectos bastante diversos, como relação à teoria, prática, princípios éticos etc. (MARINHO-ARAÚJO, 2004 apud POLIDORI et al., 2006, p 433).

Entretanto a continuidade do uso do SINAES apresenta certas dificuldades. A instituição do Conceito Preliminar de Curso (CPC) em 2008, já com Fernando Haddad a

⁷ Para uma análise comparativa entre as críticas ao Provão e o ENADE, vide Verhine et al. (2006).

frente do MEC, mostra uma guinada para a o uso principal do ENADE como conceito de curso e como *ranking* de cursos.

Segundo INEP (2011)⁸, o CPC é um conceito que varia de 1 a 5, de acordo com a qualidade estimada do curso. Baseia-se na estimativa de:

- a) corpo docente, conceituado a partir da proporção de professores mestres e doutores, no regime de dedicação (se integral ou parcial);
- b) infraestrutura, a partir da avaliação dos alunos sobre a infraestrutura do curso, realizada no ENADE;
- c) organização didático-pedagógica, também a partir do questionário do ENADE;
- d) estudantes, a partir das notas dos concluintes no ENADE e pelo Índice de Diferença de Desempenho (IDD)⁹.

O IDD é um indicador que busca comparar o desempenho do estudante concluinte da graduação de uma instituição ao desempenho médio dos demais concluintes de outras instituições “que possuem estudantes ingressantes de perfil semelhante [i. e., mesma área]” (INEP, 2011, p. 6). Em síntese, o IDD é estimado a partir da diferença entre a estimativa econométrica do desvio em relação à média do desempenho do concluinte do curso especificado e o desvio em relação à média do desempenho esperado do concluinte no momento de ingresso, calculado a partir dos dados dos ingressantes deste curso. Este indicador varia de 0 a 5, e também é usa informações coletadas pela prova e questionário socioeconômico do ENADE.

O Índice Geral de Cursos (IGC), por sua vez, é elaborado a partir da média do CPC dos cursos, ponderado pelo número de matrículas, e da média (também ponderada) do conceito da CAPES dos cursos de pós-graduação de uma instituição¹⁰. Desta maneira, há um tratamento bastante diferenciado entre as universidades e as outras IES, já que apenas as primeiras tem obrigação legal de oferecer ensino, pesquisa e extensão. Além disso, há a possibilidade de um *ranking* de instituições (POLIDORI, 2009).

É grande a importância dos indicadores de desenvolvimento da educação, “principalmente quando refletem a eficácia de medidas implantadas, ou apontam para a necessidade de mudança de rumos no que se pratica” (FRANCO, 2008, p. 62). Entretanto, essa pluralidade de novos conceitos, baseados principalmente em um instrumento de

⁸ A elaboração e estimação do CPC e IDD é explicado mais minuciosamente em INEP (2011).

⁹ Percebe-se então que, à exceção dos dados referentes aos professores, que constam do respectivo censo, os outros dados provêm quase integralmente do ENADE.

¹⁰ O cálculo deste indicador é apresentado mais detalhadamente em INEP (s/d).

avaliação, o ENADE, coloca a função do SINAES como meio de avaliação mais completo da evolução de uma IES ao longo do tempo em risco. Os novos conceitos parecem colocar em xeque a validade e funcionalidade da lei 10.861/2004, ainda em vigor. Conforme corrobora Barreyro (2008):

Embora alguns estudos sobre o SINAES mostrem a evidência de um modelo de avaliação em transformação e não definitivo, o novo índice e seus conceitos preliminares parecem levar-nos novamente ao tempo dos rankings, das avaliações mercadológicas e simplificações midiáticas, mais próximos de uma visibilidade publicitária do que da *verdade* da avaliação da qualidade (BARREYRO, 2008, p. 867, grifo do autor).

1.3 Democratização do Ensino Superior: complexidade e contradição¹¹

Uma das questões levantadas acerca da gestão Lula, ao longo dos dois mandatos, são as chamadas políticas de democratização do ensino superior. Segundo Santos (2008), a opinião pública sobre a política de ensino superior neste período se dividia entre a ruptura e a continuidade em relação ao sistema anterior.

Segundo Paula (2009), comentando Boito Jr. (2005), o governo Lula atuou de maneiras aparentemente contraditórias, utilizando programas de gastos sociais compensatórios (relativos à parcela mais pobre da população), sem, entretanto, romper com “as condições de dependência do Brasil em relação aos países centrais”, nem possibilitar “a melhoria das graves condições de vida da classe trabalhadora” (PAULA, 2009, p. 129). Segundo o mesmo estudo, esta combinação de políticas teria mais um caráter conciliatório, visando controlar as reações sociais e do setor sindical.

Em 2003, o governo cria o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), com a finalidade de “debater e apontar diretrizes que norteariam as questões prioritárias sobre a Reforma Universitária” (SANTOS, 2008, p. 3), que elabora no mesmo ano o documento *Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira*, que “um suposto aprofundamento da crise financeira das universidades públicas” (PAULA, 2009, p. 134), abordando “desde o arrocho orçamentário até a defasagem na reposição do quadro docente” (SANTOS, 2008, p. 4).

Em 2005, após um conturbado processo de elaboração¹², é instituído o PROUNI, pela

¹¹ Esta subseção abordará o PROUNI e o REUNI. A UAB não será analisada, por se tratar de programa voltado à graduação à distância, o que foge ao escopo da pesquisa.

¹² Para uma descrição mais elaborada sobre as políticas de democratização no governo Lula, vide Paula (2009).

Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005. Voltado para o setor privado e justificado através “da relevância social e da urgência de abrir milhares de novas vagas gratuitas” (MEC, 2004 apud PINTO, 2004, p. 750), trata-se de um programa de concessão de bolsas¹³ parciais ou integrais aos “estudantes de baixa renda que tenham participado do ENEM, com renda familiar de até três salários mínimos matriculados em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos” (MATTOS, 2009, p. 4), em troca de isenção fiscal para as IES. Pinto (2004) sintetiza a ideia central da proposta: trocar tributos por bolsas.

Paula (2009), Santos (2008) e Pinto (2004) criticam o programa, considerando-o, de um modo geral, mais a favor dos empresários do ensino superior do que à ampliação do acesso ao ensino superior, considerando também que a possibilidade de diminuição na qualidade da formação.

Outro programa fundamental na política de ensino superior do período é o REUNI, contido no Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. O REUNI se volta para as universidades federais, tendo como meta a ampliação da oferta do setor. Este programa visa dotar as universidades “dos recursos financeiros necessários à ampliação do acesso, aumentar a qualidade dos seus cursos, melhorar o aproveitamento das estruturas físicas e rever sua arquitetura acadêmica” (MARTINS, 2009, p 27). Seus objetivos são:

Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior (MINISTÉRIO..., 2007, p. 10).

O REUNI também estabelece como metas a elevação da taxa média de conclusão dos cursos de graduação presenciais para 90% e a elevação da relação aluno-professor nestes cursos para dezoito (MINISTÉRIO..., 2007).

Este programa recebeu críticas tanto dos discentes quanto dos docentes das universidades públicas, especialmente quanto à massificação das universidades federais: “massificação não por conta da ampliação das vagas das universidades federais, mas sim devido às condições oferecidas pelo governo para que esta seja efetivada” (SANTOS, 2008, p. 7).

Concluindo, é difícil realizar um balanço deste conjunto de políticas: houve uma

¹³ Este programa é diferente do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), já que, no FIES, “o crédito educativo é concedido diretamente ao estudante” (SANTOS, 2008, p. 6).

expansão da educação superior, tanto pública quanto privada, mas a discussão quanto meios e os custos desta empreitada está longe de terminar, no que corrobora Santos (2008).

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada a partir de dados primários e secundários. Os dados secundários foram coletados na pesquisa bibliográfica, onde se buscou a fundamentação teórica necessária para a compreensão do tema em publicações científicas como artigos de periódicos acadêmicos, dissertações, teses, entre outros. Além disso, foi utilizada também a pesquisa documental, que permitiu analisar documentos e dados do Ministério da Educação, do Departamento de Economia e Análise da Universidade Federal do Amazonas e do Conselho Federal de Economia.

Os dados primários, por sua vez, foram coletados em pesquisa de campo realizada nas salas de aula da Faculdade de Estudos Sociais. Consistiu na aplicação de questionário aos estudantes que ingressaram nos anos de 2009 a 2011. O questionário, que continha 41 (quarenta e uma) questões – cujo modelo é apresentado no Apêndice A – foi aplicado no período de 28 de novembro a 09 de dezembro de 2011, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), por todos os que concordaram em participar. É válido ressaltar que o presente estudo é complementado por outro, de natureza mais qualitativa, baseado principalmente nas respostas das perguntas subjetivas que constam no mesmo questionário.

A amostra consistiu em 24, 26 e 45 alunos ingressantes em 2009, 2010 e 2011, o que constitui 95 indivíduos. A população¹ para três anos da amostra é 87, 92 e 105, respectivamente, totalizando 284 indivíduos. A amostra representa cerca de 30% da população. A Tabela 2 mostra a distribuição e proporção da amostra em relação à população de indivíduos matriculados por ano.

Tabela 2: Amostra versus População, por ano de ingresso.

Ano de Ingresso	Amostra	População	Proporção
2009	24	87	27%
2010	26	92	28%
2011	45	105	43%
2009- 2011	95	285	33%

Fonte: Elaboração Própria

¹ A população consiste dos alunos ingressantes nos anos 2009-2011 regularmente matriculados nas disciplinas do curso.

Mostram-se relevantes para a pesquisa em curso as disciplinas Técnicas de Pesquisa em Economia, Leitura e Produção de Textos em Economia e Estatística Econômica I e II.

As duas primeiras disciplinas forneceram a base para a elaboração deste relatório no que concerne às normas técnicas e, especialmente, rigor científico. A estatística facilitou a compreensão dos dados e avaliação de sua significância.

Devido ao pequeno número de agrupamentos possíveis dentro da amostra, optou-se pela não utilização de técnicas econométricas. De fato, tal possibilidade metodológica só pode ocorrer após a repetição periódica deste questionário.

3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS POR ANO: CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA

O presente capítulo busca apresentar as características dos discentes de economia da UFAM, ingressantes no período estudado. Este capítulo foi dividido em três seções: a primeira seção apresenta as características socioeconômicas dos estudantes; a segunda apresenta a inserção dos alunos quanto ao mercado de trabalho; a terceira apresenta as características educacionais pré-universitárias dos discentes.

3.1 Dados Socioeconômicos

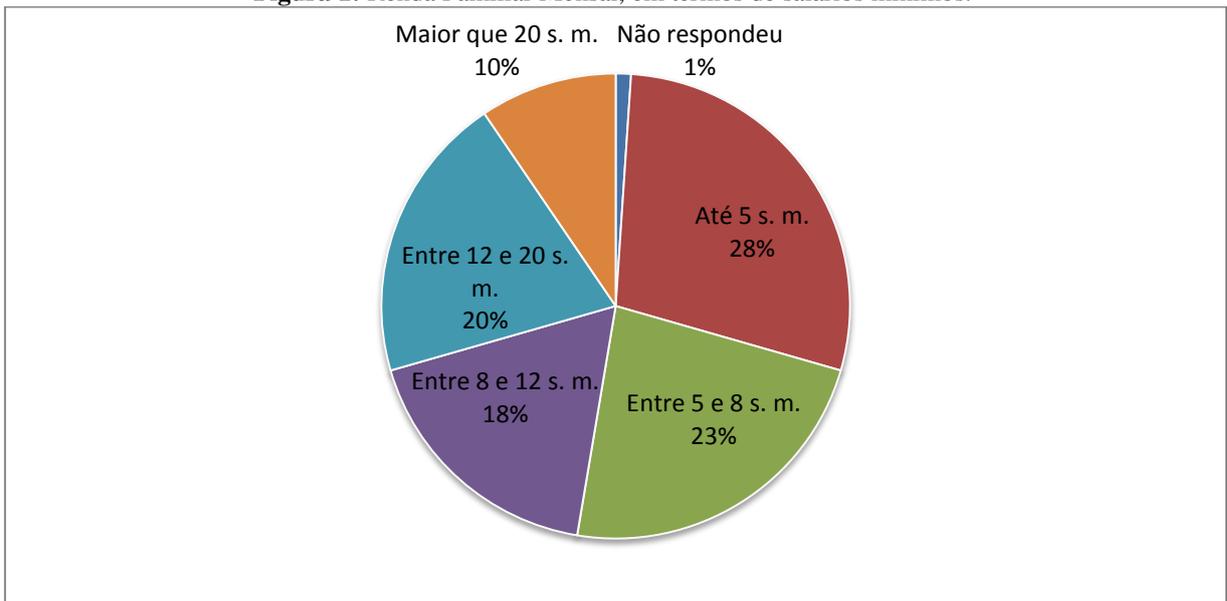
Quanto ao gênero dos estudantes, não há uma clara prevalência na amostra. De fato, a proporção feminina na amostra oscila entre 45% e 57%, para os anos de 2009 e 2010, embora seja de 47% no agregado dos três anos. Neste caso, detectou-se prevalência masculina na amostra, ainda que muito pequena.

Por sua vez, o estado civil dos estudantes mostra prevalência de solteiros, representado quase 90% da amostra. O segundo estado civil mais frequente é o de “casado ou mora com companheiro”, representando aproximadamente 9% da amostra.

Quanto a naturalidade dos participantes da pesquisa, foi possível constatar que 70% da amostra é natural de Manaus. Entretanto, há uma característica interessante neste aspecto: a proporção de pessoas de outro estado ou país é superior à proporção de pessoas vindas do interior do Amazonas. Quanto à mudança de localidade para cursar economia, a amostra apresentava 5 pessoas do interior do Amazonas, 6 de outros Estados e 1 de outro país. Ainda assim, a maioria (91%) não mudou de cidade para cursar economia.

Quanto ao número de pessoas que moram com o estudante, aproximadamente 75% da amostra divide o domicílio com 3 a 5 pessoas. A renda mensal familiar de 51% dos indivíduos está no intervalo de 1 salário mínimo a 8 salários mínimos¹. A distribuição de renda no agregado dos três anos da amostra possui a distribuição demonstrada na Figura 1:

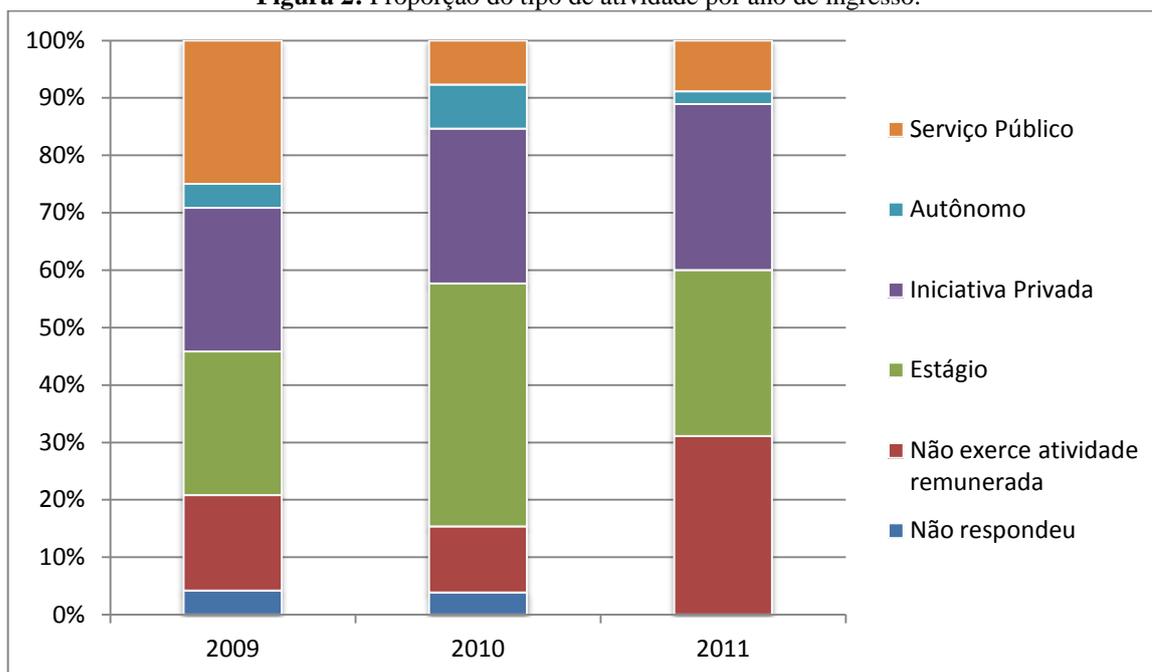
¹ O salário mínimo vigente durante a época de aplicação do questionário era R\$ 545,00, definido pela Lei 12.382 de 25 de fevereiro de 2011 (BRASIL, 2011).

Figura 1: Renda Familiar Mensal, em termos de salários mínimos.

3.2 Características de emprego e renda

Entre os entrevistados, 64% trabalham, embora 42% destes não sejam independentes financeiramente. A proporção de estagiários entre os ingressantes de 2011 é de 42%. Porém, para os ingressantes de 2010 e 2009, a proporção cai para 28% e 20%, respectivamente. Esta relação pode indicar que a natureza do estágio não está relacionada à área de economia na época do ingresso no curso, já que se exigem discentes matriculados a partir do segundo período.

O número de servidores públicos na amostra é relativamente pequeno, totalizando 12 indivíduos apenas. A Figura 2 mostra a distribuição de tipos de emprego por ano:

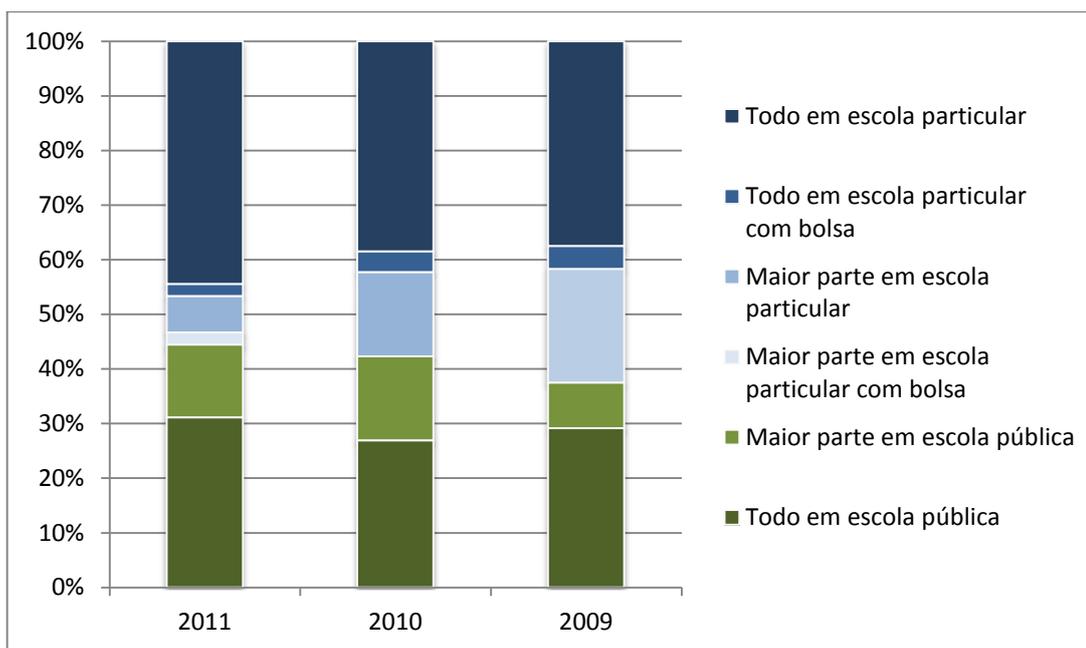
Figura 2: Proporção do tipo de atividade por ano de ingresso.

A renda mensal individual da maioria (em torno de 45% da amostra) está entre 3 e 5 salários mínimos. De fato, isto se deve ao grande número de estagiários no curso: estes compõem 20 das 43 observações desta categoria de rendimentos.

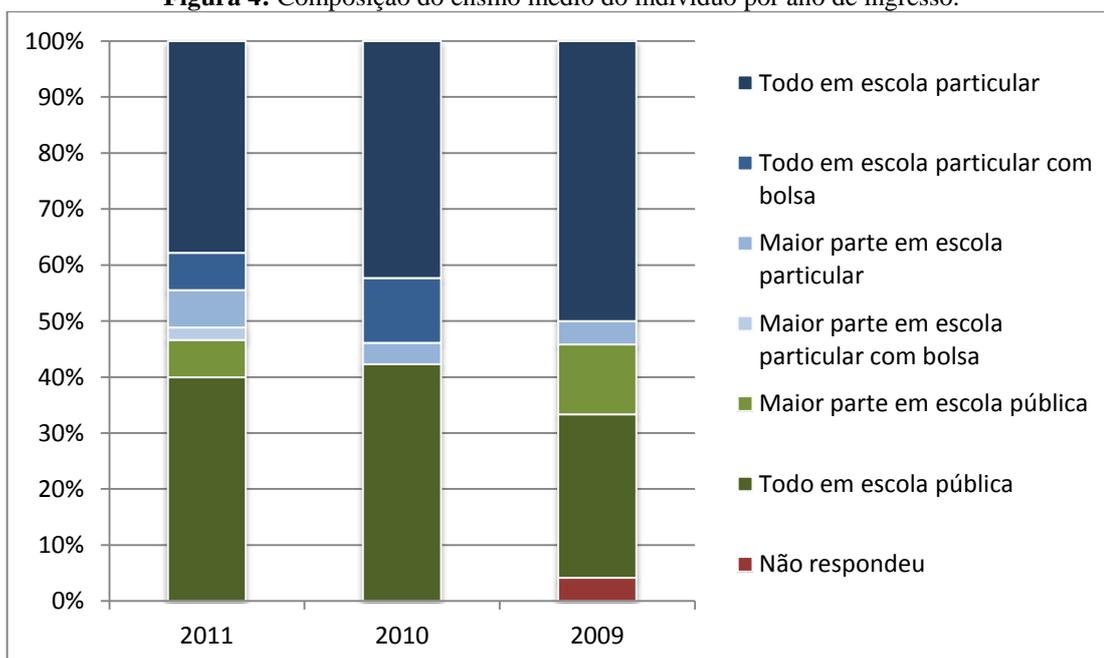
3.3 Características educacionais dos estudantes

Um dos aspectos que a pesquisa procurou identificar foi a evolução da vida acadêmica dos discentes do curso de economia. Foi possível observar que a maioria, cerca de 42%, cursou o ensino fundamental em escola particular com ou sem bolsa. . Quanto a este aspecto, após a instituição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), não houve alteração substancial na composição dos alunos que cursaram o ensino fundamental todo em escola pública ou particular.

Entretanto a composição de alunos que cursaram a maior parte do ensino fundamental em escola particular vem diminuindo, enquanto a dos que cursaram a maior parte do ensino fundamental em instituição pública vem crescendo, conforme Figura 3 abaixo:

Figura 3: Composição institucional do ensino fundamental dos indivíduos por ano de ingresso.

É de se esperar que a sensibilidade em relação às alterações introduzidas pelo ENEM sejam maiores quando da composição institucional do ensino médio cursado pelo indivíduo, onde é o foco maior do ENEM. Em geral, os ingressantes desses três anos cursaram todo em escola particular (42%) ou todo em escola pública (38%). Supondo que as turmas sejam relativamente homogêneas quando do ingresso no curso, há uma tendência maior para o aumento da proporção daqueles que cursaram o ensino médio integralmente em escola pública, conforme Figura 4:

Figura 4: Composição do ensino médio do indivíduo por ano de ingresso.

A maior parte da amostra fez curso pré-vestibular privado (54%) ou não o fez (39%). A proporção daqueles que não cursaram pré-vestibular (53%) só supera os que estudaram em curso pré-vestibular no ano de 2011.

Quanto a curso universitário, para quase 70% dos indivíduos, economia é o primeiro curso superior. Para aqueles que já tiveram experiência universitária, a gama de cursos é muito ampla, com mais de 20 cursos diferentes. Os cursos anteriores mais frequentes são as áreas de engenharias e administração, representando 4% e 3%, respectivamente. Entretanto a maioria dos que iniciaram um curso anterior ao curso de economia (79%) não o concluiu.

O meio mais utilizado para se manter informado é a internet, indicado por mais de 49% dos indivíduos. A preferência por este meio é constante em relação ao ano de ingresso. No que tange a frequência da leitura de jornais e revistas especializados, a maioria diz ler nos fins de semana (40%) ou a cada dois ou três dias (28%).

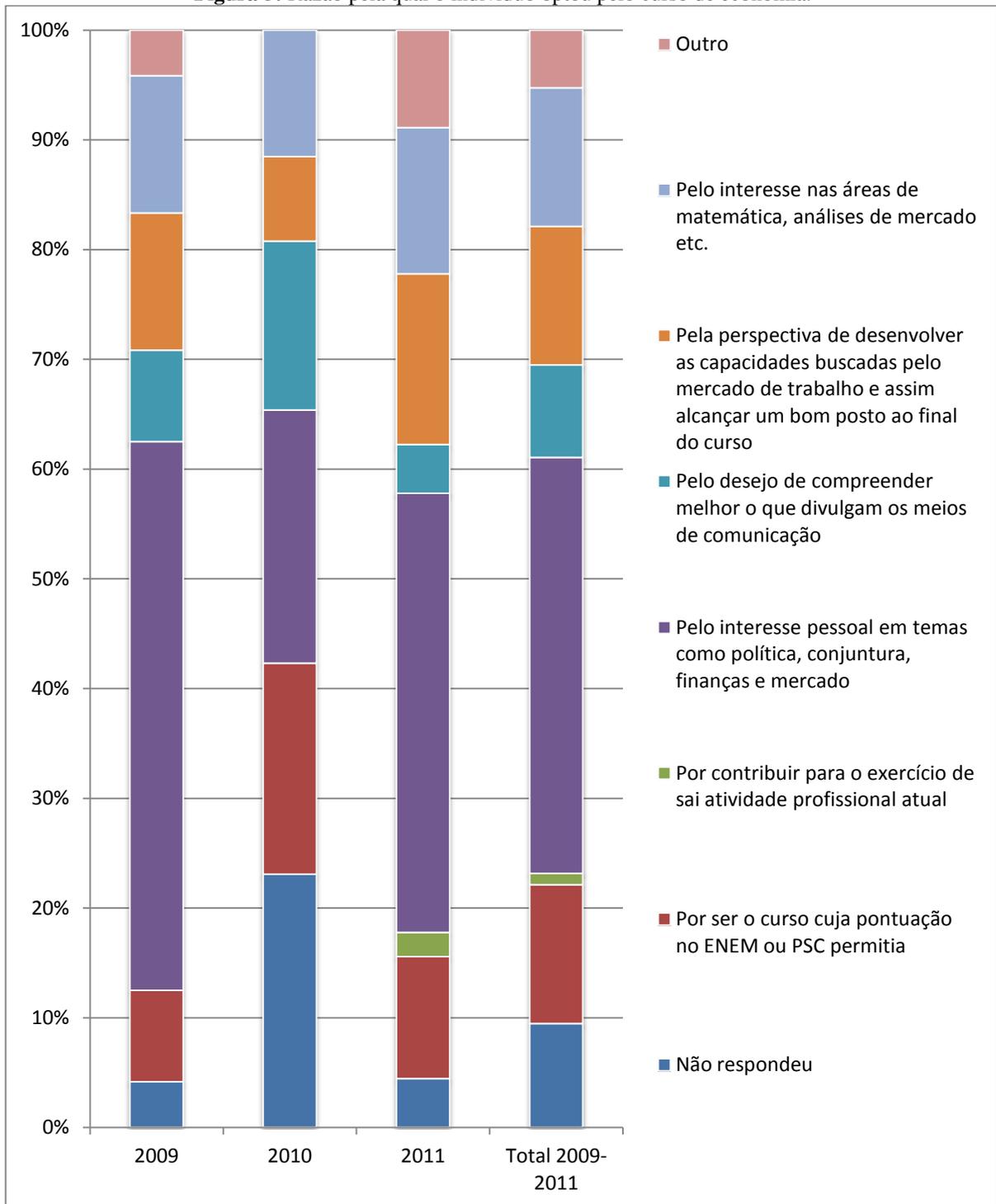
Um aspecto que poderia favorecer a permanência e aumentar o desempenho dos estudantes durante o curso de graduação é programa de bolsas de estudos oferecido pelas Instituições de Ensino Superior. No entanto a pesquisa permitiu verificar que, os ingressantes curso de Economia UFAM, nos períodos de 2009 e 2010, que compunham a amostra, apenas 16% participaram de um programa de bolsa oferecido pela universidade.

4 A IDENTIFICAÇÃO E DEDICAÇÃO DOS DISCENTES

O presente capítulo se subdivide em duas seções: a primeira avalia qual seu grau de identificação com o curso; a segunda apresenta o grau de dedicação do discente aos seus estudos e os fatores mais relevantes relacionados ao seu desempenho.

4.1 Identificação do acadêmico com o curso

A questão inicial que se faz é qual motivo levou o acadêmico a escolher o curso. Neste aspecto, as respostas se concentraram no interesse em política, conjuntura, finanças e mercado (27%). Entretanto um número preocupante surge: cerca de 12% dos indivíduos escolheu o curso de economia por ser o curso em que tinha pontuação no ENEM ou Processo Seletivo Contínuo (PSC), igualando aqueles que entraram no curso por interesses em matemática, análise de mercado etc. A Figura 5 apresenta as razões de ingresso no curso de economia.

Figura 5: Razão pela qual o indivíduo optou pelo curso de economia.

Um dos problemas frequentes nas IES brasileiras é a elevada taxa de evasão (LOBO E SILVA FILHO et al., 2007). É interessante compreender suas causas e um modo de obter respostas é através da regressão múltipla. Algumas pesquisas foram feitas nesse sentido em

outras IES no Brasil¹, entretanto nenhuma foi realizada em relação ao curso de ciências econômicas no Amazonas. Segundo Andriola et al. (2006), alguns modelos explicativos foram elaborados com a finalidade de analisar as razões que levam os alunos a evadirem-se dos cursos, como os de Bean (1980) e Tinto (1975).

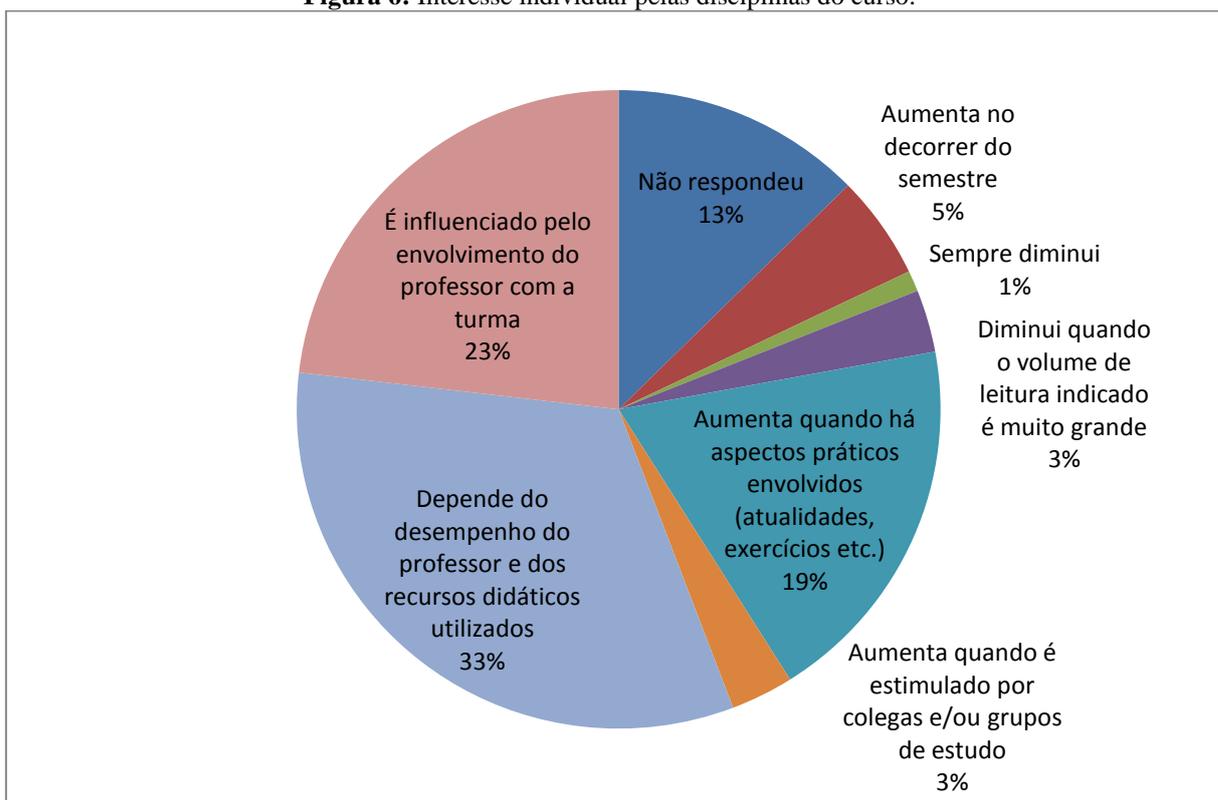
Considerando a queda na demanda do curso, a diminuição da relação candidato-vaga, queda no desempenho dos estudantes, a solução para estes problemas varia. Diante deste problema, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de ciências econômicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) optou pela diminuição da oferta de vagas, como modo de aumentar a concorrência por vagas. A medida não foi bem recebida por todos, tendo opositores entre os discentes e os docentes (NDE-Economia, 2011a). Em outro documento, uma explicação dada para os índices de evasão e reprovação é o “descompasso entre a baixa exigência na entrada pelo vestibular e a alta exigência ao longo do curso” (NDE-Economia, 2011a 2011b).

Na Curso de Ciências Econômicas da UFAM, a permanência do grupo que entrou por razões de pontuação é declinante ao longo do curso, conforme mostra a proporção em relação à amostra dos ingressantes por ano. Na sequência dos ingressantes de 2011 a 2009, esta proporção tem a seguinte configuração: 15%, 11% e 8%, respectivamente.

As disciplinas com as quais os estudantes mais se identificam são Teoria Macroeconômica, Teoria Microeconômica e Economia Brasileira, sendo 85%, 76% e 61%, respectivamente, a proporção do total que considera seu grau de identificação com estas disciplinas em bom ou muito bom. Porém há que se ressaltar que os ingressantes de 2011 ainda não haviam cursado as disciplinas referentes à Economia Brasileira, embora representem 55% dos que se dizem bem ou muito bem identificados.

Os principais fatores que afetam o grau de interesse individual pelas disciplinas do curso decorrem da relação e dedicação do professor com a turma (55%) e a ligação das disciplinas com aspectos práticos (19%). A Figura 6 expressa a distribuição de respostas sobre o desenvolvimento pelo interesse pelas disciplinas do curso:

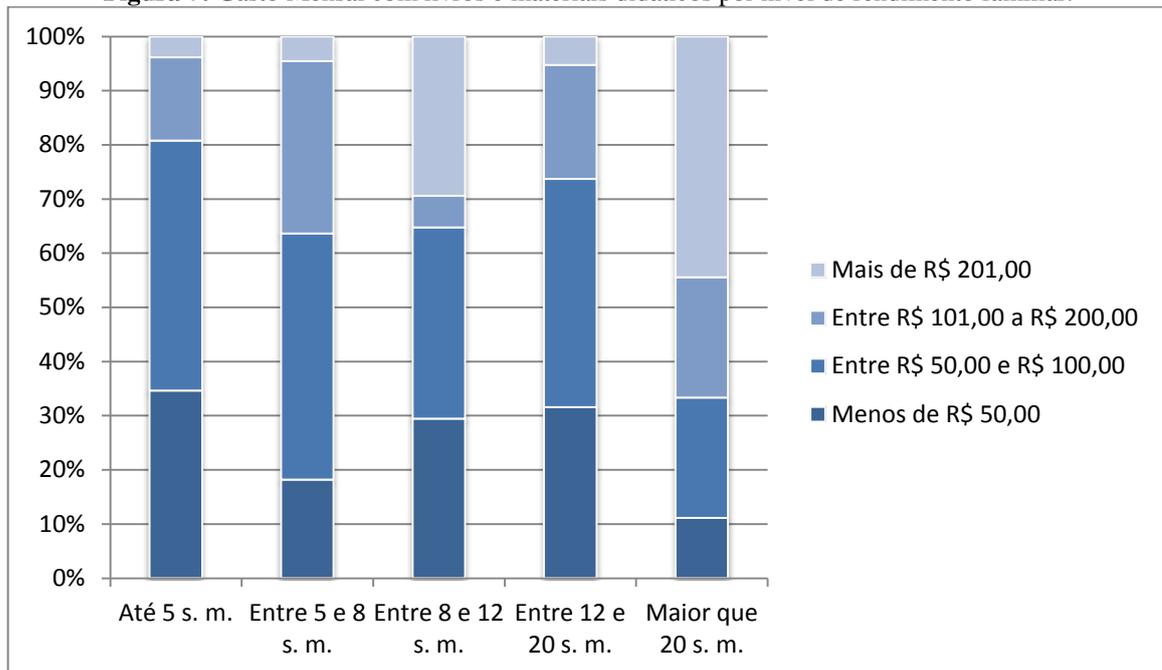
¹ Nesse sentido, vide Vitelli et al. (2011).

Figura 6: Interesse individual pelas disciplinas do curso.

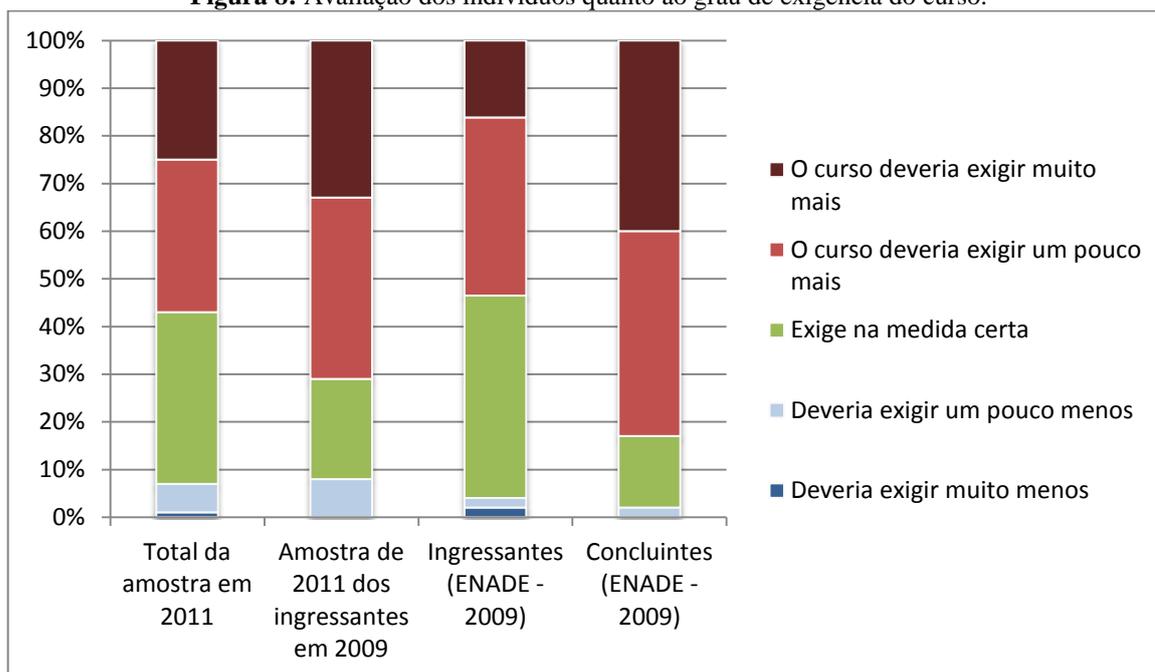
4.2 Relação e dedicação do discente com o curso e a instituição

A dedicação de horas de estudo semanal por parte do estudante tem respostas interessantes. A maioria dedica entre 1 a 3 horas semanais (45%) ou entre 4 a 7 horas (34%).

Quanto à disponibilidade financeira individual mensal para gastos com livros, cópia e materiais didáticos, 40% dos indivíduos pesquisados gastam entre R\$ 50,00 e R\$ 100,00. Comparando estes dados com a renda mensal familiar, percebe-se que à medida que esta se eleva, maior é o consumo de materiais didáticos, conforme Figura 7.

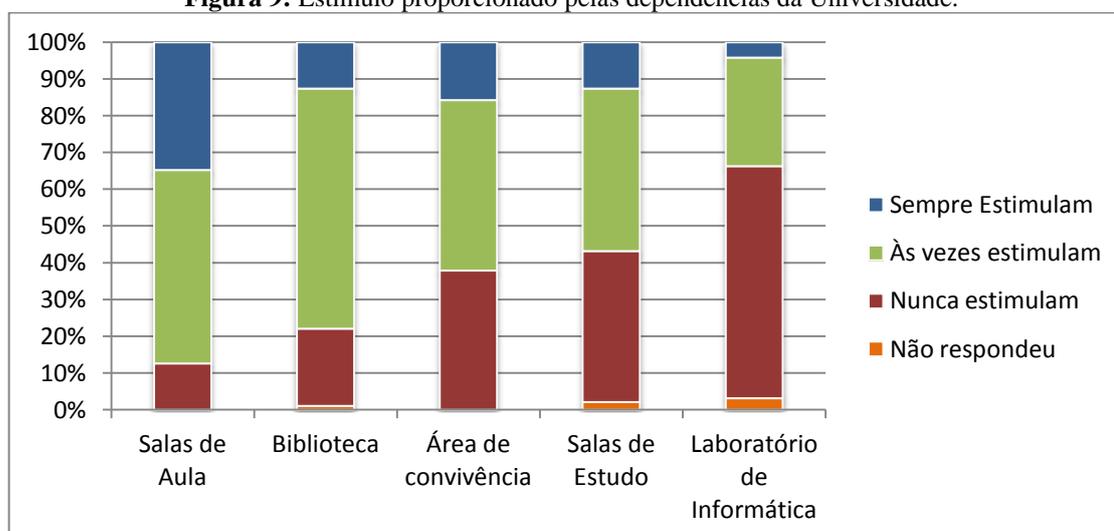
Figura 7: Gasto Mensal com livros e materiais didáticos por nível de rendimento familiar.

Embora 44% considerem que o curso exige na medida certa, 38% acham que o curso deveria exigir mais, conforme Figura 8. Esta constatação contrasta com o indicado em INEP (2011), que mostrava uma proporção de 40% dos concluintes em 2009 indicando que o curso deveria exigir muito mais. Esta reflexão torna-se importante ao passo em que se relaciona com o problema da retenção. Um maior grau de exigência pode levar a taxas de retenção maiores.

Figura 8: Avaliação dos indivíduos quanto ao grau de exigência do curso.

Ainda assim, no tocante à contribuição do curso para a sua formação, 52% a consideram boa e 22%, muito boa.

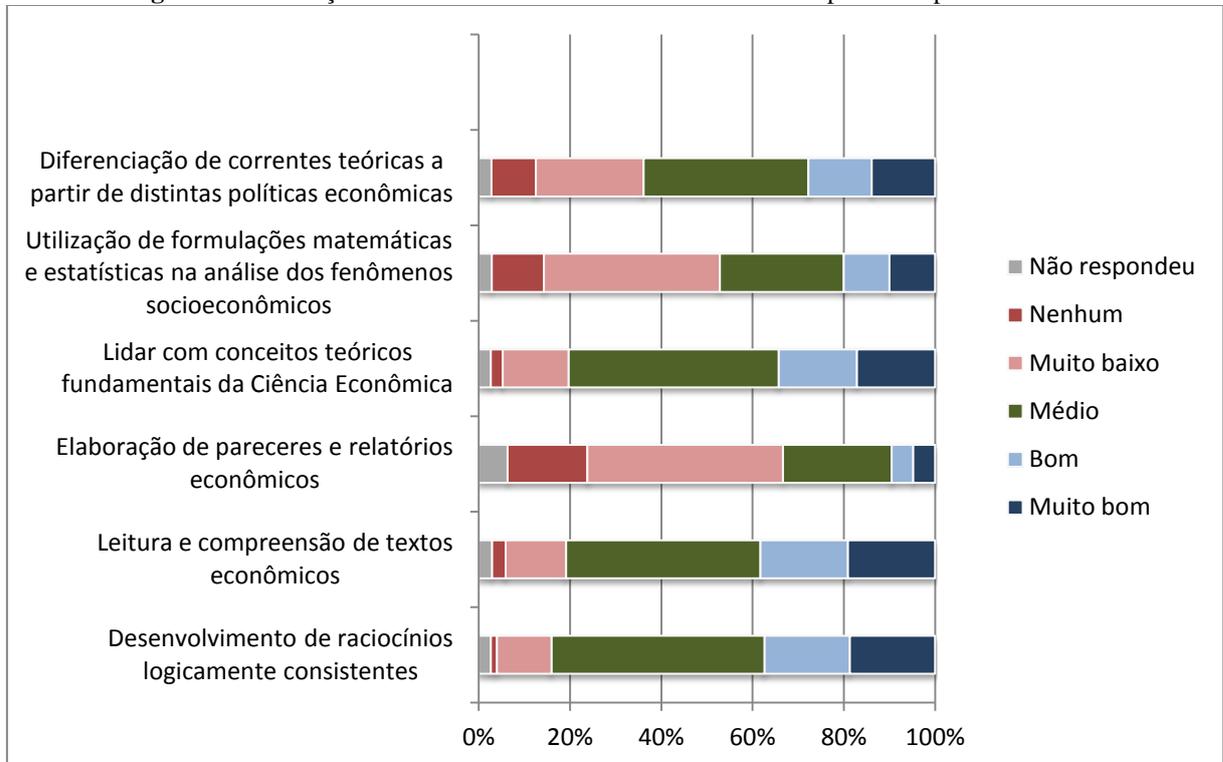
Sobre o estímulo proveniente da infraestrutura da universidade, os aspectos mais críticos estão ligados ao laboratório de informática e às salas de estudo. Para 63% dos indivíduos, o laboratório de informática nunca estimula o desempenho acadêmico, enquanto que as salas de estudo às vezes estimulam para 44% ou nunca estimulam para 41%.

Figura 9: Estímulo proporcionado pelas dependências da Universidade.

Quanto ao desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos através do curso, as respostas variam, embora se concentrem na média. Quanto à elaboração de pareceres

e relatórios econômicos, é valido ressaltar que a disciplina de análise de projetos é dada no último período do curso, de modo que poucos dos indivíduos tenham-na cursado.

Figura 10: Avaliação do desenvolvimento das habilidades e competências pelos discentes.



Os fatores mais indicados para o sucesso no desenvolvimento das competências e habilidades dos discentes são a disponibilidade para estudar por parte do indivíduo (30%), a prática de exercícios (22%) e maior comprometimento dos professores (18%).

De fato, o problema dos professores é recorrente. 57% concordam plenamente que o bom desempenho dos professores nas disciplinas estimula o aprendizado e a identificação com o curso; 60% concordam plenamente que professores e colegas mais comprometidos estimulariam mais o envolvimento com o curso; e 42% concordam parcialmente e 19% discordam parcialmente que os professores, na maioria, mostram-se pouco comprometidos com os objetivos do curso.

Entretanto, é interessante observar que apesar de 33% dos indivíduos indicarem que irão fazer outro curso de graduação, 85% pretendem atuar na área de economia após a conclusão do curso.

4.3 Comparações entre o curso de Economia da UFAM e os cursos de outras IES

É difícil comparar as características dos discentes do curso de ciências econômicas da UFAM com o mesmo perfil em nível nacional, uma vez que poucas publicações foram realizadas neste sentido. Entretanto, em 2002, a nota atribuída à didática dos professores pelos alunos de graduação² da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA-USP) também não mostra uma grande satisfação por parte destes, conceituando-os 6 numa escala de 0 a 10 (CAMPOMAR; SHIRAIISHI; ROCHA, 2003).

Outro ponto de convergência entre os alunos da FEA-USP e os alunos de ciências econômicas da UFAM é a possibilidade de melhoria: ambos apontam a didática dos professores como um dos fatores de maior relevância. Porém, não se pode olvidar a autocrítica realizada pelos estudantes da UFAM, atribuindo a si boa parte da responsabilidade quanto à possibilidade de melhoria do seu desempenho.

Os alunos da Faculdade de Economia e Administração de Ribeirão Preto (FEA-RP) atribuem nota de 8,1 para a qualidade do ensino e 8,2 para o conhecimento e qualidade dos professores, embora, em termos de didática, a nota atribuída é 6,3 (CAMPOMAR; SHIRAIISHI; GIRALDI, 2004). Essas notas também se configuram de forma similar as notas atribuídas pelos alunos da UFAM a estes assuntos. Entre as possibilidades de melhoria indicadas pelos alunos da FEA-RP, a primeira é o direcionamento do curso para o mercado de trabalho e a segunda é a capacitação didática dos professores.

Notam-se as mesmas reclamações quanto à qualidade dos laboratórios de informática tanto em Ribeirão Preto, quanto na UFAM. Nesses termos, pode-se afirmar que existem similaridades entre os estudantes dessas três instituições.

Em termos de renda familiar, se comparados aos alunos do curso de Ciências Econômicas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), os alunos do mesmo curso da UFAM possuem características relativamente semelhantes no que tange à renda familiar. Ao passo que na instituição amazonense proporção de discentes com renda familiar abaixo de R\$ 4.360,00 é de 51%, a proporção dos indivíduos com renda familiar inferior a R\$ 4.000,00 na instituição carioca é de 69%, aproximadamente (BARBOSA; OLIVEIRA, [sem data]).

Quanto à identificação do aluno de ciências econômicas com o curso, as respostas devem ser ponderadas. Apesar de 33% dos indivíduos mostrarem interesse em fazer outra graduação, a área de economia ainda atrai atenções, o que pode indicar certo atrito com a instituição. Porém, o grau de identificação com o curso não decorre somente da relação

² Inclui os cursos de Economia, Administração e Contabilidade.

discente-instituição, abrangendo diversos fatores, como expõe Souza e Reinert (2010).

A evasão no curso de Ciências Econômicas na Universidade Federal Fluminense (UFF) está relacionada ao desconhecimento quanto à realidade do Curso, conforme explica Palharini e Palharini (2011). Esta afirmação é plausível para a graduação de Ciências Econômicas da UFAM, já que o número de pessoas que atribuem o sucesso no desenvolvimento de suas competências à maior identificação com o curso decresce ao longo dos anos, sendo de 4%, 3% e 0% para os ingressantes de 2011, 2010 e 2009, respectivamente. Diante deste quadro, é plausível a hipótese de evasão das pessoas que não se identificaram com o curso à medida que passaram a conhecê-lo mais profundamente.

No atinente ao conhecimento do corpo discente, os resultados são satisfatórios. Pode abranger uma parcela aceitável da população dos anos de ingresso estudados e algumas características relevantes foram percebidas.

Dentre estas características, podem-se ressaltar três principais: a relação existente entre o desempenho de atividade laboral e o turno letivo em que o indivíduo está matriculado; a origem dos estudantes, tanto em termos de localidade quanto em termos das instituições em que cursou o ensino fundamental e médio; e a disponibilidade de horários dos indivíduos. Estas características podem ser úteis na formulação de políticas educacionais internas do Departamento de Economia e Análise (DEA) da UFAM, ao passo em que ajuda a compreender alguns conflitos que impedem o pleno desenvolvimento do discente no curso.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo geral avaliar o perfil dos discentes ingressantes no curso de ciências econômicas da UFAM, no período de 2009 a 2011, observando a sua identificação com o curso e com as características apresentadas no Projeto Político e Pedagógico. Para alcançá-lo, primeiramente identificou-se, através da literatura disponível, as características gerais do perfil dos acadêmicos brasileiros dos cursos de economia em diversas IES.

Também procurou-se analisar o contexto nacional dos cursos de graduação em economia no que diz respeito à demanda por vagas, taxas de evasão e retenção, número de graduados, no entanto esta análise foi bastante superficial, devido à baixa disponibilidade de informações específicas sobre curso de economia nas instituições públicas. Nas instituições privadas, entretanto, verificou-se uma significativa diminuição das vagas para o curso, decorrente da decisão destas IES de não mais o oferecerem.

As informações disponíveis sobre as características dos cursos e dos discentes de economia em âmbito nacional foram utilizadas para comparar aquelas verificadas na UFAM, observadas principalmente na pesquisa de campo.

De maneira geral chama atenção o fato de que a maioria dos estudantes que participaram da pesquisa cursou o ensino médio em escola particular e estão no seu primeiro curso de graduação. A renda mensal individual da maioria se situa na faixa entre 3 e 5 salários mínimos e em grande parte é decorrente das atividades de estágio às quais os discentes estão vinculados. Cabe ressaltar aqui uma preocupação: mesmo entre os ingressantes em 2011, ano de realização da pesquisa, já se verificou um significativo número de estagiários, o que pode levar a conclusão de que as atividades desenvolvidas têm pouca ou nenhuma relação com a área do curso, dada à imaturidade acadêmica que os mesmos ainda carregam pelo pouco tempo de curso.

Em relação à identificação com o curso, os discentes afirmaram que o interesse pessoal em temas como política, conjuntura finanças e mercado é o principal motivo pelo qual escolheram cursar Economia. Este fato, possivelmente leva ao maior interesse por disciplinas bastante técnicas, como Macroeconomia, Microeconomia, Economia Brasileira. No entanto, o interesse por disciplinas como matemática e estatística é bem menor, o que prejudica o desempenho no curso como um todo.

Outro resultado importante desta pesquisa é a avaliação dos discentes em relação à si

próprios, ao curso e à instituição. Neste aspecto, os indivíduos expuseram os maiores conflitos e obstáculos sentidos no decorrer do curso, constituindo informações de grande relevância para os gestores do curso e do departamento. Os problemas mais comuns estão na relação discente-docente, principalmente no que se refere ao envolvimento do professor com a turma e, em alguns casos, ao seu comprometimento na transmissão do conteúdo, bem como a maior possibilidade incentivo à dedicação do aluno.

Além disso, outro problema detectado refere-se à infraestrutura, especialmente quanto à situação do laboratório de informática, da biblioteca e das salas de aula.

Novas possibilidades teóricas e práticas surgem ao passo em que se coleta um volume maior de dados sobre os estudantes. Neste sentido, sugere-se a reaplicação do questionário no ano de 2012, de modo que se avalie a evolução da relação dos indivíduos ao longo do curso.

Também como sugestão para pesquisas futuras, deve ser pensar na inclusão e reformulação de perguntas no questionário. Enquanto perguntas mais diretas diminuem a probabilidade de erros, a ocorrência de interpretações errôneas sobre o que foi perguntado pode distorcer as respostas e, conseqüentemente, a análise dos dados. A inclusão de dados sobre idade, sensação de segurança no campus e frequência do discente podem trazer informações importantes na determinação das razões pelas quais os indivíduos frequentam ou se ausentam das disciplinas.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ANDRIOLA, Cristiany Gomes; MOURA, Cristiane Pascoal. Opiniões de docentes e de coordenadores de cursos acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Ensaio. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 14, p. 365-382, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n52/a06v1452.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2012.

BAER, Werner. *A economia brasileira*. Tradução de Edite Sciulli. 3 ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Nobel, 2009.

BAETA NEVES, Clarissa Eckert. *A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil*. Disponível em: <www.cfa.org.br>. Acesso em: 31 dez. 2011.

BARBOSA, Cleber; OLIVEIRA, Alberto de. *Avaliação do Curso de Ciências Econômicas*. UFRRJ, [200?]. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/graduacao/arquivos/docs_forum-coordenacoes/avaliacao-graduacao/10-ciencias_economicas.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2012.

BARREYRO, Gladys Beatriz. De exames, rankings e mídia. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 863-868, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/17.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2012.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de Avaliação da educação superior. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 955-977, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a15v2796.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2012.

BRASIL. *Lei 12.382, de 25 de fevereiro de 2011*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12382.htm>. Acesso em: 18 jun. 2012.

CAMPOMAR, Marcos Cortez; SHIRAIISHI, Guilherme de Farias; GIRALDI, Janaina de Moura Engracia. *Perfil e auto-avaliação dos alunos da FEA-RP e impressões sobre os cursos*. SEMEAD, 2004. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/semead/7semead/paginas/artigos%20recebidos/Ensino/ENS20_-_Perfil_e_autoavalia%E7%E3o_alunos_FEARP.PDF>. Acesso em: 10 jun. 2012.

CAMPOMAR, Marcos Cortez; SHIRAIISHI, Guilherme de Farias; ROCHA, Thiago Jordão. *Opiniões dos alunos da FEA-USP sobre seus Cursos e Entidades Afins*. SEMEAD, 2003. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/semead/6semead/ENSINO/024ENS%20-%20Opinioes%20dos%20Alunos%20da%20FEA-USP.doc>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Superior no octênio FHC. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p.37-61, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf>>. Acesso em: 31 dez. 2011.

DANTAS, Éder; SOUSA JUNIOR, Luiz de. *Na contracorrente: a política do governo Lula para a educação superior*. Disponível em: <www.anped11.uerj.br>. Acesso em: 31 dez. 2011.

FRANCO, Alexandre de Paula. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 04, p. 53-63, 2008. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n4_6.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2012.

INEP (Instituto de Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). *Cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC)*. [Brasília]: [2011]. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/enade/2009/Nota_Tecnica_CPC.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2012.

INEP (Instituto de Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). *Censo da Educação Superior 2008: Resumo Técnico: (Dados Preliminares)*. Brasília: 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2012.

INEP (Instituto de Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). *Censo da Educação Superior 2003: Resumo Técnico*. Brasília: 2003. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2012

INEP (Instituto de Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). *ENADE 2009: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: Relatório de Curso: Universidade Federal do Amazonas no município Manaus: Curso: Ciências Econômicas*. Brasília: INEP, 2011.

INEP (Instituto de Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). *Índice Geral de Cursos (IGC)*. [Brasília]: [s/d]. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/areaigc/Downloads/nota_tecnica_IGC_2009.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2012.

LOBO E SILVA FILHO, Roberto Leal; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2012.

MACHADO, Luiz Alberto. Formação Profissional: por que diminui a procura pelo curso de economia?. *Economistas*, ano III, n. 7, p. 44-47, abr. 2012. Disponível em: <http://www.cofecon.org.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1292&Itemid=42>. Acesso em: 27 jun. 2012.

MARTINS, Carlos Benedito de Campos. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado do Brasil. *Educ. Soc.*, v. 30, p. 15-35, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>>. Acesso em: 01 jan. 2012.

MATTOS, Valéria de Bettio. *As Vicissitudes da Democratização do Ensino Superior: algumas reflexões sobre a realidade brasileira*. In: *IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América Latina*, 2009, Florianópolis. *Expansão da educação superior: experiências e perspectivas*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009. Disponível em: <http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio9/IX-1048.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *REUNI: Diretrizes Gerais*. [Brasília]: 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2012.

NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE. *Ajuste de vagas na Economia da UFSC: fundamentos e réplica*. [Santa Catarina]: 2011b. Disponível em: <<http://cnm.ufsc.br/files/2009/07/NDE-FundamentosR%C3%A9plica-Vers%C3%A3oFinal.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2012.

NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE. *Redução de vagas no curso de C. Econômicas da UFSC: nota de esclarecimento*. [Santa Catarina]: 2011a. Disponível em: <<http://sanson.cse.prof.ufsc.br/downloads/NotaEsclarecimento-VersaoFinalEletronica.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2012.

PALHARINI; Francisco de Assis; PALHARINI, Desirée Barros. Evasão no Curso de Ciências Econômicas: um estudo comparativo com a área de conhecimento e o geral da UFF. *Textos para Discussão*, v. 274, 2011.

PAULA, Cristiana Maria de. *Neoliberalismo e Reestruturação da Educação Superior no Brasil: O REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal ao atual estágio de acumulação do capital*. Universidade Federal Fluminense, 2009 – (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/cristiana%20de%20paula.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2012.

PEREIRA, Dayan Rios; BOTELHO, Mario Augusto da Silva. *Satisfação e Fidelização no Ensino Superior: Um Estudo de Correlação em uma IES Privada de Belém-PA*. IX Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2012. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/artigos09/192_artigoidentsegetgu.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2012.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a05v2588.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2012.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 439-452, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a09v14n2.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2012.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAÚJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. *SINAES: Perspectivas e desafios da educação superior brasileira. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n.53, p. 425-436. out./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a02v1453.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2012.

SANTOS, Bruno Lima Patrício dos. A Política de Ampliação da Oferta do Ensino Superior: Democratização?. *Democratizar*, v. II, n. 2, mai./ago. 2008. Disponível em: <http://www.fatec.rj.gov.br/desup/images/democratizar/v2-n2/art_bruno.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2012.

SOUZA, Saulo Aparecido de; REINERT, José Nilson. Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/insatisfação discente. *Avaliação*, v. 15, p. 159-176, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a09.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2012.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas, 2004.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. *Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n.52, p. 291-310. jul./set. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n52/a02v1452.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2012.

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosângela; ROCHA, Cleonice Silveira. Estudos sobre Evasão nos Cursos de Graduação de uma instituição de ensino superior privada: aplicação de regressão logística. In: *Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas*, 2011, São Paulo. Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. Rio de Janeiro : ANPAE. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0456.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2012.

Apêndice A:
Questionário utilizado
na pesquisa de campo

Título da pesquisa: Perfil dos acadêmicos de Economia da UFAM e sua identificação com o Curso

Pesquisador responsável: Prof. Dra. Andreia Brasil Santos

Bolsistas PIBIC: Guilherme Anthony Pinheiro Jacob

Local da coleta de dados: Salas de aula da Faculdade de Estudos Sociais – Manaus/AM

DADOS PESSOAIS

1 Sobre o ingresso no Curso:

Ingressei no curso no ano _____

() Diurno () Noturno

2 Qual o seu sexo?

() Feminino. () Masculino

3 Qual seu estado civil?

() Solteiro(a). () Viúvo(a).

() Casado(a) / mora com um(a) companheiro(a).

() Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a).

4 Onde você nasceu?

() Manaus.

() cidade do Interior do Amazonas. Qual? _____

() cidade de outro estado/País. Qual? _____

5 Quantas pessoas moram em sua casa? (incluindo você)

() Moro sozinho. () Quatro pessoas.

() Duas pessoas. () Cinco pessoas.

() Três pessoas. () Mais de 6 pessoas.

6 Qual é a sua participação na vida econômica de sua família?

() Você não trabalha e seus gastos são custeados.

() Você trabalha e é independente financeiramente.

() Você trabalha, mas não é independente financeiramente.

() Você trabalha e é responsável pelo sustento da família.

7 Caso você desenvolva alguma atividade remunerada, qual o vínculo?

() Estágio. () Emprego fixo iniciativa privada.

() Emprego autônomo. () Emprego fixo serviço público.

8 Qual sua renda mensal individual?

() nenhuma.

() até 03 salários mínimos.

() mais de 3 a 5 salários mínimos.

() mais de 5 a 8 salários mínimos.

() superior a 08 salários mínimos.

() benefício social governamental. Qual? _____

9 Qual a renda mensal de sua família?(considere a renda de todos os integrantes da família, inclusive você)

() até 05 salários mínimos.

() mais de 05 a 8 salários mínimos.

() mais de 8 a 12 salários mínimos.

() mais de 12 a 20 salários mínimos.

() superior a 20 salários mínimos.

10 Onde você frequentou o Ensino Fundamental?

() Todo em escola pública.

() Todo em escola particular com bolsa.

() Maior parte em escola particular.

() Maior parte em escola pública.

() Maior parte em escola particular com bolsa.

() Todo em escola particular.

11 Onde você frequentou o Ensino Médio?

() Todo em escola pública.

() Todo em escola particular com bolsa.

() Maior parte em escola particular.

() Maior parte em escola pública.

() Maior parte em escola particular com bolsa.

() Todo em escola particular.

12 Você frequentou curso pré-vestibular?

() Sim () Não

Em caso afirmativo:

() Particular () Particular com bolsa parcial

() Particular com bolsa integral () Público

13 Economia é o seu primeiro curso universitário?

() Sim () Não

14 Se respondeu não à pergunta anterior, informe sobre o(s) outro(s) curso(s):

Qual? _____

() concluiu () não concluiu

Qual? _____

() concluiu () não concluiu

15 Você mudou de cidade, estado ou país para realizar o curso de economia?

() Não.

() Sim, mudei de uma cidade para outra, dentro do mesmo estado.

() Sim, mudei de estado.

() Sim, mudei de país.

16 Qual o meio que você mais utiliza para se manter informado?

() TV () Revistas

() Jornal impresso () Internet

() Radio () Outro

17 Com que frequência você lê jornais ou revistas especializados?

() Diariamente. () Nos fins de semana.

() A cada 2 ou 3 dias. () Nunca leio.

18 Qual a sua disponibilidade financeira mensal para gastos com livros, cópias e outros materiais didáticos?

() Menos de R\$ 50,00.

() Entre R\$ 50,00 e R\$ 100,00.

() Entre R\$ 101,00 e R\$ 200,00.

() Mais de R\$ 201,00.

INFORMAÇÕES SOBRE A SUA RELAÇÃO COM O CURSO

19 Por que você escolheu o curso de Economia?

() Por ser o curso para o qual a minha pontuação no ENEM ou PSC (último ano) permitia.

() Por contribuir para o exercício de minha atividade profissional atual.

() Pelo meu interesse em temas como política, conjuntura, finanças e mercado.

() Pelo desejo de compreender melhor o que divulgam os meios de comunicação.

() Pela perspectiva de desenvolver as capacidades buscadas pelo mercado de trabalho e assim alcançar um bom posto ao final do curso.

() Pelo meu interesse nas áreas de matemática, análises de mercado, etc.

() Outro _____

20 Como você classifica o seu interesse/identificação com as disciplinas abaixo?

Disciplina	1 (nenhum)	2 (muito baixo)	3 (médio)	4 (bom)	5 (muito bom)
História Econômica					
Teoria Microeconômica					
Economia Brasileira					
Matemática					
Direito					
Estatística e Econometria					
Teoria Macroeconômica					
Economia Política					

21 De maneira geral, o seu interesse pelas disciplinas do curso:

() Aumenta no decorrer no semestre.

() Depende do desempenho do professor e dos recursos didáticos utilizados.

() Sempre diminui.

() Diminui quando o volume de leitura indicado é muito grande.

() Aumenta quando há aspectos práticos envolvidos (atualidades, estudo de casos, exercícios, etc.).

() É influenciado pelo envolvimento do professor com a turma.

() Aumenta quando é estimulado por colegas e/ou grupos de estudo.

22 Quantas horas por semana, aproximadamente, você costuma dedicar aos estudos, excetuando as horas de aula?

() Nenhuma, apenas assisto as aulas.

() Nenhuma, apenas assisto as aulas, pois a minha atividade profissional ocupa todo o meu tempo.

() 1 a 3 horas.

() 4 a 7 horas.

() 8 a 12 horas.

() Mais de 12.

23 As instalações físicas da Faculdade estimulam o seu desempenho acadêmico?

	Sempre	Às vezes	Nunca
Salas de Aula			
Biblioteca			
Salas de Estudo			
Lab de Informática			
Área de Convivência			

24 Com que frequência você normalmente utiliza a biblioteca?

() Nunca a utilizo.

() Uma vez a cada 15 dias.

() Somente em época de provas e/ou trabalhos.

() Diariamente.

() Entre 2 e 4 vezes por semana.

25 Como você avalia o nível de exigência do curso de economia?

- Deveria exigir muito mais.
- Deveria exigir um pouco mais.
- Exige na medida certa.
- Deveria exigir um pouco menos.
- Deveria exigir muito menos.

26 Você considera que o curso está contribuindo para a aquisição de formação teórica na área de economia?

- Contribui amplamente.
- Contribui parcialmente.
- Contribui muito pouco.
- Não contribui.

27 Você considera que o curso está contribuindo para a preparação para o exercício profissional?

- Contribui amplamente.
- Contribui parcialmente.
- Contribui muito pouco.
- Não contribui

28 As disciplinas que compõem a matriz curricular do curso atendem a sua expectativa de formação e de atuação no mercado de trabalho? Por quê?

29 Como você avalia a contribuição do curso para a sua formação?

() Muito boa. () Boa. () Regular. () Fraca. () Muito Fraca.

30 Em sua opinião, quais são os aspectos mais frágeis do Curso de Economia da UFAM? Qual a sua sugestão para melhorá-los?

31 O Curso de Economia da UFAM almeja que seus graduados revelem as competências e habilidades abaixo. Como você avalia o grau em que estas características vêm sendo desenvolvidas em você?

Disciplina	1 (nenhum)	2 (muito baixo)	3 (médio)	4 (bom)	5 (muito bom)
Desenvolver raciocínios logicamente consistentes					
Ler e compreender textos econômicos					
Elaborar pareceres e relatórios econômicos					
Lidar com conceitos teóricos fundamentais da Ciência Econômica					
Utilizar formulações matemáticas e estatísticas na análise dos fenômenos socioeconômicos					
Diferenciar correntes teóricas a partir de distintas políticas econômicas					

32 Quais dos fatores abaixo contribuíram para o maior sucesso no desenvolvimento das competências e habilidades mencionadas acima

- () Disponibilidade, de minha parte, de mais tempo para dedicar aos estudos.
() Mais prática de exercícios em sala de aula ou como atividade acadêmica .
() Maior comprometimento dos professores.
() Atualização dos conteúdos das disciplinas.
() Maior identificação com o curso, pois o meu interesse não coincide com estas características.

33 Relacione os aspectos que servem como estímulo à sua permanência no curso.

34 Agora os aspectos que lhe desestimulam.

35 Você participa de algum programa de bolsas oferecidos pela UFAM?

() Sim. () Não.

36 Relativamente às afirmações abaixo, indique a sua posição: (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Concordo Plenamente	Concordo Parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo Plenamente	Discordo Parcialmente
O horário das aulas no curso é um fator que favorece o processo de aprendizagem					
A lotação das salas de aula nos semestres iniciais e/ou em algumas disciplinas prejudica o desenvolvimento das atividades por parte de professores e alunos					
O meu envolvimento com o curso está sendo pouco satisfatório devido a questões de trabalho					
Os professores, na maioria, mostram-se pouco comprometidos com os objetivos do curso.					
Os materiais pedagógicos necessários estão sempre disponíveis					
Existe um clima de cooperação entre os professores do curso					
Os professores estimulam as atividades inovadoras					
O bom desempenho dos professores nas disciplinas estimula a aprendizagem e favorece a identificação com o curso					
Tenho clareza sobre qual é a área de atuação do economista no mercado de trabalho					
Pretendo atuar na área de economia após a conclusão do curso					
Professores e colegas mais comprometidos estimulariam mais o meu envolvimento com o curso					
Pretendo realizar outro curso de graduação					

37 Que modificações poderiam ser realizadas no curso para melhorar a sua proposta pedagógica?

38 Como você avalia envolvimento dos professores com o curso e com a formação acadêmica dos alunos? Que sugestões você apresenta para melhorias neste aspecto?

39 Com qual disciplina (ou as disciplinas) do curso você mais se identificou?

40 E a que menos se identificou?

41 Como você avalia o seu envolvimento com o curso e a sua participação na vida acadêmica da UFAM?

Apêndice B:
Termo de
Consentimento Livre e
Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a), para participar do Projeto de Pesquisa **Perfil dos acadêmicos de Economia da UFAM e sua identificação com o Curso**, que será realizado na Faculdade de Estudos Sociais da Universidade Federal do Amazonas. Trata-se de um projeto incluído no Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UFAM, tendo como bolsistas os discentes Guilherme Anthony Pinheiro Jacob e Anderson dos Santos da Silva.

A pesquisa tem por objetivo avaliar o perfil dos discentes ingressantes no curso de ciências econômicas da UFAM, no período de 2009 a 2011, observando a sua identificação com o curso e com as características apresentadas no Projeto Político e Pedagógico e está sob a responsabilidade da Professora Andreia Brasil Santos. A sua participação acontecerá respondendo às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária.

Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder ao questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar e você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Os questionários respondidos serão mantidos sob a guarda pessoal da pesquisadora responsável, e considerados informação confidencial, sendo utilizados apenas para fins de produção acadêmica. O (a) Senhor (a) não terá nenhuma despesa e também não ganhará nada, mas a sua participação é de grande importante para o alcance do objetivo da pesquisa

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada em nenhuma ocasião. Para qualquer outra informação o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com a equipe através do telefone institucional (92) 3305-4641, dos e-mails brasiland@ufam.edu.br (Andreia Brasil Santos), guilhermejacob91@yahoo.com (Guilherme Anthony Pinheiro Jacob) e anderson_silva.s@hotmail.com (Anderson dos Santos da Silva) ou ainda com a Faculdade de Estudos Sociais da UFAM, Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, nº3000, Setor Norte - Coroado, Manaus-AM, fone (92)3305-4445.

Consentimento Pós Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada, que vou guardar.

Assinatura do participante

Data

Pesquisador Responsável

Data