



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Daniel Gonçalves Cury

**A relação entre professor e aluno no Ensino Superior vista por
meio da reprovação**

UBERLÂNDIA

2012

Universidade Federal de Uberlândia - Avenida Maranhão, s/nº, Bairro Jardim Umuarama - 38.408-144 - Uberlândia – MG

+55 – 34 – 3218-2701

pgpsi@fapsi.ufu.br

<http://www.pgpsi.ufu.br>



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Daniel Gonçalves Cury

**A relação entre professor e aluno no Ensino Superior vista por
meio da reprovação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva

**UBERLÂNDIA
2012**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C982r Cury, Daniel Gonçalves, 1984-
2012 A relação entre professor e aluno no Ensino Superior vista por
meio da reprovação / Daniel Gonçalves Cury. -- 2012.
227 f.

Orientadora: Silvia Maria Cintra da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui bibliografia.

1. Psicologia - Teses. 2. Professores e aluno - Teses. 3. Psicologia educacional - Teses. 4. Ensino superior - Formação de professores - Teses. 5. Fracasso escolar - Teses. I. Silva, Silvia Maria Cintra da. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.9



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Daniel Gonçalves Cury

**A relação entre professor e aluno no Ensino Superior vista por
meio da reprovação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva

Banca Examinadora
Uberlândia, 28 de março de 2012

Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva
Orientadora (UFU)

Profa. Dra. Anabela Almeida Costa e Santos Peretta
Examinadora (UFU)

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
Examinadora (UEM)

Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira
Examinadora Suplente (UFTM)

UBERLÂNDIA
2012

Universidade Federal de Uberlândia - Avenida Maranhão, s/nº, Bairro Jardim Umuarama - 38.408-144 - Uberlândia - MG

+55 – 34 – 3218-2701
pgpsi@fapsi.ufu.br

pgpsi@fapsi.ufu.br
<http://www.pgpsi.ufu.br>

<http://www.pgpsi.ufu.br>

AGRADECIMENTOS

Agradeço principalmente a Deus, autor da minha vida e da vida de todos com os quais eu pude me relacionar em minha jornada até o dia de hoje, os quais puderam, cada um com sua colaboração, enriquecer a minha história e colaborar para a minha constituição pessoal e profissional. Senhor, obrigado por tudo e pelas possibilidades de um relacionamento diário contigo e com o meu próximo, pelo acolhimento em minhas angústias e alegrias, pelas lutas, pelas vitórias e também pelas derrotas quando elas se fizeram necessárias para o meu crescimento. Obrigado por permitir este resultado de hoje, a concretização deste estudo.

Agradeço a todos os nomes listados abaixo e a todos aqueles que, por esquecimento, não apareceram citados, mas que se reconheçam em alguma etapa deste processo: o meu muito obrigado por fazerem parte da minha rede de relações.

À minha querida orientadora Silvia, que, mais do que me orientar e ensinar, se colocou em uma postura de parceira neste processo de investigação e escrita da dissertação, o que amenizou as dificuldades e sofrimentos oriundos delas e tornou o processo agradável e prazeroso. Obrigado por me oferecer uma relação entre professora e aluno que considero ter sido emancipatória e enriquecedora para meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus pais Alfredo e Vera, por tudo o que fizeram por mim até hoje, dentro de suas possibilidades afetivas, emocionais, financeiras e nos âmbitos diversos que possam existir na vida. Só estou aqui hoje pela colaboração intensa de vocês, anterior ao meu nascimento. Recebam a minha gratidão e o meu amor.

Em especial, agradeço a minha mãe pelas orações diárias, pelo amor incondicional, por sonhar junto comigo e por mim e por se alegrar imensamente com cada conquista da minha vida. Obrigado por se fazer a pessoa mais importante da minha vida, a quem dedico esta conquista.

Ao Edinho, sempre presente e pronto a lutar junto a mim pelos meus objetivos. Obrigado pelo companheirismo, pela torcida, pelo suporte diário, pela amizade e cumplicidade.

Aos meus irmãos, Solia, Ricardo e Rodrigo, os quais me motivam, torcem por mim, expressam sentimentos legítimos e ficam genuinamente felizes pelas minhas realizações.

Aos meus familiares, queridos e essenciais, dos quais destaco minha avó Olga, minhas tias, em especial Gleise, Carmen, Claire, Filomena e Benet, tios, primas, em especial Natália, Sarah, Priscilla e Dayse, primos, em especial Marcel e Walter, cunhado, cunhadas e sobrinhos, que de alguma forma participaram, se interessaram e/ou me apoiaram neste processo.

Aos meus amigos e aos colegas de mestrado, por fazerem e/ou terem feito parte da minha vida. Em especial, agradeço aqueles que estiveram ainda mais presentes nesta etapa, de alguma forma, dos quais destaco Lana, Tharita, Fernanda, Alline, Virginia, Laura, Débora, Carmen, Angélica, Renata, Flávia, Simone, Ana Clara, Cíntia, Laís, Michelle, Raissa, Cínthia, Maraysa, Anna, Juliana, José e Ludymilla.

À Lorena Ladico pelo auxílio com a transcrição das entrevistas, ao Emerson pela colaboração na parte de informática e à Ângela pela leitura atenta e auxílio com as normas de português.

À Vanessa Ramos, pelo interesse na leitura da minha dissertação e pelas opiniões, sempre pertinentes e enriquecedoras. Obrigado pelo incentivo e pela força.

À Laura Gonçalves, que mesmo à distância esteve perto e se fez presente durante momentos importantes desta caminhada, incentivando meus passos e colaborando ao me trazer à memória lembranças importantes sobre a minha jornada.

Aos estudantes e professores que tornaram possível esta investigação, por meio da concessão de entrevistas e a todos aqueles que se prontificaram a colaborar para facilitar o acesso aos entrevistados desta pesquisa.

Aos membros da Banca de Qualificação, professoras Anabela Almeida Costa e Santos Peretta e Arlete Aparecida Bertoldo Miranda pelas sugestões pertinentes e norteadoras à continuidade e construção da pesquisa e às professoras Marilda Gonçalves Dias Facci, Anabela Almeida Costa e Santos Peretta e Helena de Ornellas Sivieri Pereira, pela gentileza, atenção e disponibilidade em compor a Banca de Defesa. O meu muito obrigado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado (PGPSI) da Universidade Federal de Uberlândia pela oportunidade ofertada, por meio da qual pude cursar o mestrado e concluir a minha dissertação. Em especial, agradeço a Alice e a Marineide, pelo empenho no trabalho executado, por meio do qual tornou-se viável este processo.

Aos alunos do PGPSI, pela confiança depositada para representá-los por meio da eleição como Representante Discente junto ao Colegiado, no período de um ano e como suplente de Representante Discente, no ano seguinte e aos membros do Colegiado do PGPSI, pelas

discussões e pelas aprendizagens que me proporcionaram e pela oportunidade que me deram de, como membro representante discente, ter voz e lutar pelos direitos dos estudantes.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de mestrado, apoiando financeiramente a realização desta pesquisa.

À professora Maria José Ribeiro, por aceitar que eu cursasse o Estágio em Docência na disciplina Psicologia do Desenvolvimento I e à turma de alunos desta disciplina para a qual ministrei aulas, o meu muito obrigado pela oportunidade ímpar.

Aos docentes que colaboraram na minha formação de graduação, em especial Marília Dela Coleta, Anamaria Silva Neves e Silvia Maria Cintra da Silva, pelas orientações de pesquisa durante a graduação e Maria José Ribeiro e Ana Lúcia Ribeiro, pela supervisão de estágios durante a graduação.

Aos docentes que colaboraram para minha formação de pós-graduação, em especial aos que, durante o mestrado, demonstraram interesse e buscaram participar, com ensinamentos e sugestões extra-classe, dos quais destaco o professor Luiz Carlos Avelino da Silva, a professora Celia Vectore e a professora Maria José Ribeiro.

Sem mais espaço para agradecer a todos os que mereceriam ser citados, agradeço a Deus pelas pessoas que passaram por minha vida e acrescentaram algo bom, seja uma aprendizagem ou um desafio que tenha colaborado para o meu crescimento. Agradeço por todas as pessoas que ainda fazem parte dela e peço a Jesus que abençoe a todos vocês.

RESUMO

A relação entre professor e aluno no Ensino Superior vista por meio da reprovação

A reprovação, resultante de insucesso no curso de determinada disciplina, seja por nota e/ou por abandono na frequência desta por parte do estudante, comumente tem como sujeito responsabilizado este ou seu professor. Em uma perspectiva que considera a importância das relações sociais para a constituição dos sujeitos, a presente pesquisa baseou-se na Psicologia Histórico-Cultural e focalizou o Ensino Superior de graduação, tendo como objetivo principal compreender as relações entre docentes e alunos por meio da reprovação, visando entender a realidade que envolve esta díade neste contexto e investigar suas influências na formação profissional durante a graduação. Foram entrevistados cinco alunos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sendo dois da área de Ciências Humanas, dois de Exatas e um de Biológicas e cinco docentes, da mesma universidade, dos quais dois eram das Ciências Exatas, duas da área de Biológicas e uma de Humanas. Para a construção dos dados foram utilizadas entrevistas abertas, gravadas em áudio, com uma questão referente à reprovação, que foram posteriormente transcritas e transcritas. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo. Foram construídas três categorias de análise: a) A formação discente, na qual os aspectos relacionados aos cursos de graduação foram abordados, como a relação dos estudantes com as disciplinas nas quais foram reprovados, a insatisfação quanto à avaliação e à metodologia de ensino, as ausências durante o semestre letivo e os sentidos atribuídos à reprovação; b) A relação entre professores e alunos no que concerne aos processos de ensino-aprendizagem, contemplando os aspectos referentes aos limites, distanciamentos e possibilidades de aproximações existentes nesta relação, características dos professores considerados bons mediadores, considerações sobre a responsabilização pelo fracasso acadêmico e reflexões sobre os sentimentos de impotência do aluno diante da autoridade do educador; c) A formação docente no Ensino Superior, em que foram tecidas algumas considerações sobre este processo e pormenorizadas reflexões sobre a existência de lacunas na formação inicial do docente, bem como apresentada a necessidade da Psicologia Escolar nesta etapa de ensino. Com esta investigação é possível inferir que a mediação pedagógica oferecida pelo professor compõe uma das bases sólidas do processo de ensino-aprendizagem e que, além disto, a situação educacional é constituída por questões afetivas que influenciam diretamente a aprendizagem. Todas estas dimensões acabam repercutindo nos modos com que o estudante se relaciona com o conteúdo da disciplina, com o professor e com seu próprio aprendizado. Por fim, reafirmamos a necessidade da presença da Psicologia Escolar na busca por propostas que colaborem tanto para a formação profissional de graduação quanto para a proposição de cursos de formação continuada para o docente do Ensino Superior, em prol de um processo de ensino-aprendizagem que vise à emancipação intelectual de todos nele envolvidos.

Palavras-chave: reprovação, relação entre professor e aluno, formação discente, formação docente, psicologia escolar.

ABSTRACT

The relationship between professor and student in the higher education seen through reprobation

Reprobation, resulting from failure in the course of certain subject, be it by grade and/or absence of the student, has commonly as responsible the student or the master. From a perspective which takes into consideration the importance of social relations for the constitution of subjects, the current research has based upon the Historical-Cultural Psychology and focused on the higher education, having as main objective to understand the relations between masters and students through reprobation, with a view to understand the reality which involves this pair in this context and investigate their influence on the professional formation during graduation. Five students from the Federal University of Uberlândia (UFU) were interviewed, two from the area of Social Sciences, two from Exact Sciences and one from Biological Science, and five students from the same university, being two from Exact Sciences, two from Biological Sciences and one from Social Sciences. For data building open interviews, recorded in audio were used, with a question referring to reprobation, which werer later transcribed and transcreated. Data were analysed through content analysis. Three categories were created: a) Student's education, in which aspects related to graduation courses were approached, such as the relation of the students with the subjects in which were reprovred, the insatisfaction concerning evaluation and teaching methodology, absences during the semester and the meanings attributed to reprobation; b) The relation between masters and students concerning the teaching-learning processes, complying aspects related to limits, distancing and possibilities of approximations existing in this relation, the characteristics of the masters considered to be good mediators, considerations about the responsibility for academical failure and reflexions about the feelings of impotence from the student before the master's authority; c) The master's education in the higher education, in which some considerations were commented about such process and detailed reflexions about the existence of gaps in the initial education of the master, as well as a presentation of the need for School Psychology in this phase of the graduation. With this investigation it is possible to infer that pedagogical mediation offered by the master compose one of the solid bases for the teaching-learning process and that, besides, the educational situation is constituted by affective questions which directly influence learning. All these dimensions end up to reflect in the ways that the student relate to the subject content, the master and his own learning. Finally, one reafirms the necessity of the presence of School Psychology in the search for proposals which colaborate to professional formation as well as the proposition of continual courses for the master, benefiting a teaching-learning process process whose objective may be intelectual enhancement of everyone involved.

Key-words: reprobation, relation between master and student, student's education, master's education, school psychology

APRESENTAÇÃO	11
Antecedentes: a história pessoal e sua influência na escolha do objeto de pesquisa	11
Principais desafios	16
1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO	18
1.1. Princípios legais da Educação Superior no Brasil	18
1.2. Concepções de educação que configuram o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior	21
2. CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO, MEDIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	31
2.1. As relações interpessoais e a constituição do sujeito	31
2.2. A mediação	36
2.3. A Zona de Desenvolvimento Iminente	39
2.4. Possibilidades de relações entre a Psicologia Histórico-Cultural e a presente investigação	42
3. ALGUMAS QUESTÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, O PAPEL DO EDUCADOR E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ESTUDANTE	45
3.1. Considerações sobre o papel do educador e a importância da relação entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem	45
3.2. Alguns apontamentos em relação à formação discente no Ensino Superior	56
4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROCESSOS ESCOLARES DE AVALIAÇÃO E REPROVAÇÃO	60
4.1. A avaliação no/do processo educacional: considerações teóricas	60
4.2. A reprovação como uma possibilidade decorrente dos processos avaliativos	65
5. PERCURSO METODOLÓGICO	74
5.1. A construção da pesquisa	76
5.2. Caracterização dos sujeitos entrevistados	82
5.3. Análise dos dados	85
6. REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR	88
6.1. A relação do estudante com a disciplina em que foi reprovado	88
6.2. A insatisfação discente com a metodologia e com as formas de avaliação utilizadas pelo docente	99
6.3. Ausência do estudante durante o curso da disciplina	124
6.4. A reprovação e seus diferentes sentidos	133
7. ALGUMAS QUESTÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	140
7.1. Aproximações, distanciamentos e limites na relação entre professor e aluno	140
7.2. O professor considerado bom mediador	152
7.3. A responsabilização pelo fracasso acadêmico	164
7.4. O estudante impotente diante da autoridade do professor	176
8. CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR	184
8.1. Lacunas na Formação Inicial	185
8.2. Possíveis caminhos: a Psicologia Escolar no Ensino Superior	198
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
REFERÊNCIAS	215
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	225
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES	226
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS	227

APRESENTAÇÃO

Antecedentes: a história pessoal e sua influência na escolha do objeto de pesquisa

Como estudante de graduação, vivenciei a experiência de ser um aluno em constante relação com professores, às vezes mais do que meus colegas, pois constantemente buscava conversar com eles após as aulas ou em outros contextos. Frequentemente, vivi experiências em situações importantes nas quais o relacionamento entre professor e aluno foi determinante ou, pelo menos, influenciou fortemente minhas escolhas universitárias. Pude visualizar, ao longo dos cinco anos de curso, o quanto estas ligações foram essenciais na construção de minha postura profissional, na minha constituição subjetiva como Psicólogo e também na inclinação para as áreas pelas quais me interessei para aprofundamento de meus estudos e para investimento profissional.

Relações conturbadas com educadores influenciaram também a escolha de um menor contato com determinadas áreas do conhecimento em Psicologia, o que me faz inferir que, na minha vivência pessoal, essas relações (des)entusiasmam e são, muitas vezes, determinantes na qualidade¹ do processo de ensino e de aprendizagem. Pude conviver e conversar, durante estes cinco anos de graduação, com colegas de sala, de curso e de faculdade e, nestas trocas, foi possível perceber que muitas pessoas partilhavam da mesma vivência que eu, bem como da convicção de que tal convivência se faz essencial para uma boa formação do graduando.

Algumas situações vivenciadas por mim ou por meus pares foram relevantes para que esta temática fosse alvo de reflexões desde o 3º período de minha graduação. Alguns casos marcantes aconteceram nesta época e vários questionamentos surgem a partir destes. Um

¹ O termo qualidade, quando utilizado nesta dissertação para referir-se aos processos de ensino-aprendizagem, não tem sentido equivalente ao apresentado por Bueno (2003), quando este trabalha com o conceito de qualidade total, conforme exposto no Capítulo 1. O termo, quando citado neste texto, faz referência a uma característica, um atributo, que deverá ser lido dentro do contexto em que estiver inserido.

deles, que gostaria de aqui registrar, refere-se a uma situação que ocorrera entre mim e um de meus professores.

Em uma avaliação relativa aos conhecimentos “adquiridos” na disciplina, realizada na forma de prova escrita, me pronunciei ao professor² durante a elaboração de minhas respostas e solicitei-lhe que lesse uma de minhas questões e me dissesse se eu havia feito uma reflexão adequada sobre a temática. O professor me respondeu que sim, que a resposta estava correta. Porém, na data de entrega da correção desta prova aos alunos, percebi que minha nota na referida questão era muito baixa e então questionei a situação junto ao docente, lembrando que ele se pronunciara durante a avaliação e que dissera que a questão estava correta. O meu desejo, naquele momento, era entender o porquê da contradição entre o que ele havia me dito durante a realização da avaliação escrita e a nota recebida para a questão. A resposta do educador ao meu questionamento foi a de que a situação vivenciada deveria servir para que eu aprendesse a não confiar em professores.

Outra situação que me chamou muito a atenção no período seguinte foi vivenciada por uma colega de sala³ e compartilhada comigo. Sua prima havia falecido de forma brutal e ela estava muito entristecida, vivendo um momento muito delicado. Ela havia faltado em algumas aulas, pois precisava estar com a família. Quando foi informar aos professores sobre a situação que vivenciava, se deparou com manifestações diversas, desde frieza e indiferença a solidariedade e afeto.

Particularmente, a forma como um destes professores lidou com a questão me chamou a atenção, quando o referido docente ofereceu apoio à aluna, aparentando compreender a dor sofrida. O resultado disto foi a aproximação da discente com a disciplina ministrada por este

² Esclareço que opto por utilizar o termo professor, no gênero masculino, como forma de garantir a não identificação do(a) docente citado. Portanto, todas as vezes que forem mencionados os(as) educadores(as) que tenham sido meus(minhas) professores(as) no Ensino Superior, referindo-me a minha relação ou de meus colegas de sala com eles(as), utilizarei o termo no gênero masculino.

³ Embora seu nome não seja citado, esta colega me autorizou a relatar aqui este episódio.

educador, com sua linha de pesquisa, com sua área de atuação e com as teorias que embasavam sua prática.

Estas e outras situações me remetem à relação entre professor e aluno como elemento essencial para que a formação de profissionais oriundos do Ensino Superior seja pensada. A forma como esta relação se constroi na academia pode produzir aproximação ou distanciamento entre as partes envolvidas. Não estou afirmando que este constitui o único fator, mas parto do pressuposto de que é importante a forma de relacionamento estabelecida por tais pessoas durante o processo de formação.

Assim, como relatei acima, na interlocução com professores durante minha graduação foi possível conhecer a outra faceta da relação entre professor e aluno, a do docente, e entender o quanto esta relação interpessoal também é vista, por muitos deles, como importante para a atuação profissional do educador, tanto em sala de aula quanto fora dela.

A escolha do Ensino Superior como foco desta pesquisa ocorreu em decorrência do fato de que, no contexto acadêmico, eu iniciei minhas reflexões sobre esta temática e percebi sua importância. Não considero as outras etapas do ensino menos relevantes de maneira que não necessitem ser estudadas, ao contrário, acredito que a formação anterior a esta etapa seja muito importante, cabendo outros estudos sobre tais fases.

O fato de o foco de interesse deste trabalho incidir sobre o Ensino Superior ocorre também porque nesta etapa de ensino ocorre a formação de profissionais que irão atuar em nossa sociedade, e há a necessidade de que os processos de ensino-aprendizagem⁴ sejam de qualidade para que haja uma boa formação, sendo essencial uma compreensão mais ampla sobre fatores que constituem e influenciem este processo.

Considerando, então, a relação entre professor e aluno como um elemento fundamental da educação e que irá colaborar ou não para um processo de mediação que possa

⁴ Meira (2003) e Facci (2004) consideram o processo de ensino-aprendizagem como dialético. Em concordância com as autoras, consideramos tal processo uma unidade dialética e, ancorados nesta concepção, optamos pela utilização do hífen para a escrita desta expressão.

promover o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito, interesse-me por esta temática e acredito ser essencial a realização de estudos como este, com vistas a colaborar para que essa relação possa ser repensada e potencializada de modo a contribuir para uma formação profissional de qualidade.

Investigações referentes às ações educacionais do/no Ensino Superior são essenciais, pois ao final deste processo educacional ocorre uma formação profissional de modo que o egresso esteja qualificado para integrar a sociedade em que está inserido na função para a qual se formou. Esta relação aluno-professor justificaria, pois, um investimento em melhorias contínuas na educação em Ensino Superior, de modo que os profissionais estejam cada vez mais preparados, qualificados e envolvidos com suas futuras práticas, exercitando-as com ética e compromisso social.

Como citado no início, na ilustração de um momento de minha relação com um de meus professores durante o processo avaliativo, é importante considerar que a avaliação pode ser um momento da disciplina em que o relacionamento entre professor e aluno se torna mais evidente. Um dos resultantes possíveis das avaliações é a reprovação, que pode ser uma forma de explicitação de inúmeros aspectos na vivência da disciplina ministrada, tais como: a concepção de educação dos envolvidos na trama institucional; as concepções de ambos sobre avaliação; as formas de relações estabelecidas entre estudantes e docentes; as relações dos discentes com as disciplinas cursadas; a didática do educador, dentre outros.

A reprovação no Ensino Superior pode ter como fator motivador ou desencadeante, a maneira como as relações entre estudantes e seus professores se estabelecem. Como forma de conhecer mais sobre a importância da relação entre professor e aluno na formação profissional, a reprovação de discentes, que compreende uma das formas de evidenciar o insucesso no curso de disciplinas de graduação, pode ser um caminho para que tal relacionamento seja compreendido a partir de outra perspectiva e que ações de melhoria sejam

posteriormente propostas, colaborando para uma educação que vise à formação emancipatória de profissionais, considerando-se tanto os estudantes quanto os professores.

Coloco-me na posição de pesquisador em Psicologia Escolar sobre a temática das relações entre professores e alunos estabelecidas em instituições de Ensino Superior. Dentre as funções de um psicólogo escolar, definidas por Meira e Antunes (2003), estão as de: desmistificar e desconstruir as rotulações; ressaltar a importância de que o professor e a instituição se vejam implicados no processo educacional; considerar as multideterminações presentes no encontro entre sujeito humano e processo educacional; colaborar, por fim, para a apropriação docente dos projetos de formação continuada, por meio do apontamento de sua necessidade a partir dos resultados construídos em pesquisa.

Diante do que fora exposto sobre a importância da relação entre professor e aluno no processo educacional, o que norteará este estudo é a necessidade de explicitação de como se configura tal relação no contexto educacional do Ensino Superior.

Ressalto que, durante o mestrado, cursei a disciplina de Estágio de Docência que foi uma matéria que colaborou muito para as reflexões deste estudo, pois nela tive a experiência de ser docente junto com uma professora em uma disciplina da graduação do Curso de Psicologia. A disciplina escolhida foi Psicologia do Desenvolvimento I, na qual participei de algumas atividades como: preparação de aulas, ministração de aulas propriamente ditas, elaboração, aplicação e correção de avaliação, dentre outras. No curso deste estágio, vivenciei duas vertentes de uma mesma situação: a de ser aluno e estar sendo avaliado, sob o olhar criterioso da educadora responsável pela disciplina, pelo meu desempenho e conduta, e a de ser docente responsável por uma turma de cerca de quarenta alunos.

Por meio dessa experiência pude experimentar dois meandros da relação entre professor e aluno, tema do meu projeto, e foi uma contribuição importante para a minha constituição profissional e para as reflexões sobre a temática do dia-a-dia das relações na sala

de aula, mesmo que estas não apareçam explicitamente nas análises. Durante um semestre, pude me relacionar com meus alunos, juntamente com essa educadora, ver-me na condição docente e compreender um pouco mais, na prática, sobre a temática que me proponho a estudar.

Principais desafios

Tentar compreender a relação entre professor e aluno no Ensino Superior é empreender um desafio, que consiste em buscar respostas para perguntas e procurar também novas perguntas para a compreensão de um fenômeno que muda constantemente, que varia de caso para caso, que precisa considerar as diferenciações nas subjetividades e que envolve uma relação de poder na qual me inseri durante todo este estudo. Trata-se de estudar o objeto de estudo que está além de mim, mas que também está em mim sem deixar que as minhas percepções e vivências pessoais invadam a pesquisa e que o meu viés se torne a faceta única de contemplação do material construído.

Trata-se de assumir a postura de investigador curioso que busca, sem pré-concepções absolutas, entender as vivências e as experiências de pessoas que se dispõem a participar deste estudo, oferecendo uma parcela de suas vidas por meio de seus relatos e de suas histórias que, agora, compartilho na condição de ouvinte interessado.

Na condição de pesquisador, embora muitas vezes pudesse dizer “é, eu sei o que você está falando!”, precisei encarar um dos grandes desafios deste estudo, que foi tornar minha história e minhas vivências escolares pano de fundo para explicitar as trajetórias dos sujeitos pesquisados, visando responder às perguntas da investigação por meio das situações por eles narradas.

Os capítulos que compõem este texto são nove. O primeiro deles, introdutório, versa sobre a Universidade e sobre as concepções de educação existentes nas práticas educativas constantes nela; no segundo, discurremos sobre a importância das relações para a constituição do sujeito na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, trabalhando principalmente o conceito de Mediação Pedagógica e de Zona de Desenvolvimento Iminente; no terceiro, apontamos as teorias e estudos algumas questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem, o papel do educador e o processo de formação discente. O quarto capítulo versa sobre a avaliação no processo educacional e sobre uma de suas possíveis consequências, a reprovação, apontando alguns estudos recentes sobre a temática; no quinto capítulo há um detalhamento sobre a pesquisa, as escolhas e o percurso metodológico escolhido para responder às questões que são colocadas na constituição deste estudo.

A partir do sexto capítulo, constam as análises das entrevistas, sendo esse capítulo referente à formação discente no Ensino Superior, o sétimo a algumas questões sobre a relação entre professores e alunos no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem e o oitavo referente à Formação Docente e à Psicologia Escolar no Ensino Superior. Por fim, apresentamos o capítulo nove, no qual constam as considerações finais deste estudo.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO

O início deste capítulo tem como intuito colaborar para que parte do objeto desta pesquisa, o Ensino Superior de graduação, ou o lugar em que se origina o objeto do presente estudo seja compreendido em seus parâmetros legais, tendo suas finalidades consideradas. Portanto, visa-se explicar, de forma sucinta, sobre os princípios de legalidade da Educação Superior brasileira, visando à elucidação das possibilidades de recorte para a presente pesquisa, contextualizando-a.

Após a exploração desta temática, são abordadas as principais concepções de educação, visando à compreensão de quais são aquelas existentes que possam nortear as práticas docentes e que, portanto, venham elucidar as possibilidades de formas de relacionamentos estabelecidos em sala de aula entre tais educadores e seus alunos na prática educacional. Ao final, são apontadas algumas questões pertinentes ao estudo, referentes à formação no Ensino Superior de graduação.

1.1. Princípios legais da Educação Superior no Brasil

No texto da Constituição Federal brasileira promulgada em 1988 foi declarado o compromisso com a educação, garantindo-a, conforme o Artigo 205, como um direito de todos e um dever tanto do Estado quanto da família. Em tal artigo se afirma que ela será promovida e estimulada com o auxílio da sociedade, tendo em vista o desenvolvimento pleno da pessoa, sua qualificação para trabalhar e o preparo para que exerça cidadania.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) foi aprovada posteriormente, em 1966, sob o nº 9.394/96 e versa sobre a educação no Brasil. Em consonância com a Constituição Federal, dispõe em seu Artigo 1º §2º que a educação deverá se vincular à prática social e ao mundo do trabalho.

Também em seu Artigo 1º a educação é conceituada como abrangendo os processos formativos que se desenvolvem tanto na vida familiar, quando nos diversos âmbitos da convivência humana, como o trabalho, os movimentos sociais, as organizações da sociedade civil, as manifestações culturais e as instituições de ensino e de pesquisa.

Tal Lei, porém, conforme explicitado no Artigo 1º §1º disciplina, dentre as formas de educação supracitadas, sobre a educação escolar, conceituada como aquela que se desenvolve de forma predominante por meio do ensino em instituições que sejam constituídas propriamente para isto, ou seja, do ensino que ocorre em instituições próprias.

O texto da Lei nº 9.394/96, no Artigo 21, versa sobre a composição dos níveis escolares afirmando que a educação escolar compõe-se de educação básica, que é a etapa de escolarização composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, e da Educação Superior.

Nesta mesma lei, no Artigo 51 consta que as instituições de Ensino Superior podem ser credenciadas como universidades. As universidades são citadas no texto constitucional no Artigo 207, no qual há a afirmação de que elas “gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, conceito este detalhado, alguns anos depois, na Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN).

A LDBN, em seu Artigo 52, define as universidades como instituições compostas por pluralidade de disciplinas que almejam a formação dos quadros profissionais nos seguintes níveis: superior; de pesquisa; de extensão; de domínio e cultivo do saber humano. Segundo esta mesma Lei, lhes é facultada a criação de universidades que sejam especializadas por campo do saber e elas se caracterizam por: estudo sistemático de temas e problemas mais relevantes do ponto de vista tanto científico e cultural, quanto regional e nacional, que ocasionem produção intelectual institucionalizada; possuir pelo menos um terço do corpo

docente com titulação acadêmica em níveis de mestrado ou doutorado; possuir um terço de seu corpo docente trabalhando em regime de tempo integral.

Pela autonomia que é conferida às universidades pelos parâmetros legais, lhes são asseguradas algumas atribuições, conforme o Artigo 53 da LDBN, das quais são importantes destacar as constantes nos incisos de I a IV, a saber: a de criação, organização e extinção de cursos e programas de Educação Superior previstos em Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando couber, do respectivo sistema de ensino; a de fixar os currículos de seus cursos e de seus programas; a de estabelecer planos, projetos e programas tanto de pesquisa científica, quanto de produção artística e de atividades de extensão; a de fixar número de vagas de acordo com as capacidades da instituição e das exigências do seu meio; a de elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes.

A Educação Superior abrange, atualmente, um sistema diversificado e complexo de instituições tanto públicas quanto privadas, nos quais constam diferentes tipos de cursos e de programas, abrangendo diversos níveis de ensino, desde os de graduação até cursos de pós-graduação *lato sensu* (cursos de especialização, por exemplo) e *stricto sensu* (cursos de mestrado, mestrado profissional e de doutorado). Os cursos de graduação destinam-se a candidatos que tenham concluído a etapa anterior de ensino, o ensino médio ou equivalente e se classifiquem em processo seletivo específico (Neves, 2002; Soares, 2002), enquanto os de pós-graduação são abertos a candidatos que tenham obtido diploma em cursos de graduação (Neves, 2002).

Cabe ressaltar que Neves (2002), ao interpretar a LDBN, afirma que nesta lei define-se a existência de instituições de Ensino Superior universitárias, que são as universidades e as universidades especializadas e não universitárias, cuja autonomia é limitada, compostas pelas Instituições Superiores de Educação, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica

(CEFETs) e Centro de Educação Tecnológica (CETs), pelas faculdades isoladas e pelas faculdades integradas.

A autora destaca também a existência de Centros Universitários, os quais gozam de algumas das prerrogativas de autonomia equivalentes às das universidades, como a possibilidade de criação, organização e extinção, em sua sede, de cursos de Educação Superior. Tais centros configuram-se como uma modalidade nova de instituição de Ensino Superior pluricurricular que oferecem ensino de graduação, qualificação ao seu corpo docente e proporcionam condições de trabalho acadêmico à comunidade escolar.

As universidades são, portanto, instituições que visam à educação, que têm como finalidade exercitar permanentemente a crítica que é sustentada pela pesquisa, pelo ensino e pela extensão (Almeida & Pimenta, 2009), atividades estas consideradas indissociáveis por Oliven (2002). Para que se concretize esse objetivo das universidades exige-se, para elas, “formas de fomento e incentivo à pesquisa, pós-graduação, graduação” (Martins, 2002, p. 102).

Expostos os princípios legais da Educação Superior no Brasil, elucidamos que, diante das possibilidades apresentadas sobre as instâncias que compõem o Ensino Superior, para a presente pesquisa há um recorte, utilizando-se o contexto educacional de graduação, na qual a reprovação e as relações entre docentes e estudantes foram estudadas. A seguir apresentamos questões relacionadas ao processo educacional propriamente dito, para além dos aspectos da legislação.

1.2. Concepções de educação que configuram o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior

A educação é (ou deveria ser) o principal objetivo do ensino universitário. Segundo Gatti (2009), o núcleo do processo educativo é a formação do aluno e esta é fundada pelo

entrelaçamento de processos em diversos âmbitos, a saber: cognitivos, sociais, morais, dos conhecimentos, afetivos etc. Existem, porém, diferentes concepções de educação que coexistem no sistema universitário (e em qualquer instância de ensino) e que direcionam a forma de trabalhar dos educadores e, portanto, precisam ser explicitadas para a compreensão dos fenômenos e das relações que se estabelecem nas situações educacionais.

Gatti (2009, p. 1) afirmou pertinentemente que a “educação para se ser humano se faz em relações humanas profícuas”. Para a compreensão da relação entre professor e aluno no contexto do Ensino Superior de graduação por meio da reprovação, objetivo da presente pesquisa, faz-se necessário que esta temática seja abordada, mesmo que de forma sucinta, porque as concepções educacionais docentes permeiam a forma como estes se relacionam com os discentes com os quais entram em contato no período de aulas, enquanto ministram conteúdo em sala de aula ou oferecem alguma assistência fora dela. Fizemos uma breve explanação da temática, a partir de Luckesi (2011)⁵ em alguns diálogos com outros autores para que possamos compreender determinadas posturas pedagógicas docentes na relação com discentes.

Luckesi (2011) explorou a existência de tendências pedagógicas na prática escolar e elencou dois grandes grupos definidos por ele como a pedagogia liberal e a pedagogia progressista. Em seguida, subdividiu cada um desses grupos em subgrupos, discorrendo sobre os pormenores existentes em cada um deles. Para a pedagogia liberal, classificou as tendências: liberal tradicional, liberal renovada progressivista, liberal renovada não-diretiva e liberal tecnicista e para a tendência progressista identificou as tendências: progressista libertadora, progressista libertária, progressista crítico-social dos conteúdos.

⁵ Luckesi (2011) apresenta um panorama sobre as principais tendências pedagógicas existentes e, por isto, foi escolhido como o principal autor para compor esta parte do texto. Existem outros autores, como Saviani, que apresentam panoramas sobre essas tendências, cada um com particulares e nomenclaturas diferenciadas que, caso fossem citados, deixariam o capítulo exaustivo. Por não ser este o foco principal da dissertação, escolhemos apenas um dentre estes autores existentes a fim de exemplificar tais explicações e utilizamos outros autores para dialogar sobre a temática.

A pedagogia liberal sustenta a idéia de que a função da escola é a preparação dos indivíduos para que desempenhem papéis sociais, conforme suas capacidades individuais, conduzindo-os à adaptação aos valores e normas vigentes na sociedade dividida em classes. Em cada uma das tendências deste tipo de pedagogia predomina uma concepção diferenciada sobre o papel da escola, os conteúdos de ensino, os métodos, o relacionamento entre professor e aluno, os pressupostos de aprendizagem e as manifestações na prática escolar, conforme afirmações de Luckesi (2011) sobre a temática.

Na tendência liberal tradicional, observa-se a escola com atuação limitada à preparação intelectual e moral dos alunos para que assumam sua posterior posição na sociedade, o que gera conteúdos de ensino que tratam de conhecimentos e de valores sociais acumulados pelas gerações anteriores, repassados aos educandos como verdades absolutas. Os métodos têm como figura central o professor que expõe verbalmente a matéria e/ou a demonstra, havendo ênfase na repetição de conceitos e fórmulas para memorização e nos exercícios visando formar hábitos e disciplinar a mente dos alunos. A concepção de ensino é a de que se trata de transmissão dos conhecimentos e de que a aprendizagem é mecânica e receptiva, o que gera relações entre professores e alunos nas quais a autoridade daquele predomina sobre estes, impedindo qualquer comunicação durante a aula (Luckesi, 2011).

Em trabalho anterior ao de Luckesi (2011), Mizukami (1986) havia definido que este tipo de metodologia das abordagens tradicionais de ensino se caracteriza por uma classe tida quase como um auditório de um professor que traz o conteúdo pronto a alunos que se limitam passivamente a escutá-lo. A relação entre o professor e o aluno é, segundo a autora, vertical, sendo que o professor detém o poder decisório quanto à metodologia de ensino, conteúdo a ser ministrado, formas de avaliação e formas de interação em sala de aula, entre outros aspectos, cabendo-lhe informar e conduzir os alunos a objetivos que, por serem escolhidos

pela escola e/ou pela sociedade em que vivem e não pelos sujeitos do processo, lhes são externos.

Na tendência liberal renovada progressivista a escola tem como fim a adequação das necessidades individuais ao meio social, cabendo suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, em um processo ativo de construção e reconstrução do objeto, valorizando-se mais o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito. O aluno aprende fazendo e as tentativas experimentais, a pesquisa e as descobertas são valorizadas, não havendo lugar privilegiado para o professor. O papel do educador na relação docente-discente é o de auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo, visando sempre um relacionamento positivo e uma vivência democrática em sala de aula, partindo do pressuposto da aprendizagem de que o ambiente é apenas o meio estimulador e que aprender se trata de uma atividade de descoberta (Luckesi, 2011).

Na tendência renovada não-diretiva, o papel da escola é, segundo Luckesi (2011), acentuado na formação de atitudes, razão pela qual o foco são os problemas psicológicos e não os de ordem pedagógicos e/ou sociais. Há um esforço para que haja mudança dentro do indivíduo e ele consiga se adequar às solicitações do ambiente. A ênfase desta tendência está nos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação interpessoal, o que torna a transmissão de conteúdos secundária. Por existir uma proposta de educação centrada no aluno, “o professor é um especialista em relações humanas ao garantir o clima de relacionamento pessoal e autêntico” (Luckesi, 2011, p. 60). O conceito de aprender, para esta tendência, implica em modificação das percepções do sujeito, o que ocasiona em perda do sentido da avaliação escolar que passa a ser substituída pela auto-avaliação. Mizukami (1986) definiu abordagem equivalente a esta como abordagem humanista.

Já para a tendência liberal tecnicista, a escola funcionaria como modeladora do comportamento humano por meio da utilização de técnicas específicas. As competências da

educação seriam organizar os processos de aquisição de atitudes, conhecimentos e de habilidades úteis para a integração do indivíduo a “máquina do sistema social global” (Luckesi, 2011, p. 61). A atividade de descoberta se restringe aos especialistas e o material de instrução de alunos é disponibilizado em livros didáticos, manuais etc. Há valorização da transmissão e recepção de informações e o professor é responsável por modelar respostas apropriadas aos objetivos instrucionais, o que torna as relações entre professor e aluno bem estruturadas, com papéis bem definidos, sendo as funções do aluno receber, aprender e fixar as informações. O ensino, para esta tendência, é um processo de condicionamento pelo uso de reforçamento de respostas que se deseja obter (Luckesi, 2011).

Já a pedagogia progressista parte da análise crítica das realidades sociais, o que ocasiona o sustento implícito das finalidades sociopolíticas da educação. Ela é um instrumento de luta dos professores ao lado de práticas sociais anticapitalismo). Suas principais tendências são libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos (Luckesi, 2011).

A tendência progressista libertadora é mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, de caráter essencialmente político e tem como marca a atuação não-formal. A educação, para esta corrente, é crítica, pois questiona a realidade concreta das relações do homem tanto com a natureza quanto com outros homens, visando à transformação. Os conteúdos de ensino são denominados “temas geradores” (Luckesi, 2011, p. 65) e extraídos da prática de vida dos alunos. Há a valorização, no método de ensino, de uma relação entre professores e alunos de diálogo autêntico, permitindo um relacionamento horizontal no qual docente e discente se colocam como sujeitos do ato de conhecer. Para esta tendência, a aprendizagem só tem sentido se houver aproximação crítica da realidade concreta (Luckesi, 2011).

Na tendência progressista libertária, ainda segundo Luckesi (2011), há a esperança de que a escola exerça mudança na personalidade dos estudantes, introduzindo modificações na

instituição que contaminem todo o sistema educacional. Nesta postura, valoriza-se o conhecimento resultante das experiências vivenciadas em grupo e as matérias são apenas disponibilizadas aos alunos, mas não exigidas. O professor, na relação com o estudante, tem as funções de catalisar e orientar os alunos, se misturando ao grupo para reflexões em comum. O autor afirma que, “embora professor e aluno sejam desiguais e diferentes, nada impede que o professor se ponha a serviço do aluno, sem impor suas concepções e ideias, sem transformar o aluno em objeto” (Luckesi, 2011, p. 68). Há liberdade dos alunos frente ao professor e vice-versa e a este cabe também a função de conselheiro e de instruir e monitorar o grupo. O docente, porém, não é visto como modelo, pois “a pedagogia libertária recusa qualquer forma de poder ou autoridade” (Luckesi, 2011, p. 68).

A tendência progressista crítico-social dos conteúdos tem como tarefa primordial a difusão de conteúdos que sejam indissociáveis da realidade social. A escola é valorizada como instrumento de apropriação do saber e deve servir aos interesses populares com a garantia de um bom ensino. A atuação da escola, em síntese, consiste em preparar discentes para o mundo adulto e suas contradições, visando sua participação de forma ativa e organizada na democratização da sociedade. Mas não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados, eles devem ser ligados à sua significação humana e social. Valoriza-se a união entre teoria e prática nesta tendência. O professor, na relação entre professor e aluno, atua como mediador, em uma relação pedagógica que consiste na colaboração e em trocas. Para esta visão, aprender é o mesmo que desenvolver a capacidade de apropriação do conhecimento, lidando com os desafios e organizando os dados disponíveis por meio da experiência (Luckesi, 2011).

Leite e Kager (2009), comentando os modelos pedagógicos apresentados por Luckesi⁶, afirmam que são apresentados pelo autor dois grupos de pedagogias: as conservadoras, que

⁶ Os modelos pedagógicos de Luckesi comentados por Leite e Kager (2009) são de um livro apresentado sobre o autor neste estudo, do ano de 1984. Segue sua referência:

visam a manutenção de condições sociais e são representadas pela pedagogia tradicional, a pedagogia renovada ou escolanovista e a pedagogia tecnicista; as emancipadoras, que são concepções que se desenvolvem como antíteses aos modelos tradicionais e são a pedagogia libertadora, a libertária e a dos conteúdos socio-culturais. Segundo os autores,

Esses dois grupos de pedagogias – tradicionais e emancipadoras - representam concepções antagônicas. O primeiro grupo está preocupado com a reprodução e conservação da sociedade, propondo práticas autoritárias de avaliação. O segundo grupo assume uma perspectiva de transformação social, objetivo com o qual a educação formal pode contribuir, incluindo práticas de avaliação visando à autonomia do educando (Leite e Kager, 2009, p. 110).

Acreditamos que nesta discussão podemos trazer Bueno (2003), que escreve sobre a existência de uma concepção de educação que visa à qualidade total nos processos educacionais sem considerar o processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, criticando-a. Trata-se de uma visão que se considera otimista com relação aos processos educacionais que está aliada ao capitalismo, limitando os sujeitos à “aceitação incondicional do existente, sem apresentar perspectivas de um pensamento que negue as estruturas de poder” (Bueno, 2003, p. 167). Essa concepção educacional nega a potencialização do conflito e da contradição, extinguindo-os das práticas pedagógicas. Segundo esse autor, “toda educação para o conflito está antecipadamente eliminada dos horizontes da qualidade total” (idem, p. 155).

Nesta concepção educacional, busca-se a eliminação de tudo que possa permitir ao estudante contatos individuais e solitários com saberes que seja acadêmicos ou referentes a si próprios, o que faz com que o professor tenha o papel de criar esquemas para evitar que as tarefas escolares sejam enfadonhas ou sem sentido para os estudantes. Os educadores que

optam por atuar em consonância com a ideologia da qualidade total na educação devem orientar o processo de ensino-aprendizagem de acordo com as necessidades do mercado, enfatizando o aluno-vencedor e não o aluno-parceiro, o que colabora para a repressão da manifestação e da percepção de conflitos por parte dos discentes, tanto daqueles que sejam sobre o mal-estar na civilização quanto dos referentes ao fato de existirem desigualdades sociais e lutas de classes (Bueno, 2003).

Bueno (2003) acredita que o panorama sobre o modelo de humanidade que se espera formar a partir das características da educação de qualidade total é “sombrio”, porque visa à incorporação dos pressupostos neoliberais em diversos níveis, como o da redução do aluno à cliente, da educação que boicota a emancipação, da conversão do docente em gerente-educador, repressor de conflitos, o que progride para uma semiformação, desvalorizando o pensamento crítico e a democracia.

Fontana (2005) complementa que, na sociedade capitalista, a fragmentação é vivenciada nos processos educacionais. O processo de conceitualização⁷, por exemplo, é vivenciado como restrito aos aspectos cognitivos e o indivíduo passa a se relacionar com conceitos não como produtos históricos sobre o pensamento e a fala, que os constituem como sujeitos, mas como meros objetos do conhecimento. Com tais modelos sendo instituídos e propagados, cria-se a ilusão de homogeneidade na prática educativa. A autora ainda afirma que, no modelo capitalista de educação, “aprender/ensinar, ouvir/falar, memorizar/elaborar, elaboração espontânea/elaboração sistematizada, material sensorial/palavra, sujeito/outro são polarizados” (Fontana, 2005, p. 164).

O modelo apresentado por Bueno (2003) e o panorama de realidade apresentado por Fontana (2005) são alvos de preocupação, tendo em vista a importância da educação ressaltada por Arendt (2003), que afirma que esta atividade está entre as mais importantes e

⁷ As explicações sobre este processo estão no capítulo seguinte, sobre a Psicologia Histórico-Cultural.

elementares da sociedade humana. A autora afirma também que ela jamais permanece tal qual é, mas se renova de forma contínua por meio do nascimento de novos seres humanos. Resende (1995, p. 55) afirma que “as tendências pedagógicas praticadas são consequentes de valores e princípios acumulados ao longo da experiência vivencial de cada profissional”, completando a ideia de Arendt de que o ser humano, individual, possui sua história de vida, sua construção pessoal que renova a sociedade na qual ele se insere pela renovação de sua própria mente.

A partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, na qual se respalda o presente estudo, Facci (2004) afirma que o termo educação relaciona-se a crescimento, concebendo este processo como uma ação racional, fruto de planejamento consciente e premeditado, constituindo uma forma de intervir no processo de crescimento individual natural. Segundo Facci (2004, p. 175), “o caráter da educação do homem é totalmente determinado pelo meio social em que ele cresce e se desenvolve”, o que possibilita a percepção da importância, nesta perspectiva, das relações sociais no contexto educacional para que ocorram os processos de aprendizagem.

Luckesi (2010) pontua que o processo de avaliação da aprendizagem não ocorre em um vazio conceitual, sendo dimensionado, portanto, a partir de um modelo teórico, de mundo e também de educação que se traduz em prática pedagógica, ressaltando a influência das concepções de educação e de aprendizado do educador na sua prática em sala de aula e na forma como se relaciona com os alunos em sala de aula. As reflexões relacionadas, porém, especificamente à avaliação, serão abordadas em capítulo posterior.

Vasconcellos, Oliveira e Berbel (2006, p. 445-446) tecem questionamentos e reflexões pertinentes sobre a temática:

Desvelar os valores que fundamentam as opções, as escolhas desses docentes, poderá levar-nos a compreender as razões que movem sua ação educativa. O que valorizam?

Quais suas concepções? Quais seus princípios? O que revelam suas ações? Quais suas preocupações em relação à formação do aluno?

Tendo claras quais são as principais concepções sobre educação que permeiam a prática educacional e podem então nortear tal exercício em sala de aula, faz-se necessário partir para outras reflexões que sejam consideradas pertinentes por serem relativas ao processo ensino-aprendizagem no Ensino Superior de graduação.

Destacamos, portanto, neste capítulo, alguns apontamentos relativos ao Ensino Superior de graduação, como aspectos legais, as principais concepções de educação que embasam as práticas docentes e influenciam nas possibilidades de formação de profissionais em nível de graduação. No capítulo a seguir, apresentaremos alguns aspectos da teoria que respalda a presente investigação, que consiste na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a respeito da constituição do sujeito, ressaltando a importância das relações interpessoais e a mediação do outro para o processo de ensino-aprendizagem.

2. CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO, MEDIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo procuramos abordar os principais temas que, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, oferecem respaldo para a presente pesquisa. Nesta vertente, focalizamos a mediação pedagógica em contextos educacionais, especificamente no contexto de Ensino Superior, já que é por meio desta mediação que se dá o processo de ensino-aprendizagem.

Antes, porém, tratamos das relações interpessoais nessa perspectiva e de sua importância no âmbito educacional, buscando contextualizar a temática na teoria e discutir as principais contribuições para este trabalho. Buscamos, ainda, trazer para o diálogo apontamentos de alguns autores que não fazem parte desta perspectiva teórica, mas cujas ideias podem colaborar para a fertilidade da discussão sobre o tema deste estudo.

2.1. As relações interpessoais e a constituição do sujeito

Pensando sobre as relações com o outro, é possível afirmar que são de extrema importância no contexto educacional e em outros âmbitos, sendo essencial para que o sujeito se constitua e para que conviva em sociedade (Meira & Antunes, 2003; Zanella, 2005). Lev S. Vigotski [1896-1934], o principal autor da Psicologia Histórico-Cultural, afirmou que o psiquismo humano se forma a partir das e nas relações sociais humanas estabelecidas pelo sujeito (Zanella, 2005), considerando as relações interpessoais como fundamentais para o desenvolvimento humano. Góes (2000), pesquisadora da Psicologia Histórico-Cultural, também se interessou pela temática e propôs importantes reflexões referentes à relação com o outro.

Em uma reflexão sobre as teorias de Vigotski e Pierre Janet, a autora afirma que ambos apresentam teorias que se baseiam em ideias de que o indivíduo constroi-se socialmente na relação com os outros, tanto pelas interações “face-a-face” quanto pelas relações sociais ditas mais amplas, e embora o outro seja um constante companheiro, para Fontana (2000a) esta parceria não se encerra em uma harmonia permanente. Góes (2000, p.119) complementa, afirmando que “as relações sociais, que fundam os processos individuais, são caracterizadas por tensões e equilíbrios”.

Se na perspectiva de Vigotski, nos constituímos na relação com o outro, o termo “social”, de acordo com Sirgado (2000), é um dos que o autor russo usou com mais frequência em seus trabalhos, aparecendo em diferentes contextos, locais e momentos. Isto mostra-se coerente com sua produção, já que a origem da natureza e o princípio social das funções superiores constituem o marco da concepção apresentada pelo autor, introduzida por ele na psicologia como uma nova concepção a respeito do desenvolvimento psicológico.

Segundo Sirgado (2000, p. 61):

O social ao qual Vigotski se refere especificamente é o social *humano*⁸, cuja emergência, com maior razão que a das formas animais de sociabilidade, tem de ser explicada por princípios outros, e não os meramente naturais ou biológicos. As formas humanas de organização social, em que a sociabilidade natural se concretiza, são obra do homem e, como tal, obedecem a leis históricas que determinam as condições concretas de sua produção. É o caráter histórico dessa produção que define o social humano.

Nesta nova concepção de Vigotski sobre o desenvolvimento psicológico ressalta-se a importância das relações sociais, pois nelas os processos realizam-se, primeiro no plano social (processos interpessoais e interpsicológicos) para depois se tornarem individuais

⁸ Grifos nossos.

(intrapessoais e intrapsicológicos), sendo a origem das formas superiores de comportamento encontradas nos relacionamentos com o outro que o indivíduo estabelece, ou seja, na relação com o mundo externo (Meira, 2007; Facci, 2004).

Conforme a teoria de Vigotski,

é no curso de suas relações sociais (atividade inter-pessoal) que os indivíduos produzem, se apropriam (de) e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem, e as internalizam como modos de ação/elaboração ‘próprios’ (atividade intra-pessoal), constituindo-se como sujeitos (Fontana, 2005, p. 11).

As pessoas compartilham ações externas e depois, por meio de um processo de “individualização pelo outro” (idem, p. 11), o sujeito vivencia a reconstrução interna do que foi experienciado externamente, o que Vigotski nomeia como um processo de “internalização”, no qual o “processo inter-pessoal inicial transforma-se em intra-pessoal” (Fontana, 2005, p. 11). Os sujeitos se constituem, portanto, no plano interno, a partir de suas experiências vivenciadas externamente.

Fontana (2005) concebe que a internalização tem, em sua base, o processo de “mediação semiótica (particularmente a linguagem)” (p. 12), o que, segundo ela, abarca tanto as ações desenvolvidas pelo indivíduo, como as táticas e conhecimentos que ele ou os outros dominem, consideradas as condições de realidade da ocorrência de interações. A autora afirma que quando as funções, os papéis e as ações sociais são internalizadas pelos sujeitos, estes passam a controlá-los, adquirindo a possibilidade de direção sobre seu comportamento.

Interpretações superficiais das concepções e palavras vigotskianas poderiam levar a afirmações de que o que ocorre no plano pessoal trata-se de mera imitação do que ocorre no plano interpessoal, das relações com o outro. Porém, o processo de interiorização, analisado cuidadosamente, refere-se ao significado que a relação com os outros passa a ter na esfera

íntima do próprio indivíduo, levando-se em consideração a gama de relações diferentes que podem ser estabelecidas por uma mesma pessoa, influenciando em sua constituição intrapsíquica (Sirgado, 2000).

Silva, Almeida e Ferreira (2011, p. 222) afirmam que: “é na relação com o outro que se constitui o plano interpsicológico do desenvolvimento cultural do indivíduo. Neste sentido, o outro é signo mediador de condutas, gestos, sentimentos e pensamentos, valendo lembrar que toda e qualquer função psicológica superior foi social antes de tornar-se interna ao indivíduo”. Pino (2005) corrobora este raciocínio, ao asseverar que o outro é condição imprescindível para que haja desenvolvimento humano, pois a história de cada função psíquica é uma história, necessariamente, social e que, portanto, as funções superiores que constituem o sujeito foram, antes disso, funções entre as pessoas, ou seja, relações sociais.

Meira (2007), ao falar sobre a Psicologia Histórico-Cultural e a relação entre indivíduo e sociedade, afirma que aquela “tratou da relação entre indivíduo e sociedade de uma forma inteiramente nova, apontando para o caráter mediado e sócio-histórico dos processos psíquicos” (p. 41). González Rey (2000), outro autor que discute esta Psicologia, ao estudar o lugar das emoções na constituição social do sujeito, com destaque para as contribuições de Vigotski, analisou a questão da personalidade, identificando-a como uma construção teórica que reconhece a subjetividade individual, entendendo-a como um processo inerente a um sujeito que existe socialmente.

Segundo Fontana (2005), Vigotski trabalha com o conceito de funções psicológicas superiores, concebendo a ideia de que existem as funções psicológicas elementares, que são aquelas que vêm do “capital genético da espécie, da maturação biológica” como a atenção, a percepção e a memória, por exemplo e, por meio das experiências do sujeito, vão sendo transformadas e passam a ser consideradas funções mediadas.

Na apropriação de formas culturais de comportamento ocorre a reconstrução da

atividade psicológica, que tem como base as operações com signos. Os processos psicológicos chamados de elementares desaparecem, são incorporados a um novo sistema de comportamento culturalmente desenvolvido, configurando uma nova forma, ou seja, as funções psicológicas superiores (Vigotski, 1998).

A função dos signos, instrumentos simbólicos, transformação do funcionamento psicológico humano, é comparada, na teoria vigotskiana, com a função dos instrumentos de trabalho na transformação da natureza. Instrumentos e signos são mediadores para a construção dos processos psicológicos dos indivíduos.

Fontana (2005) destaca que a elaboração conceitual é uma forma superior de ação consciente, e se trata de uma forma culturalmente desenvolvida de as pessoas refletirem, cognitivamente, sobre as suas experiências. “Tal elaboração resulta de um processo de análise (abstração) e de síntese (generalização) dos dados sensoriais, que é mediado pela palavra e nela materializado” (Fontana, 2005, p. 12).

Como parte da constituição do sujeito também precisa ser considerada a elaboração conceitual. De acordo com Fontana (2005), os conceitos são produtos históricos, não sendo analisados como formações inerentes à mente e reflexo de vivências pessoais dos indivíduos, mas sendo constituídos por historicidade, carregando consigo marcas e incoerências de momentos específicos nos quais tiveram seu desenvolvimento e consolidação possibilitados. Mas a questão da formação de conceitos “depende fundamentalmente das possibilidades que os indivíduos têm (ou não) de, nas suas interações, se apropriarem (dos) e objetivarem os conteúdos e formas de organização e de elaboração do conhecimento historicamente desenvolvidos” (Fontana, 2005, p. 14).

A formação de conceitos, por ter um caráter histórico e social, abre espaço para a emergência do papel da aprendizagem, na sua constituição e no seu desenvolvimento, e do outro como sendo de suma importância neste processo. Na criança, há o desenvolvimento da

conceitualização por meio da incorporação das experiências comuns à humanidade, mediadas pelas práticas sociais, dentre elas a palavra e por meio da interação com outros indivíduos (Fontana, 2005).

Compreender a constituição humana em seus aspectos intrapsíquicos e os aspectos da aprendizagem só se tornam possíveis se nos atentarmos para a importância das relações interpessoais e dos processos interpsíquicos, considerando o quão essenciais são as considerações teóricas sobre a mediação semiótica, a mediação pedagógica e sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente, situações que envolvem a relação eu-outro, sendo estas temáticas que constituem o cerne dos processos de ensino-aprendizagem a serem trabalhados neste estudo, sobre os quais trataremos a seguir.

2.2. A mediação

A inserção da criança, ainda quando bebê, no mundo da cultura, passa por uma dupla mediação, necessariamente, processo composto pela mediação dos signos e pela mediação do outro, que detém a significação. Pela Psicologia Histórico-Cultural é possível afirmar que, por meio destes processos, a criança experimenta o nascimento cultural, que constitui a porta de acesso para a gama de significações humanas, “cuja apropriação é condição da sua constituição como um ser cultural” (Pino, 2005, p. 59). O autor fala então na existência, segundo a perspectiva vigotskiana, de um duplo nascimento da criança, o biológico e o cultural.

Pino (2005) utiliza o termo mediação semiótica, explicando que se refere a um mecanismo que opera como um conversor que permite à criança a transposição de planos de funções humanas. Por meio dos signos, há a possibilidade de a criança transformar aquilo que é alheio a ela – modos de falar, agir e pensar externos, do outro – em algo propriamente seu,

sem que isso precise se ausentar deste outro. Destarte, “a mediação semiótica permite à criança apropriar-se do saber humano que a capacita a interpretar o mundo e lhe dá condições para comunicar-se com os outros” (Pino, 2005, p. 160).

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, as relações entre as pessoas são mediadas, culturais, obedecendo à sociabilidade necessária ao homem para sua constituição. A criança estabelece relações com o seu meio social que são mediadas pelos outros, com a interposição de um terceiro elemento, que é o signo – ou a própria significação das funções realizadas pelo indivíduo da relação, o outro (Pino, 2005).

Sobre esta temática, Facci (2004, p. 172) afirma que “a idéia de que um sinal se interpõe como mediador na relação entre estímulo e resposta conduz Vigotski ao conceito de signo. Uma maior elaboração do conceito de signo conduzirá Vigotski a idéia da mediação semiótica, em que a palavra ocupa lugar central”.

Fontana (2005), ao falar sobre o desenvolvimento humano a partir desta mesma perspectiva, ressalta que um dos processos que nele ocorrem, o de conceitualização, é considerado como uma “prática social dialógica” (Fontana, 2005, p. 3), no sentido de ser mediada pela palavra e “pedagógica” (idem, p. 3), devido à já mencionada mediação do outro. Sendo este um processo essencial na constituição do sujeito, faz-se necessário ressaltar sua importância nos processos intrapsíquicos individuais. A respeito da palavra, Smolka e Nogueira (2002) afirmam que elas só adquirem significado nas relações entre as pessoas, quando a linguagem emerge, exercendo necessariamente um papel de interação.

Nesse sentido, Fontana (2005, p. 19) afirma que:

A mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina. Mesmo que ela não elabore ou não apreenda conceitualmente a palavra do adulto, é na margem dessas palavras que passa a organizar seu processo de

elaboração mental, seja para assumi-las ou para recusá-las. No curso da utilização conjunta e da internalização dessas palavras, a criança reproduz, apreende e começa a operar com conceitos e praticar o pensamento conceitual antes de ter uma consciência clara da natureza dessas operações (Vigotsky, 1987, p. 59).

A partir de um intenso processo no qual o indivíduo interage com seu meio social, neste processo de mediação realizado pelo outro é que ocorre a apropriação dos bens culturais necessários ao desenvolvimento do seu psiquismo (Leite & Kager, 2009). Nesta perspectiva vigotskiana, a mediação do/pelo outro é vista como algo que pode ocasionar a emergência de funções não dominadas de forma autônoma pela criança, mas que, coletivamente, possa vir a desempenhar. Portanto, para Vigotski, ensinar é algo que precede o desenvolver do indivíduo e as funções psicológicas básicas necessárias para a aprendizagem são desenvolvidas pelas contribuições e solicitações, em contínua interação (Fontana, 2005). Segundo Facci (2004, p. 153), “a psique humana é mediatizada, e as funções psíquicas superiores são o produto da própria interação mediatizada pelos objetos criados pelo homem”.

A mediação do adulto parte de uma decisão, sendo portanto intencional, já que docentes e discentes ocupam papéis sociais organizados hierarquicamente na trama educacional. O adulto “compartilha com a criança sistemas conceituais instituídos, procurando induzi-la a utilizar-se das operações intelectuais, das possibilidades sógnicas e dos modos de dizer neles implicados” (Fontana, 2005, p.21). O desenvolvimento do psiquismo do ser humano é mediado pelo outro, também pertencente ao seu grupo social; este demarca, sugere e confere significados a conduta individual e, por meio dessas intervenções, há a possibilidade de que o indivíduo tome posse da cultura humana de seu grupo e da herança histórica (Leite & Kager, 2009).

Por meio de signos, que podem ser atos, palavras ou gestos, o outro realiza a mediação da criança, que já nasce inserida em um aparelho dotado de significados sociais e vai

integrando-se à cultura e história acumuladas pela articulação de pensamento e linguagem (Fontana, 2005). Todo este processo de elaboração infantil é mediado pela palavra, que possui funções de designação, além das analíticas e generalizadoras, conforme afirma Luria (1987, citado por Fontana, 2005).

Porém, Vasconcellos (2010), ao falar sobre os processos de ensino-aprendizagem, afirma que “não há mediação boa em si” (p. 112), o que sugere a reflexão de que a mediação, por si só, não garante resultados. Isto não significa que, por existirem um educador e um aluno envolvidos em um processo educacional, haverá uma mediação necessariamente resultante em aprendizagem. Para compreender esta questão, é necessário o entendimento sobre a temática da Zona de Desenvolvimento Iminente, que consiste na possibilidade de que o indivíduo aprenda novos conteúdos diferentes daqueles que já conhece de antemão.

2.3. A Zona de Desenvolvimento Iminente

Para que o aluno de graduação torne-se um profissional formado em nível superior, é necessário que vivencie um processo de formação, no qual o professor é peça chave, por lhe ensinar conteúdos antes desconhecidos, porém necessários para sua atuação profissional. É por meio de um processo intitulado mediação por Fontana (2005) que o educador atua pedagogicamente no intuito de colaborar com a aprendizagem do estudante. Durante este processo de emancipação intelectual do graduando, o professor media, atuando na Zona de Desenvolvimento Iminente para que, caso ocorra a aprendizagem, a aprovação nas disciplinas e a formação no curso, constitua-se um profissional.

Prestes (2010) traz contribuições valiosas acerca da Psicologia Histórico-Cultural, considerando os problemas da tradução da obra de Vigotski para outros países, dentre as quais se incluem as versões brasileiras. Alguns destes problemas de tradução também foram

mencionados por Facci (2004). Um dos conceitos essenciais para a teoria, compreendido até então como Zona de Desenvolvimento Proximal ou Próximo (ZDP) (Vygotsky⁹, 1988; Vygotskii, 1991) ou ainda Imediato (Vygotsky¹⁰, 2001) passa a ser considerado de outro modo, segundo Prestes (2010). Para a autora, a palavra iminente mostra-se mais coerente com a concepção vigotskiana e deve substituir os termos proximal ou imediato. Nesta dissertação, o conceito utilizado será Zona de Desenvolvimento Iminente, segundo Prestes (2010), pela concordância com as explicações apontadas pela autora em seu estudo.

Prestes (2010) afirma que, no Brasil, o conceito vigotskiano, que de acordo com ele é adequadamente traduzido como Zona de Desenvolvimento Iminente, foi erroneamente denominado de Zona de Desenvolvimento Proximal e Zona de Desenvolvimento Imediato. Embora a palavra tenha sido alterada, o problema permaneceu. Ela afirma que, por vezes, a partir dessas traduções equivocadas, alguns imaginam que esta zona seja passível de quantificação ou possa até mesmo ser aferida, não levando em consideração que as mudanças na Zona de Desenvolvimento são “instantâneas e momentâneas” (p. 110).

Vigotski não garantiu, em sua teoria, que a instrução possibilitaria o desenvolvimento, mas a enxergou como atividade importante que pode ou não propiciá-lo. Lembramos que a instrução não se refere à aprendizagem, mas ao processo de ensino. Por este motivo, há um equívoco quando se usam os termos Zona de Desenvolvimento Proximal ou Imediato como relativos à teoria vigotskiana, por não corresponderem às concepções teóricas originais do autor (Prestes, 2010).

Há alguns equívocos graves apontados por Prestes (2010) nas traduções das obras de Vigotski para o português. Um deles, referente às interpretações do tradutor quanto ao conceito em questão, refere-se ao entendimento que ele traz de que a Zona de Desenvolvimento Iminente se reduz a um momento no qual o estudante resolve questões e

⁹ Prestes (2010) defende existirem problemas de tradução nesta obra, afastando o leitor de uma verdadeira leitura vigotskiana.

¹⁰ Idem nota anterior.

problemas sem que haja mediação docente. Porém, de acordo com a teoria vigotskiana, a Zona de Desenvolvimento Iminente

é exatamente aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda do adulto, pois o que ela faz sem a ajuda, e não mediação, do adulto, já se caracteriza como nível do desenvolvimento atual, que não apenas revela as funções amadurecidas, mas também “apalpa” as funções que estão em amadurecimento. Portanto, aquilo que a criança faz sozinha é a zona de desenvolvimento atual (Prestes, 2010, p. 170).

Segundo Prestes (2010), Vigotski usa expressões como desenvolvimento atual e desenvolvimento real para fazer referência ao nível de desenvolvimento efetivo de uma criança. A autora afirma que ele não fala em nível potencial de desenvolvimento, “pois entende que nada está pré-determinado na criança, há muitos outros aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados para a vida por meio das atividades-guia” (Prestes, 2010, p. 174). Tais atividades, realizadas pelas crianças juntamente com outrem, criam as possibilidades para o seu desenvolvimento, segundo a teoria vigotskiana.

Por todas estas explicações, Prestes (2010) defende que a tradução mais coerente do conceito em questão é a de Zona de Desenvolvimento Iminente; segundo ela:

sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento (Prestes, 2010, p. 173).

2.4. Possibilidades de relações entre a Psicologia Histórico-Cultural e a presente investigação

Facci (2004) afirma que existiram obras de Vigotski que tiveram suas traduções resumidas e que partes de seus textos foram censurados no processo de transposição para outras línguas e, de acordo com Prestes (2010), pelas traduções das obras de Vigotski para o português, não conhecemos verdadeiramente a teoria do autor. Existem muitas deturpações sobre os conceitos elaborados pelo autor devido aos equívocos de tradução, como “problemas de cortes e adulterações” (p. 133), o que compromete o contato que nós, brasileiros, temos com alguns aspectos de sua obra. Um deles foi apontado acima, o da Zona de Desenvolvimento, dentre outros. Facci (2004) considera importante a leitura das obras vigotskianas na íntegra, sem omissões nem cortes, nos casos em que aquele que estuda a teoria vislumbra tal oportunidade.

Trabalhar uma investigação a partir da perspectiva da dúvida é um grande desafio. Afinal, o que fica de concreto, após as colocações de Prestes (2010) e de Facci (2004) sobre as obras traduzidas? São necessárias ponderações sobre as traduções existentes e, nem sempre há conhecimento suficiente sobre os originais para que elas sejam feitas.

Outro desafio se coloca: é possível compreender os processos de ensino-aprendizagem no Ensino Superior de graduação a partir dos conceitos de Vigotski, tendo em vista que suas obras estão, em sua maioria, voltadas para a criança?

Faz-se pertinente também outra questão, em nível de reflexão, quando pensamos em trabalhar com esta perspectiva teórica, que compõe um desafio para o presente estudo: como pensar, nos dias de hoje, sobre as contribuições de um teórico russo do início do século XX? Facci (2004, p. 157), neste sentido, pontua que “os processos psicológicos superiores estão

sujeitos às leis que orientam a evolução da cultura humana, mudam em função das transformações histórico-sociais”.

É lúcido pensar que Vigotski escreveu baseado no contexto e momento histórico no qual estava inserido. Facci (2004) cita, inclusive, que no caso específico da sociedade na qual o autor estava inserido, abandonava-se o modo capitalista de produção da vida, buscando-se a construção de uma nova sociedade. Porém, não é devido a isto que sua teoria deva ser descartada, não podendo colaborar com as reflexões sobre a realidade educacional e social de hoje, no contexto da presente pesquisa. Acreditamos, portanto, que os conceitos utilizados são considerados pertinentes para este estudo, sendo utilizados para as análises e considerados essenciais para a compreensão da realidade das relações entre professores e estudantes vistas por meio da reprovação.

Como afirmar que o aluno de Ensino Superior não vivencia um processo de mediação para que haja aprendizagem? Como nomear as lacunas entre o que sabe e o que não sabe, entre o que precisa aprender e entre o que professor ensina e ocasiona o seu desenvolvimento atual? Consideramos que os processos pensados por Vigotski para a infância podem ser empregados de modo pertinente para a vida adulta e para a etapa educacional relativa ao Ensino Superior.

Embora na vida adulta os processos pareçam ser mais elaborados do que aqueles que acontecem na infância, acreditamos que seja de suma importância conhecer os principais conceitos que constituem a Psicologia Histórico-Cultural, mesmo aqueles que não são propriamente voltados para a idade dos estudantes de Ensino Superior. No caso, por exemplo, da formação de conceitos, os processos podem ser colocados em paralelo com acontecimentos importantes da vida adulta do estudante de graduação, na situação de contato com o outro – no caso o professor de Ensino Superior – no qual novos conteúdos e conceitos serão apresentados e poderão colaborar para a formação profissional do universitário.

Existem conceitos importantes da teoria supracitada que são trabalhados de forma mais direcionada à infância, mas que não podem ser descartados quando procura-se pensar sobre a temática do processo de ensino-aprendizagem, das quais podemos destacar as teorias referentes a Zona de Desenvolvimento Iminente e a Mediação Pedagógica, processos nos quais o outro é visto como fundamental para que ocorram. Além disso, a maior parte dos estudos sobre essa teoria refere-se à infância, o que ressalta ainda mais a relevância de uma investigação como esta, voltada ao Ensino Superior. Esta dissertação é, portanto, uma modesta contribuição para o estudo do sujeito adulto a partir da Psicologia Histórico-Cultural, com destaque para os processos de ensino-aprendizagem.

A seguir, apresentaremos um capítulo contendo aspectos alusivos ao papel do educador e à importância da mediação docente e da afetividade nas relações estabelecidas com os estudantes no processo de ensino-aprendizagem, além de reflexões referentes à formação discente no Ensino Superior.

3. ALGUMAS QUESTÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, O PAPEL DO EDUCADOR E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ESTUDANTE

No capítulo anterior, discurrimos sobre a importância das relações interpessoais para a constituição dos sujeitos e a mediação pedagógica foi ressaltada como um processo essencial para que ocorra aprendizagem. Portanto, no contexto educacional, as relações de sala de aula entre professores e discentes são de suma importância para que a mediação do educador possa alcançar seus objetivos e gere desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo Fontana (2005), na infância, quando há relação de ensino, o intuito imediato é explícito para os sujeitos envolvidos no processo e refere-se à ação de ensinar do educador acompanhada do retorno deste processo, que seria a aprendizagem do estudante. Abaixo apresentaremos algumas reflexões quanto aos processos que ocorrem em outra etapa de ensino, o Ensino Superior.

3.1. Considerações sobre o papel do educador e a importância da relação entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem

No contexto educacional, algumas questões são constantemente problematizadas, como a indisciplina (Aquino, 1996; Rego, 1996; Souza, 1997; Penna, 2010), a inclusão escolar no sistema educacional (Glat, 2007; Martinez, 2005), a produção de sucesso ou fracasso escolar (Sawaya, 2000; Patto, 1993; Cabral & Sawaya, 2001; Asbahr & Lopes, 2006; Amude-Patez, Silva, Araújo & Morgado, 2008), dentre outras, nas quais as discussões sobre as relações interpessoais que se dão neste contexto aparecem implícita ou explicitamente.

A escola é, na verdade, um lugar de ambiguidades em constante movimento “antagônico-complementar” (Guimarães, 1996), e é possível pensar também este local como sendo uma instituição constituída por práticas que a legitimam. A este respeito, Guirado

(1997) afirma que uma instituição pode ser entendida como práticas em conjunto que se repetem e, no ciclo de sua repetição, se legalizam, naturalizando aquilo que é instituído e absolutizando o que é relativo. Estas são, segundo a autora, formas de organização ou de relação que se perpetuam.

Libâneo (2004), ao falar sobre a “situação didática” (p. 249), afirma como essencial a interação entre o educador e seus alunos, visando atingir o que ele considera os objetivos do processo de ensino, a saber: a transmissão dos conhecimentos, hábitos e habilidades, bem como sua assimilação pelo estudante. Esse autor acredita que existem dois aspectos principais a serem ressaltados referentes à interação entre docente e discente na atuação profissional do educador, que são, segundo ele,

o aspecto cognoscitivo (que diz respeito a formas de comunicação dos conteúdos escolares e às tarefas escolares indicadas aos alunos) e o aspecto sócio-emocional (que diz respeito às relações pessoais entre professor e aluno e às normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente) (Libâneo, 2004, p. 249).

Cunha (1989) realizou uma pesquisa com alunos e com docentes sobre o bom professor e sua prática e pôde concluir que a concepção de bom educador está diretamente relacionada à forma como se configura a relação professor-aluno. Entre aqueles entrevistados considerados bons professores, ela identificou a existência de alguns elementos comuns, como a valorização e o prazer na profissão e a apreciação, em especial, do contato com os alunos, estimulando as respostas deles no contato em sala de aula. Para a autora, parece uma consequência natural que, para o docente que estabelece uma boa relação com os discentes para os quais ministra aula, exista a preocupação com a metodologia de ensino visando a aprendizagem e a procura por formas de interação que valorizem o diálogo. Ainda segundo Cunha (1989), a relação professor-aluno passa também pelo trato do conteúdo de ensino. Neste sentido, Facci (2004, p. 236-237) cita Saviani (2003) ao afirmar que o professor precisa

tornar o conteúdo “assimilável para o aluno, de tal forma que este passe gradativamente do não-domínio ao domínio dos conhecimentos científicos” (Saviani, 2003 citado por Facci, 2004, p. 236-237).

O professor necessita planejar bem suas aulas, com utilização de técnicas de ensino, sempre que necessário, de forma a ajudar na compreensão da matéria ministrada e promover maior interesse por parte dos alunos, visando a participação destes nas aulas para que possam envolver-se com um conteúdo que, no Ensino Superior, esteja ligado à aprendizagem de uma profissão.

De acordo com as idéias de Lopes (1989) e de Libâneo (1992), o planejamento é a análise de uma dada realidade, com reflexões sobre as condições existentes e previsões de formas alternativas de ação que visem superar dificuldades e barreiras que possam surgir ou alcançar os objetivos desejados; desta forma, o ato de planejar exige inicialmente um processo mental, que pode ou não ser passado para o papel, devendo ser flexível, interativo e dinâmico. Existem três modalidades de planejamento que devem estar articuladas entre si: o plano da escola, de ensino e das aulas. Assim,

o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (Libâneo, 1992, p. 221).

Após planejar sua aula de maneira coerente, contínua, sequencial, flexível, objetiva, funcional, precisa e clara, o professor precisa decidir qual método utilizará para ministrar os conteúdos a serem ensinados. Para Castanho (1993), a técnica por si só não apresenta valor, ao mesmo tempo em que sua ausência leva a um trabalho às cegas que também de nada vale;

para ela, a técnica deve sempre ser um “meio para”, nunca o “fim”, e, mesmo quando for usada com fim em si mesma, deverá estar servindo como meio para se atingir determinados fins.

Ainda de acordo com Castanho (1993), o uso da técnica é o desenvolvimento, pelo professor, da criatividade dos alunos, bem como da autonomia intelectual e emocional, cooperando intelectualmente com o educando e permitindo uma relação de troca entre professores e alunos. Segundo Lopes (1993), o professor, na execução de seu trabalho didático, está sempre se deparando com a necessidade de definir técnicas, que visem o desenvolvimento dos conteúdos em seu programa de ensino.

Apresentada a importância do conteúdo e da forma das aulas, ressaltamos que a relação entre professor e aluno é de suma importância para a constituição de um processo dinâmico de aprendizagem. Cabral e Sawaya (2001) entendem que a qualidade desta relação determina o processo ensino-aprendizagem, tanto em seus aspectos cognitivos, quanto em seus aspectos psicossociais.

Tassoni (2000) afirma, em sua pesquisa de mestrado, que os fatores afetivos estão presentes na relação entre professores e alunos e influenciam no processo de educacionais. Para a autora, “o que se diz, como se diz, em que momento e por quê; da mesma forma que, o que se faz, como se faz, em que momento e por quê, afetam profundamente as relações professor-aluno, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem” (Tassoni, 2000, p. 13). Outra pesquisa, realizada por Vasconcelos, Silva, Martins e Soares (2005), confirmou a importância dos laços de afetividade na interação entre educadores e educandos, afirmando que “o cuidado com a educação afetiva deve caminhar lado a lado com a educação intelectual” (p. 3).

Para Leite e Kager (2009), é inseparável a existência de aspectos cognitivos e afetivos que se inter-relacionam quando sujeitos e objetos se relacionam entre si. Com esta afirmação,

tais autores concebem a importância das posturas pedagógicas adotadas pelo educador, acreditando que elas serão responsáveis pela mediação da relação estabelecida com os estudantes e com os objetos envolvidos no conhecimento. Segundo eles,

assume-se que o sucesso da aprendizagem escolar dependerá, em grande parte, da qualidade da mediação pedagógica do professor: ressalve-se, no entanto, que a qualidade desta mediação, que se estabelece entre sujeito (aluno) e objeto (conteúdos escolares) é, também, de natureza afetiva (Leite & Kager, 2009, p. 112).

Moran (2000, p. 24) afirma que “aprendemos pela credibilidade que alguém nos merece”, acreditando que um professor que transmite confiabilidade facilita a disposição dos discentes para aprender e sua comunicação com eles. Meira (2007) afirma que os processos afetivos e intelectuais são inseparáveis e Veiga (2006) assegura que o bom aprendizado dos estudantes é um processo permeado pela afetividade e que o vínculo afetivo entre o professor e seus alunos é essencial para tornar a sala de aula um ambiente humanizado. Cunha (1989) também afirmou que, em sua pesquisa, quando os educandos verbalizaram sobre o porquê da escolha de um determinado professor como bom, enfatizaram os aspectos afetivos relacionados a este docente.

Sawaya (2000) formula contribuições teóricas importantes para o campo da formação de professores e apresenta reflexão sobre a “necessidade de uma mudança nas formas internalizadas que conduzem a relação professor-aluno como uma relação baseada em padrões preestabelecidos do que deve ser o aluno ideal criado pelo discurso pedagógico hegemônico” (p. 211) e sobre as representações que o educador tem de seus alunos.

Quadros et al. (2010), ao estudarem a percepção de professores e graduandos sobre a sala de aula no Ensino Superior, com enfoque nas relações do curso de Química da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), observaram que os docentes entrevistados em sua pesquisa esperam que, na sala de aula, os estudantes sejam autônomos, ou seja, que

compareçam às aulas todos com preparo prévio por meio de estudo anterior, confirmando a existência de expectativa do educador com relação ao educando (Quadros et al., 2010).

A escola, assim como outras instituições, parece estar planificada para que as pessoas sejam todas similares. Existe quem afirme que, quanto mais iguais as pessoas se tornam, mais fáceis elas são de administrar. A tentativa é de homogeneização, exercida por meios disciplinares que se constituem em atividades que esquadrinham o espaço, o movimento, os gestos, o tempo e as atitudes dos alunos, como também dos professores e dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de docilidade e submissão. Para além deste poder de dominação que não tolera as diferenças individuais, existe uma força antagônica marcada pelo fato de a escola ser recortada por formas de resistência que não se submetem às imposições das normas do dever-ser (Guimarães, 1996).

Neste contexto, o professor imagina que a garantia do seu lugar dar-se-á pela manutenção de uma ordem, impossibilitada pela existência da diversidade de elementos que compõem uma sala de aula. Enquanto a ordem é necessária, o professor desempenha um papel ambíguo pois, além de sua função de estabelecer limites reais de obrigações e normas, desencadeia também os novos dispositivos para que o aluno, ao dele se diferenciar, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida (Guimarães, 1996).

O professor, porém, precisa se colocar na condição de professor-mediador e estar atento às formas de aprender de seus alunos, se relacionando com suas dificuldades (Amude-Patez et al., 2008). Freire (1996) afirma que o educador deve estar consciente de que seu papel não se trata de uma mera repetição de palavras e gestos mecânicos que visem convencer os estudantes sobre determinado assunto, já que ensinar exige a prática de escutar, atentando-se ao discente.

Krasilchik (2009), nesta mesma linha de pensamento, acredita que os educadores dão prioridade, em geral, aos ensinamentos que vão oferecer aos seus alunos, mas é importante

que se atentem para a existência dos estudantes, que receberão tais conteúdos. Para que exista um relacionamento entre professores e discentes que viabilize a aprendizagem e para que estes tenham boa relação com os estudos, é necessária a atenção para algumas dimensões importantes no contexto educacional. Krasilchik (2009, p.151) afirma que “a socialização, formação de grupos, companheirismo, relacionamentos na escola são elementos que nos acompanham toda a vida e têm papel importante no desempenho escolar”.

O papel do professor é bem descrito por Gomes (2007, p. 36), que propõe a reflexão de que o docente assume “o papel de orientador e mediador no processo de aprendizagem do indivíduo”. Para esse autor, o professor como orientador expõe as principais convergências da prática detectando as questões e os problemas, indicando as fontes adequadas de informação e, portanto, norteando o estudo. Como mediador, o educador tem o papel de propiciar a apresentação das conclusões e dos raciocínios de cada aluno, a troca de ideias e de juízos entre educandos e o de proporcionar debates como uma possibilidade de que o conhecimento seja aprofundado.

As relações são fundamentais para a vida em sociedade, pois o outro, de acordo com Meira e Antunes (2003), assume um papel social na vida relacional. No contexto escolar não é diferente: alunos se relacionam diariamente entre si, com seus professores e com os demais funcionários da escola, e estes, por sua vez também estabelecem relações. Tanto discentes como educadores são sujeitos importantes para que o ensino tenha qualidade, o que, para concretizar-se, necessita envolver muitas dimensões/aspectos na organização, tais como docentes atentos à dimensão intelectual, emocional, comunicacional e ética de seu ofício e estudantes motivados, com condições intelectuais e emocionais para aprender (Moran, 2000).

No contexto universitário está posto o desafio de um processo contínuo de educação para os estudantes. Nesta perspectiva, espera-se que os docentes universitários possam contemplar dois pólos importantes em suas práticas pedagógicas, a saber: considerar o sujeito

como sendo histórico e entendê-lo como transformador da sociedade, formado para a cidadania. Pensando em termos de aprendizagem colaborativa, é necessário que haja interação e interdependência dos seres humanos, aspectos estes importantes na relação professor-aluno que considere o discente como sujeito implicado em seu processo de aprendizagem (Behrens, 2000).

Bariani e Pavani (2008) afirmam que a sala de aula na universidade é um espaço de participação acadêmica e de múltiplas relações interpessoais. Destacam que a maioria das pesquisas realizadas no âmbito da relação professor-aluno foca exclusivamente a influência que o professor exerce em seus alunos, ignorando que estes também interferem na prática pedagógica de seus educadores. Esta ideia clarifica o quão importante se faz o estudo da relação entre os sujeitos envolvidos no processo educacional, tendo em vista que, deste processo relacional no cotidiano escolar resultam a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

Aquino (1996) aponta para a necessidade de que o educador conduza sua prática assumindo o aluno como elemento essencial na construção dos parâmetros de cunho relacional que a ambos envolve, tendo em vista que da definição de tais parâmetros depende a elevação do contrato que será responsável por balizar a relação. Afinal, a realidade citada por Tuleski et al. (2005) e que deve ser repensada é a de que ouvir alunos não constitui uma prática comum, o que torna difícil que eles sejam vistos como seres totais, limitando as possibilidades de reflexão acerca de novas propostas para o ensino.

Mesmo sendo de suma importância, como demonstram algumas pesquisas e teorias, a afetividade entre professor e aluno é algo obscuro nos resultados da já citada pesquisa desenvolvida em sala de aula por Quadros et al. (2010). Os autores perceberam que não há um entendimento dos entrevistados - a saber, professores e alunos oriundos do Ensino Superior de

Química da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – sobre o que seja a afetividade e sobre como ela faz parte integrante do processo educacional (Quadros et al., 2010).

Além destes aspectos obscuros na definição de afetividade, existem problemáticas que podem impedir que a relação entre professor e aluno seja suficiente para potencializar os sujeitos nela envolvidos de forma a promover processos de aprendizagem colaborativa e efetiva e, desta forma, impossibilitando que o vínculo entre docentes e estudantes favoreça o ensino e a aprendizagem em contextos educacionais.

Bohoslavsky (1997), embora seja um autor relacionado à psicanálise, traz uma colaboração importante ao presente estudo neste sentido por afirmar que, na tarefa educativa, podem existir duas fontes de agressão¹¹, das quais destacamos uma: a segurança sendo trocada pela submissão nos casos em que o vínculo entre o educador e o educando, pela qual a ação educativa adquire lugar, assume a forma de dependência. Góes (2000, ao citar Janet, 1929) afirma que um dos fundamentos das relações entre os indivíduos está nos atos de comando e de obediência, o que constitui um exemplo sobre a temática apresentada por Bohoslavsky (1997) referente à submissão.

Aquino (1998) torna a questão mais grave ao afirmar que não há o exercício da autoridade sem que haja o exercício da violência. O autor acredita haver, no contexto escolar, um “*quantum* de violência produtiva embutido na relação professor-aluno, condição *sine qua non* para o funcionamento e a efetivação da instituição escolar” (p. 15).

Archangelo (2004) acredita que o amor e o ódio estão presentes na prática educacional e que a constituição docente é marcada por diversos momentos de tensão, já que o espaço escolar é um espaço sobrecarregado. De acordo com a autora, é por este motivo que “a relação amor-ódio converte-se em objeto de preocupação de quem procura entender o que se

¹¹ A outra fonte de agressão na tarefa educativa se constitui pelo fato de a aprendizagem implicar reestruturação em nível dos conhecimentos adquiridos e das relações que as pessoas que aprendem estabelecem com tais conhecimentos (Bohoslavsky, 1997).

passa na escola, pois é essa relação que rege inúmeras atitudes e formas de pensar dos sujeitos que ali se encontram” (Archangelo, 2004, p. 11).

Quadros et al. (2010) visualizam a existência de assimetria entre professores e alunos na sala de aula, afirmando que na relação pedagógica, em tal contexto, é o educador quem assume a maior parte do discurso, demonstrando que tal relação é desigual por natureza. Tais autores discorrem sobre a ideia de exposição unilateral na qual o professor, em um discurso de autoridade, planeja o conteúdo a ser desenvolvido em aulas e reproduz a fala científica em sala de aula, ocupando a maior parte do tempo dos encontros.

Bohoslavsky (1997) escreve que, no processo de ensino, o vínculo natural existente é de dependência, no qual “é o professor quem ‘tem a faca e o queijo’, pelo menos no que se refere à definição dos critérios de verdade que vigorarão na matéria que o aluno está aprendendo” (p. 323). Afirma ainda que o vínculo pedagógico estabelecido entre os alunos e seus professores é essencial para que objetivos gerados a partir de boas intenções do educador sejam atingidos. Faz a ressalva, porém, de que, se tal relação for de submissão discente ao docente, o alcance de tais objetivos fica comprometido.

Retomando o foco no papel do educador, Freire (1996) comenta que o ensinar exige compreensão de que a educação é uma forma de intervir no mundo, pois ela reproduz e desmascara a ideologia dominante, sendo, portanto, renovadora. Por ser um ato de intervenção no meio social e no mundo, o educador deve tomar decisões conscientes, o que exige conexão entre liberdade e autoridade.

O professor, em suas atividades docentes deve, portanto, repensar constantemente sua prática e se dispor, em um processo contínuo de valorização de seus alunos, a aprender com eles e a se questionar a partir da avaliação de sua prática. Considerando a importância do processo educacional, do papel do professor e do aluno na educação e da preciosidade desta relação para o sucesso escolar no contexto universitário, uma intervenção baseada nos

preceitos ressaltados por Meira e Antunes (2003) pode contribuir para o resgate de valores e da autonomia docente, para a construção de relações sociais que possibilitem vínculos entre professores e alunos que objetivam ao máximo desenvolvimento dos envolvidos.

Nesse sentido, Krasilchik (2009) aponta que o Núcleo de Apoio dos Estudos de Graduação¹² – Naeg – em um de seus estudos, possibilitou acesso a informação de que as estatísticas de abandono no 1º semestre do 1º ano de graduação por parte de estudantes universitários são excessivas e que um dos motivos insere-se no âmbito das relações entre graduandos e professores. As duas explicações apontadas para a evasão são as de que alguns discentes desencantam-se pelas aulas ministradas pelos docentes e outros constatarem que ingressaram no curso errado e que não gostariam de prosseguir.

As queixas quanto ao trato pessoal dos alunos junto aos professores são referentes à impessoalidade com as quais são tratados, sendo que muitos deles são sequer mencionados pelo nome ou reconhecidos fora da sala de aula, além de atitudes diferentes das citadas que são referidas como exemplos de desatenção ou de desrespeito por parte dos docentes. Outra queixa dos estudantes refere-se às aulas ministradas, que são retratadas como sendo de qualidade ruim, desinteressantes e/ou irrelevantes (Krasilchik, 2009).

As situações supracitadas referem-se ao trato na relação entre professor e aluno, com reflexões pertinentes sobre a temática e acabam respigando na metodologia de ensino dos educadores, resultando em evasão escolar, pelos motivos apresentados. Para aprofundar essas questões essenciais ao estudo que tem como foco a relação entre docente e discente vista por meio da reprovação – processos estes que podem se influenciar mutuamente – apresentaremos, no capítulo a seguir, reflexões importantes sobre a temática, visando respaldar este estudo no que concerne aos processos de avaliação e uma de suas possíveis

¹² Trata-se de um Núcleo de Apoio existente na Universidade de São Paulo – USP, da qual a autora é oriunda.

consequências, a reprovação. Antes, porém, abordaremos alguns aspectos relacionados à formação dos estudantes.

3.2. Alguns apontamentos em relação à formação discente no Ensino Superior

O sentido de formar profissionais capacitados a partir da formação no Ensino Superior é o de que estes sejam competentes e criativos e que tenham condições de analisar a estrutura sócio-econômica criticamente, questionando-a e visando sua transformação. As funções da Educação Superior não podem se restringir aos trâmites burocráticos e ao cumprimento das exigências curriculares e sim estender-se para além dos portões universitários (Bisinoto, Marinho & Almeida, 2010).

O compromisso fundamental da Educação Superior, segundo Bisinoto et al. (2010) é o de produzir conhecimentos e da formação de profissionais que sejam ao mesmo tempo cidadãos, equilibrando “duas dimensões da formação – a competência técnica e a consciência ética – de maneira a contribuir para o pleno desenvolvimento dos estudantes, sua preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (p. 103).

Um estudo realizado pelas autoras Téó e Coelho (2002)¹³ revela a existência de dificuldade de escrita entre alunos no Ensino Superior, o que impede que seja atingido um dos objetivos desta etapa de ensino apresentados por Bisinoto et al. (2010), de publicação e divulgação dos conhecimentos produzidos. Téó e Coelho (2002) afirmam que esta dificuldade gera preocupação entre professores de diferentes áreas do conhecimento, por ser a escrita uma

¹³ De acordo com o resumo desta pesquisa, as autoras afirmaram que esta foi realizada com o objetivo inicial de exercitar o emprego da Metodologia da Problematização e, seguindo as etapas desta metodologia, foi definido para estudo o problema da dificuldade de produção escrita entre alunos do Ensino Superior, fato que gera preocupação entre docentes das mais diversas áreas por ser esta uma habilidade fundamental para o bom desempenho dos futuros profissionais formados. Os resultados encontrados permitiram inferir que os alunos do Ensino Superior não apresentam hábito de leitura, o que não os torna aptos para a leitura crítica, culminando com uma acentuada dificuldade de produção escrita. Pelo exercício de tal metodologia foi possível concluir que a mesma deve ser difundida, já que oportuniza contribuições efetivas às realidades trabalhadas, por meio da fase de aplicação prática, quando as autoras assumem seu compromisso de ação transformadora.

ferramenta fundamental para que haja bom desempenho de futuros profissionais após a formação. As autoras afirmaram, nos resultados de seu estudo, que os alunos pesquisados não apresentavam hábito de leitura, o que não os tornava aptos para a leitura crítica, culminando na problemática apresentada e apontaram como possibilidade de amenização o esforço coletivo do corpo docente que deveria incentivar a leitura crítica e a produção escrita.

Arendt (2003) postula que, nas universidades, o ensino é, em si mesmo, uma espécie de especialização que não visa a introdução do jovem no mundo como um todo e sim em um segmento particular e limitado dele. Chauí (2001) nos incita a refletir sobre um ensino universitário defasado, no qual a graduação é reduzida a um nível equivalente ao de segundo grau avançado¹⁴ voltado para a “formação rápida e barata de mão-de-obra com diploma universitário” (Chauí, 2001, p. 38), com a possibilidade de que o aluno somente se forme de fato ao fazer uma pós-graduação. Tal reflexão demonstra a visão de que o ensino de graduação não tem tido qualidade suficiente para uma formação adequada de alunos capacitados para atuação na sociedade após a conclusão de seus cursos.

Fortemente submetido à lógica mercadológica, ou seja, do mercado e do consumo, o ensino de graduação na sociedade contemporânea apresenta características assim resumidas por Almeida e Pimenta (2009): os estudantes encontram-se imersos em um sistema que visa essencialmente o produtivismo; a aprendizagem é acelerada, minimizando-se os esforços e tendo-se em vista a obtenção de créditos e de diplomas; as disciplinas são oferecidas sem muito rigor, pautadas em decisões individuais de docentes ou dos departamentos e os alunos, para se formarem em nível superior, escolhem dentre tais disciplinas e as cursam; há uma preocupação excessiva com a carreira dos educadores, avaliada por meio de suas publicações, em detrimento da importância da formação dos discentes; há cisão entre a cultura acadêmica e a cultura dos jovens.

¹⁴ Termo utilizado pela autora; referente a Ensino Superior.

Neste sentido, é essencial que o Ensino Superior seja constantemente repensado para que seus problemas sejam superados em prol da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Almeida e Pimenta (2009, p. 17) sugerem que, nos cursos de graduação na universidade, seja criada uma nova cultura acadêmica que valorize o trabalho docente e que considere:

o direito do acesso à formação que garanta aos estudantes o desenvolvimento de uma postura frente ao saber, que supere a especialização estreita, problematize as informações e garanta a sua formação como cidadão e profissional cientista comprometido com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade; que possibilite o desenvolvimento do pensamento autônomo, substituindo a simples transmissão do conhecimento pelo engajamento dos estudantes; por um processo que permita aos estudantes interrogar o conhecimento elaborado, pensar e pensar criticamente; que enseje a resolução de problemas; estimule a discussão, desenvolva metodologias de busca e de construção de conhecimentos (ensinar como pesquisa); que confronte os conhecimentos elaborados e as pesquisas com a realidade; mobilize visões inter e transdisciplinares sobre os fenômenos e aponte e possibilite a solução de problemas sociais (ensinar como extensão).

Esta nova cultura acadêmica proposta pelos autores supracitados tem sua ampliação nas reflexões de Fontana (2005), que acredita que é essencial que docente e discente, no contexto educacional, estabeleçam “relações de co-autoria” (p. 165), o que, segundo ela, se constitui por meio de relacionamentos de sala de aula nos quais a ação conjunta é priorizada em detrimento do individualismo e da polarização e fragmentação das experiências pedagógicas (Fontana, 2005).

Fontana (2005), que concebe o indivíduo pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, defende que as relações são essenciais e que uma pessoa se constitui por meio do outro, explicando isto por meio do conceito de mediação, que fora trabalhado no capítulo

anterior, juntamente com outros aspectos importantes da referida teoria, essenciais para este estudo. No capítulo a seguir, veremos as temáticas de avaliação e reprovação, conforme mencionado anteriormente.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROCESSOS ESCOLARES DE AVALIAÇÃO E REPROVAÇÃO

Neste capítulo, trataremos da temática dos processos de avaliação planejados e desenvolvidos no campo educacional, vistos como inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente, abordaremos as questões teóricas referentes à avaliação e suas possibilidades e, em seguida, apresentaremos a reprovação como uma resultante possível deste procedimento, foco de análise deste estudo.

4.1. A avaliação no/do processo educacional: considerações teóricas

As avaliações nos cursos universitários são de suma importância e têm consequências importantes. Segundo Luckesi (2010), a verdadeira função da avaliação da aprendizagem seria a de auxiliar na construção de uma aprendizagem satisfatória. A avaliação, para ultrapassar a possibilidade de ser autoritária e conservadora, deve exercitar sua função diagnóstica¹⁵ que consiste em ser um instrumento "dialético de avanço" (p. 43), ou seja, um instrumento por meio do qual se reconheçam os caminhos percorridos e se identifiquem quais são os caminhos que ainda necessitam ser trilhados. Abandona-se, neste modelo, a avaliação como instrumento meramente classificatório, que não serve para a transformação, mas atua em função da conservação da sociedade pela domesticação dos estudantes.

Em uma entrevista, Luckesi (2005) destaca a implicação do educador no resultado do processo avaliativo dos discentes. Segundo ele, os resultados da aprendizagem dos alunos são sinais de que o ensino é ou não satisfatório, o que deveria ocasionar a busca de compreensão, por parte dos educadores, sobre o que vem ocorrendo e de como investir para a melhoria do

¹⁵ Termo empregado pelo autor.

desempenho dos estudantes. Neste sentido, caberia sempre perguntar: se não ocorreu aprendizagem, será que houve ensino?

Ainda para Luckesi (2004), avaliar implica acompanhar a aprendizagem e reorientá-la permanentemente, o que só se realiza por meio de um rigoroso “ato diagnóstico”¹⁶ que vise a obtenção dos melhores resultados que forem possíveis, diante dos objetivos que estejam postos. Deixa claro que o que distingue o ato de examinar do de avaliar não são os instrumentos utilizados, mas o olhar sobre os dados obtidos: a ótica de quem examina, classifica e seleciona ou o olhar de quem avalia, diagnostica e inclui.

Luckesi (2004) fala também sobre a questão das ameaças de educadores direcionadas aos seus alunos nos processos ditos avaliativos, mas que, segundo ele, nada têm a ver com avaliação, e sim com exames. Por meio dos exames é possível que haja ameaças de reprovação ou possibilidade de aprovação de alguém, enquanto na prática avaliativa só existe um caminho posto diante do processo de ensino-aprendizagem: o de diagnosticar e reorientar continuamente. A avaliação não se torna um instrumento para disciplinar discentes e sim um importante recurso para que haja a construção conjunta de resultados significativos e melhores possíveis para todos os envolvidos no processo. Avaliação exige, então, aliança entre docente e educando, enquanto os exames levam ao antagonismo entre tais sujeitos, possibilitando o surgimento de ameaças e coação. Almeida e Pimenta (2009) defendem que a avaliação da atividade pedagógica, no Ensino Superior, deva ser diagnóstica e compreensiva ao invés de ser utilizada como mecanismo de controle.

Uma das formas mais conhecidas de avaliação é a prova, momento sobre o qual Moretto (2004) discorre como sendo uma ocasião privilegiada dos estudos e não um acerto de contas. O professor precisa ter clara em sua mente a forma como avalia os alunos e o porquê de tal avaliação, já que este processo é essencial tanto para o educador quanto para o

¹⁶ Expressão do citado autor.

estudante, tendo em vista que aquele precisa aprimorar-se sempre e, para isto, precisa conhecer o impacto de suas aulas e este precisa conhecer o significado do seu empenho e esforço, apreciando suas capacidades e limitações e podendo então ultrapassar barreiras em prol da ampliação de seus conhecimentos.

Segundo Luckesi (2010), a avaliação centralizada em provas e exames secundariza o próprio significado do ensino e da aprendizagem, superestimando os exames. O autor afirma que

a prática de provas e exames exclui parte dos alunos, por basear-se no julgamento, a avaliação pode incluí-los devido ao fato de proceder por diagnóstico e, por isso, pode oferecer-lhes condições de encontrar o caminho para obter melhores resultados na aprendizagem (Luckesi, 2010, p. 173).

Porém Luckesi (2004) faz uma diferenciação entre prova, que ele não considera uma forma de avaliação, e questionário, contendo perguntas abertas e/ou fechadas, que é considerado um instrumento avaliativo. As provas das quais discorda são as utilizadas no sentido de provar, ou seja, no sentido classificatório e de selecionar, que traduzem a ideia de exame e não de avaliação. Ressalta que é importante ter clareza de que "os exames são pontuais, classificatórios, seletivos, anti-democráticos e autoritários; a avaliação, por outro lado, é não pontual, diagnóstica, inclusiva, democrática e dialógica" (Luckesi, 2004, p. 1).

Leite e Kager (2009, p. 133) afirmam que:

A avaliação diagnóstica, como já apresentada, representa uma importante alternativa diante dessa situação, visto que supõe que o ato de avaliar deve implicar decisões assumidas sempre a favor do aluno, sendo os seus resultados utilizados no sentido de permitir ao professor rever e alterar as condições de ensino, visando ao aprimoramento do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. Sendo assim, é importante

ressaltar a necessidade do resgate da avaliação como função diagnóstica¹⁷. Por meio desta função, a avaliação é planejada e desenvolvida como uma situação de reflexão, preferencialmente envolvendo o conjunto dos educadores da escola, no sentido de buscar não só o avanço cognitivo dos alunos, mas propiciar as condições afetivas que contribuam para o estabelecimento de vínculos positivos entre os alunos e os conteúdos escolares. Com a função diagnóstica, a avaliação pode auxiliar o progresso e o crescimento do aluno, através do aprimoramento das condições de ensino.

Luckesi (2005) cita também a questão das atividades em grupo, as quais acredita que, quando se tratam de atividades efetivamente em grupo, propiciam trocas e geram construção de aprendizagem coletiva, mas ressalta que a prática mais comum no caso deste tipo de avaliação é a do "abandono de educandos à sua própria sorte" (p. 3). Nestes casos, uma tarefa é lançada aos estudantes e eles têm a obrigação de cumpri-la, sem que haja, necessariamente, orientação e acompanhamento docente constante durante este processo. Deveria haver investimento no grupo e não apenas o abandono e a cobrança posterior do resultado.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, as atividades em grupos mostram-se como oportunidades preciosas, pois dada a heterogeneidade do grupo, a colaboração entre os pares é fundamental para provocar processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Assim, ao organizar atividades avaliativas na modalidade grupal, tanto o professor quanto os estudantes podem beneficiar-se do conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente.

Vasconcellos et al. (2006) afirmam que questões relacionadas à avaliação sempre serão problemas educacionais. A prática avaliativa, segundo tais autores, deve buscar concepções inovadoras de ensino que valorizem a formação discente, bem como seu crescimento.

¹⁷ Como a palavra diagnóstico(a) está fortemente relacionada à medicina, seria interessante se esta expressão fosse substituída por uma palavra que pudesse contemplar a abrangência e a dialética do processo de compreensão do conteúdo ministrado durante as aulas.

Em sua pesquisa sobre avaliação em cursos de licenciatura na Universidade de Londrina, Vasconcellos et al. (2006) buscaram entender quais práticas avaliativas poderiam romper com os padrões tradicionais de atuação docente, resultando em condições melhores de aprendizagem discente. Os autores observaram que, na prática de educadores que inovavam na avaliação em prol da qualidade dos processos de aprendizagem de seus alunos, estavam presentes, dentre outros fatores: compromisso com os discentes para além dos limites impostos pela instituição (dar aula no horário preestabelecido, notas etc.); auto-avaliação como prática permanente de quem avalia, como recurso para reflexão sobre o sentido das práticas avaliativas e das questões propriamente pedagógicas.

Masetto (2000), ao falar sobre avaliação, discorre sobre esta como processo integrado ao da aprendizagem dos estudantes, como um *feedback* contínuo dispensado aos alunos quanto à sua aprendizagem e dos alunos quanto ao curso. O autor valoriza também a autoavaliação como um processo importante desta etapa do ensino, quando a postura do educador é de mediador pedagógico.

Vasconcellos et al. (2006) incluem a temática da avaliação em suas reflexões sobre o ensino e afirmam que este, na maioria das instituições, se caracteriza como uma prática que se limita ao tempo e ao espaço de sala de aula. A própria instituição tem previsto em seu regulamento acadêmico que o sistema de avaliação se vincule ao sistema de notas e aos procedimentos que resultem em aprovação ou em reprovação de estudantes, o que justifica a manutenção de práticas de avaliação pontuais e valorização excessiva de notas.

Olive (2002) demonstra sua visão sobre a seriedade deste processo que ocorre durante as disciplinas ao afirmar que existe comparação entre as médias de desempenho dos discentes no Ensino Superior e que, por este parâmetro, são apontados os cursos das universidades públicas que vêm apresentando os resultados considerados melhores, em termos quantitativos.

A seriedade do processo avaliativo apresentada nos parágrafos anteriores e sua importância no processo de ensino e de aprendizagem bem como na formação profissional dos alunos universitários permite-nos inferir que tal processo necessita ser planejado e executado de modo a compreender as dificuldades dos estudantes, permitindo que estes possam, durante o curso de graduação, aproveitar o espaço de sala de aula e o contato com o docente para o esclarecimento de suas dúvidas e para o compartilhamento de suas dificuldades a fim de que possam apropriar-se de modo efetivo do conteúdo ministrado.

4.2. A reprovação como uma possibilidade decorrente dos processos avaliativos

As reprovações em disciplinas cursadas no Ensino Superior são vistas como o reflexo do insucesso acadêmico de alunos (Bisinoto et al., 2010; Vasconcelos, Almeida & Monteiro, 2009) e, de modo geral, como algo negativo. A reprovação só poderia render resultados positivos, segundo Marchelli (2010) se os alunos retidos recebessem atenção especial por parte de seus educadores.

Luckesi (2010) discorre sobre a existência de um sistema de avaliação centralizado em provas, exames e notas que tem como um dos desdobramentos a intenção de reprovar diretamente ligada à questão da relação professor-aluno. Ele intitula um trecho de seu livro como “provas para reprovar”, sobre o qual escreve:

os professores elaboram suas provas para “provar” os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem; por vezes, ou até em muitos casos, elaboram provas para “reprovar” seus alunos. Esse fato possibilita distorções, as mais variadas, tais como: ameaças [...]; elaboração de itens de prova descolados dos conteúdos ensinados em sala de aula; construção de questões sobre assuntos trabalhados com os alunos, porém

com um nível de complexidade maior do que aquele que foi trabalhado; uso de linguagem incompreensível para os alunos etc. (Luckesi, 2010, p. 21).

Uma pesquisa realizada na Universidade de Évora e divulgada por Vieira e Cristóvão (2009) tem como resultados que, dentre os principais motivos de reprovação apontados pelos alunos participantes do estudo que haviam sido reprovados em disciplinas de graduação estariam: a falta de motivação, com 40,22% das respostas, seguida pela justificativa baseada no desempenho pedagógico dos docentes, com 35,87% e por falta de adequação entre conhecimentos prévios e pré-requisitos necessários para o curso da disciplina, com 29,35% das respostas. O relacionamento entre docente(s) e alunos também apareceu como fator que motivou reprovação de alunos em 20,65% das respostas.

Nesta mesma pesquisa (Vieira & Cristóvão, 2009), 7,61% compunham a porcentagem de respostas apontadas como outros motivos para a reprovação, nos quais estavam inclusos: desconexão entre o conteúdo ministrado em sala de aula, em termos quantitativos e de abrangência e os conhecimentos que foram avaliados; número de alunos em excesso por sala de aula; condições inadequadas de infra-estrutura para que os professores ministrassem as disciplinas e falta de dedicação nos estudos por parte do aluno reprovado.

Vasconcelos et al. (2009) realizaram um estudo com os cursos de engenharia na Universidade do Minho, tendo como sujeitos o total de alunos inscritos nestes cursos nos anos de 2006/2007. Por meio da coleta de dados estatísticos gerais referentes ao aproveitamento escolar junto aos Serviços Acadêmicos verificaram taxas de reprovação mais elevadas no 5º ano, último da formação de graduação. Por meio da análise do curso de engenharia em comparação com outros cursos, foi possível a observação de que no curso de engenharia verificam-se taxas de reprovação superiores à média do restante de outros cursos.

Esses autores (2009) citam que o insucesso representado pelas taxas de reprovação parecem ser resultantes de desajustamentos entre fatores individuais (centrados no aluno) e

contextuais (docentes, elementos da instituição, elementos do meio no qual o discente está inserido, fatores sócio-econômicos), importando que as diversas vertentes do problema sejam contempladas nas análises da temática. Nesse estudo os pesquisadores concluíram que, nos cursos pesquisados da universidade em questão, as taxas de reprovação não eram equivalentes às taxas de desistência.

Amaral (2009), ao pesquisar as causas de evasão discente no curso de graduação de filosofia em uma Instituição pública de Ensino Superior¹⁸, dentre outras conclusões percebeu que a reprovação de alunos em disciplinas durante o curso pode levá-los à desistência. A autora afirma que o aluno, ao se deparar com reprovações, parece se desmotivar tanto com a instituição quanto com o corpo docente que a constitui, passando a considerar a possibilidade da desistência.

Um estudo realizado por Leite e Kager (2009) reflete as principais marcas aversivas atribuídas pelos alunos recordados quanto ao processo avaliativo, dentre os quais foram destacados pelos sujeitos entrevistados¹⁹: o medo e a ansiedade gerados no dia da avaliação, pelo processo vivenciado; o sentimento de incapacidade experimentado pelos estudantes que resultava em baixa autoestima; o desinteresse pela disciplina cursada e a perda da motivação para estudar o seu conteúdo, baseado nos resultados de insucesso obtidos e dos tipos de avaliação adotadas; sensação de frustração e de exclusão motivadas pela reprovação; desenvolvimento de repulsa pelas disciplinas nas quais as práticas de avaliação consideradas aversivas eram adotadas.

Na última década, dois importantes estudos foram realizados na Universidade Federal de Uberlândia com o intuito de buscar explicações e compreensões para questões acadêmicas.

¹⁸ A pesquisa é oriunda da Universidade de Brasília, porém a identidade da universidade pesquisada é preservada, ficando implícito na leitura do texto que se trata de instituição brasileira de Ensino Superior.

¹⁹ De acordo com informações relatadas por Leite e Kager (2009, p. 115), “os sujeitos participantes da pesquisa foram intencionalmente escolhidos, a partir de dois critérios: estar cursando o 3º ano do Ensino Médio ou curso pré-vestibular, em escola pública ou privada; ter vivenciado experiências aversivas por meio de práticas de avaliação, durante a vida escolar”.

Ambos abordaram a questão da reprovação de alunos no Ensino Superior. Os estudos citados, realizados por Araújo (2003) e Rodrigues (2004), foram motivados pela prática profissional das pesquisadoras. Estas, por atuarem como psicólogas do Setor de Apoio e Orientação Psicopedagógica (SEAPS) da Divisão de Apoio ao Estudante (DIASE), tiveram contato com alunos reprovados em cursos da Universidade e se interessaram pela realização destes estudos, percebendo a relevância do tema.

Araújo (2003), em sua pesquisa, estudou a reprovação de estudantes de Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Uberlândia buscando sua representação social, ou seja, as atribuições de sentido que os indivíduos lhe dão. Foram entrevistados quatro alunos que já haviam sido reprovados, quatro que nunca haviam sido e três professores. A técnica de entrevista utilizada foi a semidirigida. A autora encontrou a imputação de causas da reprovação algumas vezes com foco no aluno reprovado e outras no professor que reprova. Nas causalidades referentes aos universitários, os principais sentidos atribuídos foram: a desistência de discentes; a falta de compromisso com os estudos; a falta de frequência às aulas; as crenças repassadas aos graduandos por parte de colegas mais antigos no curso quanto à rigidez de professores e dificuldade do conteúdo ministrado nas disciplinas; a cópia das respostas de outros colegas durante provas, dentre outros.

Nas causas atribuídas com enfoque no professor, os entrevistados ressaltaram: falta de didática para ministrar conteúdos em sala de aula; falha na preparação das aulas e de atualização por parte dos educadores; ausência de envolvimento do professor, no sentido de não existir uma boa relação com os alunos, o que resultava em frieza no campo relacional, gerando distanciamento e ausência de uma relação professor-aluno que colaborasse com o processo ensino-aprendizagem; carência na vinculação do conteúdo com as expectativas quanto à profissão, dentre outros (Araújo, 2003). Alguns destes aspectos corroboram os encontrados por Vieira e Cristóvão (2009).

Rodrigues (2004), em uma pesquisa qualitativa sobre reprovação e jubramento de alunos realizada na Universidade Federal de Uberlândia, cuja metodologia consistiu nas seguintes etapas: análises estatísticas dos dados acadêmicos de 133 alunos pelo Programa SPSS²⁰; entrevistas com seis discentes, selecionados dentre estes 133; entrevistas com coordenadores dos setes cursos com maior índice de jubramentos no período da pesquisa; entrevista com três representantes de setores administrativos da UFU.

Nas discussões realizadas por Rodrigues (2004) foi possível visualizar, dentre as necessidades apontadas pelos estudantes participantes da investigação, a de que houvesse a criação de estratégias que possibilitassem maior comunicação e relação interpessoal entre os agentes educativos, o que inclui os professores em relação aos seus alunos. A autora procurou a compreensão dos fenômenos de reprovação e jubramento de forma articulada ao contexto social e às redes de interação em que estes processos aconteciam em nível universitário e propôs que novos estudos fossem realizados sobre a reprovação, entendida por ela como uma temática essencial para se pensar questões essenciais para uma graduação de qualidade.

Um dos aspectos visualizados na pesquisa de Rodrigues (2004) foi a dificuldade dos estudantes que precisavam conciliar trabalho e estudo, necessitando daquele para custear este. Além deste fator, a desarticulação de alguns currículos, especialmente nos períodos iniciais dos cursos, foi um fator elencado como responsável por desmotivar os alunos e gerar desinvestimento do discente no estudo universitário. Os mecanismos metodológicos e didáticos foram vistos nesta pesquisa como uma possibilidade de que valores e concepções da elite e das autoridades fossem transmitidos em sala de aula e nas estruturas curriculares aos graduandos, dificultando o desenvolvimento e percurso individual e a formação profissional dos estudantes.

²⁰ Statistical Package for the Social Sciences.

Os entrevistados da pesquisa de Rodrigues (2004) nem sempre sabiam, de acordo com ela, o que responder. Alguns se responsabilizavam pelos jubilamentos e reprovações, outros buscavam culpados externos. A este respeito, a autora diz que “ora assumem para si próprios a responsabilidade dessas situações de baixo rendimento acadêmico, ora culpam o Outro, o Grande Outro” (Rodrigues, 2004, p. 207), o que demonstra que a busca por responsáveis ocorre, porém sem que haja uma resposta efetiva.

É interessante constatar, nas pesquisas acima citadas, a dicotomia na compreensão acerca do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, nos processos de reprovação, que ora focam o estudante, ora o professor, sem compreender que ambos são responsáveis por tais processos.

Oliveira (2007) reflete sobre a reprovação e conclui que se trata de uma forma de exclusão, muitas vezes seguida de evasão em contextos educacionais. A visão de qualidade total na educação, criticada por Bueno (2003), conforme consta no capítulo 1 deste estudo, mostra uma concepção em que a reprovação não é bem-vinda, talvez por levar a isto que Oliveira (2007) afirmara com convicção, a saber, à evasão e à exclusão. Mas para Bueno (2003), a questão desta concepção reflete ao silenciamento da possibilidade de desordem e estas situações poderiam levar a questões conflituosas. A qualidade total na educação apresenta uma visão otimista de educação, por estar ligada ao capitalismo, negando a potencialização de toda contradição e conflito que possam emancipar os sujeitos educacionais e, portanto, eliminando-as das práticas escolares.

Para que não haja evasão escolar, a qualidade total na educação impõe o máximo de aprovação de alunos. Porém, Bueno (2003) observa, após contemplar estudos empíricos que tratam da utilização de ferramentas de qualidade com padronização de procedimentos em instituições educacionais que, por mais que as taxas de fracasso escolar (reprovação) reduzam-se numericamente, há uma pressão de que os professores aprovem os alunos

independente da aprendizagem destes, sendo que o direito de reprovar como parte do processo educacional torna-se reprimido, pois vai contra os princípios de produtividade, entendidos como aumentos nos índices de aprovações.

Bueno (2003) se posiciona diante disto, concebendo a aprovação como um processo que não deva ser buscado necessariamente como resultado, como faz o sistema capitalista, a todo custo, sem que se importe o processo. Isso vem ao encontro das reflexões de Luckesi (2004; 2005; 2010), que valoriza o processo, as dificuldades dos alunos e propõe novos sistemas de avaliação.

Demo (1995) reflete que seria ingenuidade o pensamento de que a avaliação é um processo puramente técnico, tendo em vista se referir a uma questão também política, pois pode tratar-se de uma ação autoritária do poder de julgamento do outro. Pode, porém, instituir-se em um processo no qual educador e estudante avaliado sofrem na busca de uma mudança que seja qualitativa por meio de uma prática de avaliação que busca a emancipação intelectual discente.

Nesse sentido, Mendes (2005) questiona a concepção de educação que está por trás de elementos como provas, notas e reprovações, acreditando que a reprovação tende a desaparecer quando o professor passa a entender a avaliação como um processo contínuo de observação de alunos e tenta ajudá-los a superar suas dificuldades.

Segundo Jacomini (2009), a reprovação é uma tentativa de resolver a problemática do baixo desempenho escolar, resultante da defasagem na qualidade no ensino, como um fenômeno cuja incidência recai sobre o discente, que passa a ser culpabilizado pelo processo. O professor, ao atuar da forma supracitada proposta por Mendes (2005), trabalharia no sentido de evitar que o fracasso escolar ocorra por meio da reprovação, propondo-se a estabelecer uma relação com seus estudantes como mediador, o que evidencia a importância atribuída à relação professor-aluno em contextos educacionais por parte de tal autor.

Além de fontes de agressão citadas por Bohoslavky (1997), conforme mencionado em capítulo anterior, podemos também citar a questão da rotulação, ou seja, o fato de alunos serem rotulados por seus professores e tenderem a corresponder a tais rótulos, fator este que pode contribuir para o fracasso escolar do estudante e, portanto, para a reprovação (Sawaya, 2000).

Associadas a questão dos rótulos podemos pensar nas profecias autorrealizadoras, conceito pesquisado por Rosenthal e Jacobson (1981), que é explicado como resultante das expectativas dos professores sobre seus alunos; tal expectativa pode ser um determinante não intencional da capacidade intelectual dos discentes por levar à sua própria concretização. Em outras palavras, “as expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos pode funcionar como uma profecia educacional que se auto-realiza” (Rosenthal & Jacobson, 1981, p. 258) e, neste caso, o professor espera menos do estudante e, portanto, conseguirá menos dele.

Quando o foco do problema passa a ser o discente rotulado, este passa a ser denominado aluno-problema (Aquino, 1996) e acaba sendo considerado, especialmente em visões que privilegiam as concepções tradicionais da Psicologia sobre o insucesso escolar, o principal responsável pelas queixas escolares ao seu respeito (Patto, 1993; Cabral & Sawaya, 2001; Sawaya, 2000; Asbahr & Lopes, 2006; Amude-Patez et al., 2008).

Foram apresentadas diversas concepções e questões que permeiam o processo avaliativo, por se tratar de uma prática essencial para a formação profissional do discente de Ensino Superior e de um momento privilegiado durante a graduação. O professor dispõe de uma ferramenta importante em prol dos processos de ensino-aprendizagem e pode utilizá-la por meio de uma mediação pedagógica cuidadosamente planejada.

Existem diferentes formas de avaliação, guiadas por diferentes concepções, conforme apresentadas neste capítulo e explanadas em capítulos anteriores. Se o educador conceber o indivíduo em uma perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e buscar uma prática que vise

à formação de qualidade dos estudantes e este, por sua vez, tiver consciência de seu papel como discente e do que é a universidade, talvez a avaliação passe a ser vista de outra forma.

É importante considerar também as condições concretas nas quais as relações de ensino-aprendizagem são produzidas. Por mais que a avaliação diagnóstica seja uma proposta interessante, faz-se necessário considerar a burocracia instituída sob a qual o educador está submetido e a qual deve responder. Porém, se o professor tiver a consciência desta forma de avaliar seus alunos, mesmo que não encontre todos os meios práticos para executá-la devido às condições reais de seu trabalho, acreditamos que esta compreensão já terá colaborado com a modificação de sua prática, no sentido de que não use a avaliação para punir ou para segregar estudantes, mas para compreender e acompanhar tanto a aprendizagem de seus alunos como a sua própria prática pedagógica.

Explanadas todas essas temáticas, passamos ao próximo capítulo, que trata dos assuntos metodológicos, no qual se relata o percurso trilhado para a concretização da presente investigação, visando responder às questões deste estudo, com explicações sobre a escolha desta pesquisa e as formas de execução elencadas dentre as diversas existentes como possibilidades para investigações em Psicologia Escolar.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

O pesquisador ou a equipe de pesquisa está diante de um caminho singular quando empreende o desenvolvimento de uma pesquisa. A tentação de serem guiados por regras externas e padronizadas que lhes dêem segurança representa um imenso perigo de a pesquisa não produzir nenhum conhecimento significativo. A recuperação da confiança por parte do pesquisador de que ele(a) é capaz de produzir conhecimento significativo é algo essencial para dedicar-se à pesquisa científica (González Rey, 2005, p. 82).

A presente pesquisa é de caráter qualitativo e seu objetivo geral é discutir e analisar a relação entre professor e aluno no Ensino Superior de graduação por meio da reprovação de estudantes desta etapa de ensino. Os objetivos específicos são: compreensão da realidade que envolve a díade docente-discente neste contexto; investigação da influência desta relação na formação profissional dos alunos; compreensão das questões que permeiam a reprovação nesta etapa de ensino na visão de estudantes e professores. A perspectiva considerada para subsidiar as análises e a visão sobre a temática é a da Psicologia Histórico-Cultural, cujos principais aspectos considerados para este estudo foram abordados no capítulo 2. Alguns autores da Psicologia Escolar crítica também são considerados por suas importantes contribuições para este estudo.

Inicialmente, o projeto de pesquisa delineia a “rota crítica metodológica a ser empregada pelo pesquisador” (González Rey, 2005. p. 83) e não se limita a uma sequência rigorosa de fases, mas é uma forma de orientação para a execução da pesquisa, facilitando seu princípio. O percurso é guiado pelo pesquisador, que define sua configuração no próprio

caminho do estudo. A presente pesquisa foi construída desta forma, com o delineamento de suas fases durante o próprio trajeto.

Este estudo se pauta em um novo paradigma de ciência que rompe com o modelo dominante, pois este considera como única possibilidade de cientificismo tudo aquilo que pode racionalmente ser testado, enumerado e, necessariamente, quantificado. De acordo com Santos (2001), atualmente vive-se uma crise de identidade das ciências devido a uma fase de transição de tempos científicos que proporciona o surgimento de um paradigma científico emergente.

Os princípios utilizados para justificar este modelo emergente de ciência, segundo Santos (2001), são os de que: todo conhecimento científico-natural é científico-social; todo conhecimento é local e total; todo conhecimento é autoconhecimento; todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

Para a forma dominante de cientificismo, até então, a matemática era considerada o verdadeiro paradigma da ciência natural, com predomínio de regras de numeração previsíveis. Porém, o paradigma emergente acrescenta a reflexão sobre a presença da subjetividade humana, à qual essa regra não pode diretamente ser aplicada. Disto resulta que, no sistema científico, devem prevalecer conjuntamente tanto ciências sociais quanto naturais, permitindo acesso melhorado ao conhecimento, de forma mais ampla e universal, acerca da sociedade, da cultura e do próprio ser humano (Santos, 2001).

Quanto ao princípio de que todo conhecimento é tanto local quanto total, Santos (2001) afirma que a restrição do objeto sobre o qual um estudo incidir gera o “rigorismo” do conhecimento sobre ele, sugerindo a necessidade de que haja compartilhamento sobre a pluralidade de possibilidades e de condições que possam ser incorporadas a um estudo científico. O autor afirma que todo conhecimento é autoconhecimento. Para ele, o objeto de estudo em uma pesquisa passa a ser a própria extensão do sujeito, ocasionando que, ao

construir conhecimento sobre o objeto pesquisado, o pesquisador elabora conhecimentos sobre si mesmo.

Quanto ao quarto princípio, Santos (2001) afirma que a ciência pós-moderna tem como um de seus objetivos a de sensocomunizar-se, ou seja, o desenvolvimento tecnológico necessita traduzir-se em sabedoria de vida. Segundo ele, o senso comum permitirá que as diversas formas de conhecimento manifestas tanto pela ciência quanto pelo cotidiano interajam, orientando as ações do homem e dando sentido a sua vida, no ponto em que coincidam senso comum e ciência.

Considerando-se o compromisso social do pesquisador, como forma de devolutiva à comunidade universitária e como possibilidade de manter a pesquisa nos parâmetros sugeridos por Meira e Antunes (2003), a saber, de produção de efeitos que permitam que a pesquisa não seja uma mera investigação científica, haverá publicação de artigos oriundos dos dados construídos, bem como apresentação de trabalhos em eventos científicos, visando a partilha dos resultados com a comunidade acadêmica. Desta forma, visa-se atingir também os objetivos propostos por Santos (2001) de que o conhecimento atinja o senso comum e possa se traduzir em sabedoria para a vida. Além disto, um arquivo com a dissertação será enviado a cada um dos entrevistados desta pesquisa, visando participá-los da finalização do estudo e como forma de agradecimento por suas colaborações.

5.1. A construção da pesquisa

González Rey (2005, p. 87) afirma que: “toda pesquisa é um processo vivo em que se apresentam diversas dificuldades para as quais o pesquisador deve estar preparado e diante das quais deve tomar decisões que podem alterar o rumo da pesquisa”. Desta forma, o estudo vai sendo delineado e a pesquisa vai sendo construída consideradas as suas peculiaridades e as

situações concretas. O presente estudo foi edificado com base nesta proposição, levando-se em conta as possibilidades para sua realização e para a efetivação de cada etapa proposta.

O instrumento utilizado para a construção dos dados desta pesquisa visando alcançar os objetivos geral e específicos do estudo foi a entrevista aberta, definida por Bogdan e Biklen (1994) como “entrevista muito aberta” (p. 135). Neste tipo de ferramenta da pesquisa qualitativa o entrevistador encoraja o respondente a falar sobre determinado tema, explorando-o de forma mais aprofundada por meio da retomada dos tópicos e dos assuntos iniciados pelo entrevistado, que desempenha um papel essencial na demarcação do teor da entrevista e no direcionamento do estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

Bogdan e Biklen (1994) recomendam que, quando uma entrevista for longa, seja gravada, por ser difícil captá-la em sua completude, embora muitos confiem na memória e nas anotações feitas durante a conversa. É recomendável que, em se tratando da técnica principal utilizada para o estudo, que o gravador seja utilizado e que sejam realizadas as transcrições, pois compõem os “principais dados” (p. 172) de estudos que se utilizam deste instrumento.

Meihsy (1998) define que a transcrição possui uma última etapa, que é a transcriação. De acordo com ele, nesta etapa recria-se o texto, evocando-se fundamentos e pressupostos da tradução. Há uma interferência do autor no texto no sentido de refazê-lo: “A transcriação corresponde à finalização do texto, a sua versão pronta. Nos casos de análises complementares do projeto, em particular para as citações, é sobre essa versão que deve ser assumida a entrevista” (Meihsy, 1998, p. 67-68).

Seguindo os pressupostos teóricos sobre transcrição e transcriação de Meihsy (1998), os trechos das entrevistas escolhidos para compor o *corpus* de análise desta pesquisa foram transcritos, mantendo-se a fidelidade em relação ao discurso dos entrevistados, na intenção de transformar a narrativa oral para a linguagem escrita de uma maneira apropriada para a leitura, buscando-se a eliminação de sons, gaguejos e termos repetidamente utilizados como

“né”, por exemplo, recriando a transcrição das entrevistas, que é feita considerando-se a fala literal dos sujeitos.

As pessoas escolhidas para serem entrevistadas com a finalidade de responder às perguntas que esta pesquisa nos coloca foram educadores que tivessem reprovado alunos e estudantes que já tivessem vivenciado a reprovação no contexto do Ensino Superior, considerando-se que tal reprovação devesse ter ocorrido no ano anterior ao da entrevista para que os sujeitos fossem considerados participantes dentro dos critérios estabelecidos inicialmente. Não foram escolhidas pessoas cuja reprovação tivesse ocorrido há um tempo superior a este período delimitado de um ano porque se buscou a possibilidade de entrar em contato com informações e detalhes vivenciados pelos sujeitos recentemente, pois com o passar de longas datas muitos pormenores poderiam ser esquecidos por eles e, portanto, não citados nas entrevistas.

González Rey (2005, p. 84), ao tratar da temática da pesquisa qualitativa, faz uma afirmação importante, considerada na execução da presente pesquisa, de que

a criação do cenário de pesquisa é também uma necessidade de trabalho com sujeitos individuais, os quais devem ser informados sobre a pesquisa e consultados em relação a sua disponibilidade para os diversos momentos e instrumentos que nela serão usados.

Desta forma, considerando-se os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) aos sujeitos que concordaram em participar da investigação, com o objetivo de que eles pudessem conscientizar-se dos aspectos que a envolviam e, estando de acordo, assiná-lo, efetivando assim sua colaboração.

Participaram desta pesquisa professores e estudantes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que vivenciaram o processo de reprovação em suas respectivas funções

docentes e discentes. Não nos foi informado se os alunos e professores selecionados como participantes deste estudo tiveram contato entre si no contexto educacional, não sendo este um critério para inclusão na pesquisa. Portanto, o motivo de escolha de determinado docente para que fosse entrevistado não se deve ao fato de já ter reprovado determinado discente que também tenha sido entrevistado (e vice-versa), porque esta pesquisa não usou como metodologia o estudo de caso.

Foram pensadas, inicialmente, algumas formas principais de selecionar os sujeitos voluntários a serem entrevistados. Uma delas seria o contato com as coordenações dos cursos da UFU. Caso necessário seria feito contato(s) com as coordenações de cursos visando à identificação de alunos que tivessem sido reprovados no ano anterior ao da realização das entrevistas, bem como de professores que tivessem reprovado estudantes também no ano anterior. Esta equipe de pesquisa entraria em contato com os sujeitos disponibilizados pelas coordenações de curso, convidando-os para a participação no estudo.

Outra forma de conseguir voluntários que pudessem participar da pesquisa respondendo à entrevista seria o contato com conhecidos do pesquisador e colegas destes, que poderiam participar desta investigação por vivenciarem a situação descrita acima e se enquadrarem nos critérios de inclusão na pesquisa ou pudessem indicar conhecidos seus para tal participação. Além destas duas formas, caso necessário, haveria ainda a possibilidade de que cartazes fossem afixados na Universidade Federal de Uberlândia anunciando o estudo e solicitando que os interessados entrassem em contato pelo e-mail e/ou telefone disponibilizado no mesmo. A forma inicial e mais viável, porém, seria a de procurar a indicação dos discentes e docentes para compor o grupo de entrevistados por meio da indicação de colegas e de conhecidos.

Tal forma inicial de selecionar sujeitos mostrou-se adequada para os objetivos da pesquisa e, assim, foram descartados os outros modos pensados primeiramente. Portanto,

todos os entrevistados foram contatados por meio da segunda opção supracitada, ou seja, a de contato com conhecidos e colegas que pudessem participar da pesquisa ou que pudessem indicar colegas para a participação. Cabe ressaltar que os sujeitos foram indicados por diferentes pessoas, não compondo um grupo restrito de entrevistados; pelo contrário, participaram das entrevistas pessoas de grupos distintos, compondo um quadro heterogêneo de colaboradores.

Dentre os professores apontados, um deles, mencionado pelo estudante que o indicara como o docente que mais reprovava alunos em seu curso, não se disponibilizou a participar da pesquisa. Outra situação provocada por esta investigação ocorreu após o encerramento das entrevistas, devido à saturação dos dados (Bogdan & Biklen, 1994), quando surgiu ainda um educador disposto à participação na pesquisa. Neste caso, agradecemos o interesse e explicamos o momento de finalização em que o estudo se encontrava.

Após o contato inicial com os participantes por e-mail e/ou telefone, foram agendados dias e horários em salas previamente reservadas no Instituto de Psicologia localizado no Campus Umuarama. A escolha pelo Campus foi facultada aos entrevistados, conforme proximidade de sua residência e/ou conveniência para os mesmos. Assim, algumas entrevistas foram realizadas em salas do Campus Santa Mônica, por escolha dos próprios participantes. Todas foram realizadas em locais sigilosos visando que o sujeito entrevistado ficasse à vontade para falar sobre as informações que julgasse pertinentes e que o sigilo pudesse ser garantido. Alguns contatos foram realizados por e-mails, outros por telefone; em algumas ocasiões utilizaram-se ambas as formas de comunicação. Todos compareceram aos locais e horários agendados para que as entrevistas fossem realizadas e nenhum problema metodológico e de ordem pessoal foi identificado durante as entrevistas.

Foram realizadas as entrevistas consideradas necessárias com docentes e discentes para que houvesse material suficiente para uma análise consistente dos dados, condição

nomeada por Bogdan e Biklen (1994) como saturação dos dados. Na presente pesquisa, esta condição foi alcançada com cinco estudantes e cinco professores. Os detalhes relativos às entrevistas encontram-se descritos no campo referente à análise dos dados, a saber, nos capítulos 6, 7 e 8.

Os estudantes que se apresentaram como voluntários para a participação nesta pesquisa são de diferentes áreas do conhecimento, não sendo esta uma escolha proposital da equipe executora. Entende-se que a epistemologia qualitativa não se pauta pela questão da amostragem e refuta a noção de que devam ser coletados dados de diferentes cursos com a finalidade de comparação e generalização, o que não compreende o objetivo desta pesquisa e da metodologia escolhida.

Foram entrevistados, portanto, alunos de cursos distintos. Quanto aos professores, houve entrevista com dois docentes de um mesmo curso, sendo todos os outros de diferentes cursos porque foram os que se disponibilizaram enquanto a pesquisa ainda estava na etapa das entrevistas.

As entrevistas iniciaram-se com uma questão referente à reprovação direcionada aos alunos que tivessem sido reprovados em alguma disciplina no semestre anterior ao da entrevista e aos professores que tivessem tido aluno(s) reprovado(s) no referido semestre letivo. A questão desencadeadora da conversa de entrevista foi uma solicitação de que os entrevistados falassem sobre a reprovação vivenciada. Existiram, porém, alguns temas que, de antemão, foram elencados como necessários a serem contemplados na fala dos entrevistados e foram, portanto, trabalhados durante as conversas de entrevistas.

Tais temáticas foram evidenciadas em dois roteiros (Apêndices B e C) e, caso não fossem assuntos sobre os quais os sujeitos de pesquisa comentassem naturalmente durante o encontro, eram abordados pelo entrevistador durante a conversa investigativa²¹. A pergunta

²¹ Termo utilizado para referir-se à entrevista. Este termo foi elaborado considerando a forma como as entrevistas foram conduzidas, que consistiu em uma conversa baseada em uma pergunta inicial e direcionada

de número 1, nos roteiros, refere-se ao tema central abordado inicialmente pelo pesquisador, enquanto as outras questões referem-se aos temas supracitados, a serem abarcado durante as conversas. Todos esses pontos foram abordados nas entrevistas realizadas durante a investigação, que foram gravadas em áudio, cuidadosamente transcritas e analisadas.

5.2. Caracterização dos sujeitos entrevistados

Foram entrevistados cinco estudantes de graduação reprovados no decorrer do ano anterior ao da entrevista e cinco docentes que ministram aulas na graduação e que reprovaram alunos nesta etapa do Ensino Superior, também no ano anterior ao da entrevista. Os principais dados referentes aos discentes entrevistados estão distribuídos na Tabela 1 e são: nome²², idade, sexo, curso e período que cursavam no momento da entrevista. Para distribuição dos dados dos docentes, foi criada a Tabela 2, na qual constam o nome²³, o sexo, a área, o tempo de serviço e o nível de escolaridade.

Tabela 1. Dados de Identificação dos estudantes entrevistados

<i>Nome</i> ²⁴	<i>Idade</i>	<i>Sexo</i>	<i>Curso</i>	<i>Período</i>
Carolina	22	Feminino	Psicologia	3º
Wellington	20	Masculino	Administração	4º
Marcelo	23	Masculino	Engenharia Civil	9º
Larissa	22	Feminino	Enfermagem	9º
Samantha	23	Feminino	Ciência da Computação	6º

para o caminho que o sujeito decidia percorrer, em sua fala. Sempre que oportuno, o entrevistador, em uma conversa interativa sobre os diferentes assuntos que o entrevistado trazia para o momento de entrevista, buscava questionar as outras questões pretendidas durante a entrevista, tornando o momento agradável e o entrevistado livre para falar sobre sua prática em sala de aula e sobre a temática.

²² Para preservar a identidade dos entrevistados, os nomes apresentados são fictícios.

²³ Fictício, conforme motivo mencionado em nota anterior.

²⁴ Fictício, conforme motivo mencionado em nota anterior.

Carolina, de 22 anos, aluna do curso de Psicologia, cursava o 3º período quando entrevistada para esta pesquisa e havia sido reprovada no semestre anterior por não ter atingido a nota mínima para aprovação, ou seja, 60 pontos. Foi sua primeira reprovação nesta disciplina.

O aluno Wellington, de 20 anos, do curso de Administração, cursava o 4º período no momento em que concedeu a entrevista. Sua reprovação foi motivada por dificuldades em uma das formas de avaliação proposta pelo educador, de apresentação oral de conteúdo em sala de aula (seminário teórico), o que fez com que não fosse aprovado, pela primeira vez, nesta disciplina.

O estudante Marcelo, 23 anos, relatou ser aluno de Engenharia Civil e estava no 9º período quando concordou em participar desta pesquisa sendo, então, entrevistado. Foi reprovado em uma disciplina na qual apresentava, de antemão, dificuldades e, portanto, esperava que isto ocorresse. Sua reprovação foi motivada pela não obtenção de nota mínima para aprovação em provas teóricas. O aluno informa que “*bombou*”²⁵ pelo menos uma vez em cada uma das matérias consideradas pré-requisitos para o curso desta disciplina.

Larissa, 22 anos, informou ser discente do curso de Enfermagem e cursar o 9º período quando entrevistada. A estudante estava cursando uma disciplina de licenciatura em outra faculdade e teve sua primeira reprovação nesta disciplina. O motivo de sua reprovação foi a não obtenção de nota suficiente em provas teóricas, segundo ela. Já havia sido reprovada três outras vezes em uma mesma disciplina de seu curso, na qual relatou ter tido dificuldade.

A aluna Samantha, 23 anos, é do curso de Ciência da Computação e cursava o 6º período quando entrevistada. A estudante relatou sua primeira reprovação na disciplina por dificuldades principalmente em entregar os trabalhos exigidos pelo professor dentro do prazo solicitado, embora os fizesse, não obtendo a nota suficiente para aprovação.

²⁵ Palavras e expressões em itálico referem-se a trechos das entrevistas.

Tabela 2. Dados de Identificação dos docentes entrevistados

<i>Nome²⁶</i>	<i>Sexo</i>	<i>Área</i>	<i>Tempo de serviço</i>	<i>Nível de escolaridade</i>
Vera	Feminino	Ciências Humanas	Mais de quinze anos	Pós-Doutorado
Gleise	Feminino	Ciências Biológicas	Menos de cinco anos	Pós-Doutorado
Carmen	Feminino	Ciências Exatas	Menos de cinco anos	Pós-Doutorado
Alfredo	Masculino	Ciências Exatas	Entre cinco e dez anos	Doutorado
Lúcia	Feminino	Ciências Biológicas	Menos de cinco anos	Doutorado

Como na Universidade o número de docentes é menor do que o de discentes e, além disto, por alguns apresentarem peculiaridades em suas vidas profissionais e pessoais, optamos por apresentar apenas a área do conhecimento a qual estes pertencem em detrimento das informações referentes aos cursos nos quais lecionam, de modo a preservar o seu anonimato. Acreditamos que os dados fornecidos acima sobre os alunos não são passíveis de identificá-los, mas caso os mesmos o fossem sobre educadores, pela quantidade restrita de professores por curso, a identificação se tornaria possível.

Foram entrevistados cinco professores. Vera foi a única docente a participar que trabalha na área de Ciências Humanas; ministra aulas no Ensino Superior há mais de quinze anos e tem nível de escolaridade de Pós-doutorado. Os outros entrevistados são dois oriundos das Ciências Exatas e dois das Ciências Biológicas. Três deles são docentes no Ensino Superior há menos de cinco anos, sendo eles Carmen, das Ciências Exatas e Gleise, das Ciências Biológicas, que cursaram até o Pós-doutorado e Lúcia, também das Ciências Biológicas, que cursou até o nível de Doutorado. Alfredo, que também cursou até o Doutorado, tem formação em Ciências Exatas e está no Ensino Superior há um tempo superior a cinco anos e inferior a dez anos.

²⁶ Para preservar a identidade dos educadores entrevistados, os nomes apresentados são fictícios.

5.3. Análise dos dados

As entrevistas realizadas com docentes e estudantes foram cuidadosamente transcritas, com alguns trechos transcritos e analisados. A metodologia de análise utilizada nesta pesquisa é a análise de conteúdo, segundo os preceitos teóricos propostos por Franco (2003) e por Bardin (1977).

Franco (2003, p. 16) afirma que “a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica” e é por meio dela que se busca, de forma descritiva, interpretativa e analítica, os sentidos atribuídos por uma pessoa ou grupos distintos às mensagens, sejam elas verbais ou simbólicas. Bardin (1977) afirma que a técnica consiste na classificação dos diferentes elementos que compõe a pesquisa, separando-os em diferentes categorias de acordo com critérios que deem sentido e ordem ao material que, a princípio, apresenta-se confuso. Segundo ela, “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (1977, p. 153).

Bardin (1977) acredita que tudo depende do que se procura ou do que se espera encontrar no momento da escolha dos critérios para a classificação dos dados em categorias. Para a autora,

a análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos (Bardin, 1977, p. 119).

O conteúdo das entrevistas foi analisado, inicialmente, buscando-se responder à questão norteadora da pesquisa, ou seja, compreender a relação entre professor e aluno no contexto do Ensino Superior de graduação por meio da reprovação. Outros dados relevantes referentes à reprovação nesta etapa de ensino, que se evidenciaram a partir da leitura cuidadosa da transcrição das entrevistas, também constam nas análises.

Franco (2003) recomenda que todo processo de análise inicie-se pelo conteúdo manifesto, ou seja, aquele que se explicita. Segundo a autora, deve-se analisar a partir da fala humana e não “por meio dela” (2003, p. 23), evitando-se a possibilidade de efetuar-se uma apreciação do conteúdo que se baseie em um exercício ancorado em equívocos, o que pode levar a situação de uma projeção da subjetividade daquele que interpreta.

A produção de inferências é de suma importância para a análise de conteúdo, por conferir a este procedimento a relevância teórica necessária, tirando-a da roupagem puramente descritiva sobre o conteúdo, que não tem grande valor para uma análise científica e trazendo o material do estudo para o campo da interlocução com a teoria, dando-lhe sentido. Trata-se de vincular uma mensagem, que pode ser falada, escrita e/ou figurativa a alguma forma de teoria, comparando-as, tecendo diálogos (Franco, 2003).

Os dados foram analisados à luz dos pressupostos teóricos referentes às questões relativas à relação que os professores e alunos estabelecem no contexto escolar e sobre a reprovação no Ensino Superior, considerando-se sempre as contribuições da Psicologia Escolar crítica e da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão dos dados construídos dentro desta temática.

A categorização dos dados é uma etapa de pesquisa em que se utiliza da análise de conteúdo, que consiste em agrupar elementos que constituam um mesmo grupo para compor a análise dos dados investigados (Bardin, 1977). A partir da leitura aprofundada e minuciosa das entrevistas transcritas, alguns temas emergiram e delinearam a elaboração de três grandes categorias.

A primeira categoria de análise é referente aos aspectos da formação discente no Ensino Superior, com discussões referentes à importância dada à disciplina na qual o estudante foi reprovado, considerações sobre a metodologia de ensino dos educadores e às formas de avaliação, a ausência durante o semestre letivo e diferentes sentidos para a

reprovação. A segunda categoria foi referente a algumas questões sobre a relação entre professores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem, contemplando os aspectos relativos aos limites e distanciamentos existentes nesta relação, as características dos mediadores considerados bons, as considerações sobre a culpabilização pelo fracasso acadêmico e as reflexões sobre os sentimentos de impotência do aluno diante da autoridade do educador.

A última categoria refere-se à formação docente, com discussões que perpassam a formação inicial dos educadores que atuam no Ensino Superior, a necessidade de formação e a necessidade de apoio profissional que colabore com suas práticas, sendo apresentado o psicólogo escolar como possível parceiro neste processo.

Nos próximos capítulos, compostos respectivamente pelas três categorias acima delineadas, apresentam-se as análises destas de forma minuciosa, com excertos ilustrativos recortados das entrevistas realizadas com docentes e discentes.

6. REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR

A reprovação foi a temática utilizada para a escolha dos participantes deste estudo sobre a compreensão acerca da relação entre professores e alunos no Ensino Superior de graduação e, a partir dela, outras questões importantes foram suscitadas, sobre as quais também se buscou o aprofundamento. Gatti (2009) afirma que o cerne do processo educativo consiste na formação do estudante e se fundamenta na combinação de processos em diferentes esferas, como a social, moral, intelectual, cognitiva, dentre outras. Neste capítulo, focalizamos os aspectos da formação discente no Ensino Superior, com discussões referentes à importância dada à disciplina na qual o estudante foi reprovado, considerações sobre a metodologia de ensino dos educadores e as formas de avaliação, a ausência durante o semestre letivo e quanto aos diferentes sentidos atribuídos à reprovação.

6.1. A relação do estudante com a disciplina em que foi reprovado

Uma raposa estava com muita fome e viu um cacho de uvas numa latada. Quis pegá-las, mas não conseguiu. Ao se afastar, disse para si mesma: Estão verdes.
(Esopo, 1997, p. 132)

Um fator importante observado nas entrevistas é que a maior parte dos alunos de graduação entrevistados demonstrou não considerar a disciplina na qual foram reprovados necessária para a sua formação ou aplicável para a linha de atuação na qual desejam se engajar após a conclusão do curso. A única exceção foi a aluna de Ciência da Computação, que não fez tal menção em sua entrevista. Alguns professores entrevistados também

demonstraram perceber que os alunos reprovados não consideravam a disciplina cursada como importante para o seu processo formativo.

A fábula da raposa e das uvas é pertinente para abrir esta análise, pois assim como a raposa demonstra desprezo com relação às uvas inatingíveis, boa parte dos alunos reprovados nas disciplinas pareceu demonstrar desdém quanto às matérias cursadas após terem sido reprovados, questionando inclusive sua utilidade. Em ambas as situações houve menosprezo em relação aquilo que não se conseguiu alcançar, atitude que pode ser compreendida com as maneiras de alguns estudantes lidarem com as dificuldades.

A aluna Carolina, de Psicologia, afirmou que a matéria na qual foi reprovada é desnecessária para seu curso, por acreditar que seja ministrada de forma muito aprofundada. Para ela, o fato de já ter cursado uma matéria da mesma área parece suficiente para sua formação e a estudante acredita que se torna um exagero que essa disciplina também seja oferecida, embora ressalte que talvez suas afirmações se pautem na condição de ainda ser “leiga” no assunto.

O aluno de Administração afirma que a disciplina cursada na qual foi reprovado não é importante para o trabalho de um administrador devido ao seu conteúdo essencialmente teórico. De acordo com o entrevistado, “*pra trabalhar não serve pra nada, só pra conhecimento mesmo*”. Em momento posterior da entrevista, complementa, ao falar sobre educação, que só considera importante que seja aprendido aquilo que possa ser útil e aplicável ao mercado de trabalho e, em caso contrário, acredita que o conteúdo não deva ser ensinado. Mostra uma visão pragmática em relação a sua própria formação, priorizando os conhecimentos relacionados à prática.

A aluna de Enfermagem demonstrou desinteresse pela matéria na qual foi reprovada, afirmando considerá-la inútil, dizendo ser seu conteúdo uma “*leréia*” (sic), cujo assunto considerava chato. A estudante informa que é uma disciplina de licenciatura desnecessária

para que alguém se torne professor, utilizada “*para encher currículo*”. Ao falar sobre o conteúdo da mesma, diz que considera sem necessidade para sua atuação profissional o que o professor lhe ensinou e cita questões políticas como exemplo.

A educadora Gleise diz que alguns alunos reprovados de um dos cursos nos quais ministra aulas disseram, de forma explícita, considerar boa parte das disciplinas inúteis para a formação. Ela se posiciona diante de tais falas e diz a eles: “*gente, desculpa, mas se vocês acham isso inútil eu acho que vocês estão no curso errado e não sabem o que é o curso de vocês*”, mas afirma também que esta pode ser uma visão equivocada que possa ter sobre o curso, embora afirme que o aluno que quer formar-se necessite de tais disciplinas, básicas para a formação. A educadora acredita que, por terem achado a “*disciplina inútil para o currículo deles, isso dificultou o aprendizado dos alunos*”, pois estes acreditam que o conteúdo ministrado não lhes serve e, portanto, não se dedicam a estudá-lo.

Alfredo, um dos professores da área de exatas, relata que alunos de alguns cursos em especial não veem aplicação para conteúdos específicos, como a matemática, por exemplo. Diz ele:

Aí entra aquela história de como as coisas estão técnicas, pois o aluno já entra com isto em mente, de só querer estudar aquilo que ele acha estar relacionado diretamente com o seu curso; porém, na universidade - e daí surge o conceito de universidade - não se vê somente conteúdos específicos, é um pouco mais amplo.

Segundo Alfredo, para o aluno uma disciplina pode parecer não ter utilidade, mas ser de suma importância para a sua formação. Sendo uma disciplina constituída por conteúdo matemático em um curso de exatas, servirá tanto como base e pré-requisito para outras disciplinas no quesito intelectual, colaborando, segundo ele, para o “*raciocínio lógico, coerente, mesmo não existindo uma aplicação ali, naquele momento*” e para a “*formação geral*” discente.

A educadora Carmen diz que, no curso para o qual ministra aulas, a formação é “*muito ampla*” e “*pode ir para vários segmentos*”, e um segmento pode não ter nada a ver com outro, o que pode ocasionar descaso de um aluno por alguma disciplina por focar mais em matérias que têm a ver com aquilo que pretende para sua atuação profissional, “*para a vida dele*”. Isto demonstra que o estudante pode, em alguns casos, desinteressar-se por algumas disciplinas e considerá-las menos importantes do que outras no curso da referida docente, mas não somente nos casos em que ocorre a reprovação.

Carmen se posiciona quanto a isso dizendo que “*é muito raro ter algum estudante dentro da universidade que já consegue realmente identificar qual o caminho para o qual quer ir, pois é muito amplo*”, referindo-se ao curso no qual leciona. Deixa clara sua postura contrária a esta dos alunos, de não se importarem com determinada disciplina baseando-se na impressão de que nunca a utilizarão em sua atuação profissional.

Além disso, Carmen menciona que existem alunos que priorizam uma disciplina em detrimento de outra pela oportunidade que têm com determinado professor, como no caso da Iniciação Científica²⁷, de forma que passam a dar ênfase ao conteúdo ministrado pelo orientador de pesquisa e à própria disciplina em si, visando à aprovação nela, não se importando, portanto, da mesma maneira com as outras.

Existem cursos de ciências aplicadas, como Ciências Contábeis, Administração e Economia, segundo relatos de outros docentes da UFU mencionados por Alfredo, nos quais a resistência a determinados conteúdos ministrados se mostra “*gigantesca*”, pois “*o aluno deste curso entra na universidade acreditando que não precisará mais de matemática, quando muito de uma estatística meio básica*”. Isto gera muitas dificuldades no processo de ensino-

²⁷Consiste na realização de uma pesquisa por um ou mais estudantes, orientados por um professor, visando sua iniciação na aprendizagem deste ramo da educação no Ensino Superior. O aluno de Iniciação Científica pode receber um incentivo financeiro, por meio de agências de fomento, ou podem ser pesquisas não-remuneradas, proporcionando crescimento e novos conhecimentos ao estudante. Algumas destas informações estão disponíveis em <http://www.propp.ufu.br/site/?arq=programas_ic&dir=iniciacao_cientifica&area=7,1>. Recuperado em 23 Jan, 2012.

aprendizagem pela concepção que o estudante tem da disciplina. O docente, que afirma nunca ter dado aula para tais cursos, complementa:

em um curso desses se tem uma relação aluno-disciplina conturbada, pois o aluno que se tem é aquele que considera aquilo que está aprendendo como não servindo para nada e é claro que isto acaba atrapalhado o próprio desenvolvimento do curso.

A docente Lúcia diz que os alunos só a procuram para conversar sobre a reprovação quando sai a nota final e o aluno percebe que já foi reprovado: “*ele vem buscar um ponto para ser aprovado, ele não vem conversar sobre falhas de conteúdo e isso é uma das coisas mais frustrantes para mim*”. Os discentes se mostram, em geral, preocupados em saber como fazer para obter a aprovação, não buscando sequer tomar conhecimento sobre o que ocasionou sua reprovação na disciplina e as consequentes perdas decorrentes desse processo. Isto demonstra que muitos alunos, na visão de Lúcia, não se importam com o processo e com o conteúdo, demonstrando que este, em si, não é tão necessário para eles quanto a nota que buscam.

A professora Vera também fala sobre suas percepções a respeito deste tipo de situação em sala de aula: “*eu vejo que, às vezes, o aluno está preocupado em ter a nota e obter as presenças, mas não com o conteúdo*”. A educadora ressalta que os estudantes podem faltar, que se trata de um direito do discente, mas que as perdas decorrentes de sua ausência nem sempre são possíveis de recuperar.

A aluna de Ciência da Computação, Samantha, apresentada como exceção para este quesito, diz não tratar a matéria como diferente das outras em termos de importância, não demonstrando, durante a entrevista, considerá-la desnecessária e, pelo contrário, fazendo dela alvo de seu empenho maior por apresentar mais dificuldades em seu conteúdo quando comparada as outras disciplinas cursadas no mesmo período letivo.

O aluno Marcelo, de Engenharia Civil, ao falar sobre a disciplina em que foi reprovado, afirmou ter grande dificuldade nela e naquelas que lhe serviam de base,

informando inclusive ter sido reprovado em todas as outras pelo menos uma vez. Quanto à matéria em questão e sua utilidade, afirmou que “*ela é muito útil*” e se trata de um ramo de seu curso muito amplo; porém, acredita que seja algo com que não irá trabalhar, tanto por não gostar, quanto pelas dificuldades quanto ao seu conteúdo. Embora não tenha desdenhado da disciplina como alguns dos outros estudantes, no momento não considera a possibilidade de um dia ter que trabalhar nessa área, dadas as vicissitudes da vida. Assim, parece deixar de aproveitar a oportunidade de conhecer mais a respeito de determinado conteúdo devido a um posicionamento talvez precoce em sua carreira.

Quanto à docente Vera, há o relato em sua entrevista sobre o desconhecimento, de sua parte, quando à relação dos dois alunos reprovados com a disciplina ministrada. Um deles, por ter abandonado a disciplina, sequer mencionou qualquer questão que o levasse à interrupção e a outra estudante, embora tenha procurado a professora para conversar sobre a possibilidade de reprovação durante o semestre, não teceu considerações quanto ao conteúdo ministrado ou quanto à matéria em si que deixassem clara sua relação com a disciplina; buscou, nesta conversa, apenas uma forma de não ser reprovada.

Baseado nos questionamentos sobre essa temática durante a entrevista, a docente Vera afirmou que se acontecer novamente uma situação semelhante à relatada sobre estes alunos, agirá no sentido de procurar saber o que está acontecendo, se a questão é com o conteúdo ministrado em sua matéria e/ou se é algo referente ao campo pessoal, que possa decorrer da própria relação do estudante com a educadora ou das impressões a seu respeito.

Os relatos dos entrevistados possibilitam reflexões sobre algumas questões, como aquela já referida sobre a fábula da “raposa e as uvas”. É questionável como um aluno pode afirmar que não utilizará determinado conteúdo em sua futura atuação profissional, tendo em vista o desconhecimento e as incertezas pertinentes a esta etapa posterior à formação.

As entrevistas possibilitam, em alguns momentos, a percepção da existência de disciplinas descontextualizadas dentro dos cursos, na visão de alguns alunos, o que demonstra que estes não têm clareza quanto à sua finalidade e importância para a formação como um todo. Talvez isso venha ressaltar a necessidade de que os educadores explicitem a finalidade que a matéria ministrada tem dentro do curso de graduação e da sua importância na composição do currículo, desencorajando uma concepção pragmatista a respeito das disciplinas e da própria formação. Faz-se necessária a consideração da afirmação de Moran (2000, p. 24): “aprendemos pela credibilidade que alguém nos merece”. Nesse sentido cabe questionar: como está a comunicação entre educadores e estudantes e qual a imagem que estes têm daqueles?

Conforme o artigo 53 da LDBN, dentre as atribuições conferidas às universidades, conforme a autonomia que lhes é conferida por meio de parâmetros legais, está a de fixar os currículos de programas e de cursos. Giroux (1997) faz uma crítica ao paradigma do currículo tradicional, tecnocrático, apolítico e calcado em um modelo de ciências naturais para a “explicação dos conceitos e técnicas da teoria, projeto e avaliação curricular” (p. 45) e defende um novo modelo, na abordagem denominada nova sociologia do currículo, que “exige formas de currículo que aprofundem a consideração de que o conhecimento é uma construção social. Enfatiza também a necessidade de examinar-se a constelação de interesses econômicos, políticos e sociais que as diferentes formas de conhecimento podem refletir” (Giroux, 1997, p. 49-50).

É imprescindível que os docentes participem da elaboração do Projeto Pedagógico de seus cursos e tenham clareza a respeito do rol de disciplinas que compõem a grade curricular do curso de graduação em que lecionam. A importância de cada uma e do conjunto de matérias necessárias à formação profissional precisa ser conhecida tanto pelos professores como pelos estudantes.

É necessário que o docente faça jus ao seu papel de educador e busque que o contexto de ensino seja significativo para que efetivamente haja aprendizagem do aluno. O professor precisa mostrar ao discente a importância da disciplina visando romper com a visão fragmentada que se tem, proporcionando uma percepção de totalidade e de necessidade, para que faça sentido para o estudante e este tenha interesse em aprender o conteúdo ministrado, considerando-o importante para sua formação. Mas será que o próprio educador tem claro para si o objetivo da disciplina dentro da formação mais ampla do estudante?

Vasconcellos (2010) apresenta uma realidade preocupante ao falar sobre a alienação docente, sobre a qual diz:

A situação de alienação se caracteriza pela falta de compreensão do domínio nos vários aspectos da tarefa educativa. Assim, percebemos que ao educador falta clareza com relação à realidade em que ele vive, não dominando, por exemplo, como os fatos e fenômenos chegaram ao ponto em que estão hoje (dimensão sociológica, histórico-processual). Falta clareza quanto à finalidade daquilo que ele faz: educação para quê, a favor de quem, contra quem, que tipo de homem e de sociedade formar, etc. (dimensão política, filosófica), e, finalmente, falta clareza [...] à sua ação mais específica em sala de aula (dimensão pedagógica). Efetivamente, faltando uma visão de realidade e de finalidade, fica difícil para o educador operacionalizar alguma prática transformadora, já que não sabe bem onde está, nem para onde quer ir (Vasconcellos, 2010, p. 25).

A gravidade das questões apresentadas por Vasconcellos (2010) atinge o processo de ensino-aprendizagem e a relação dos professores com este e dos seus alunos com as disciplinas cursadas. Nessa situação não há a compreensão necessária sobre a importância dos conteúdos ensinados para a formação profissional proposta – nos casos do Ensino Superior, com a necessária discussão que parte da clássica pergunta: que profissional queremos formar? Ressaltamos, porém, que a realidade apresentada pelo autor não representa um panorama

geral da docência, não sendo possível generalizar, a partir desta reflexão, que todo professor vivencie tal situação de alienação.

Para Vigotski, as relações sociais estabelecidas são de suma importância, porque é em seu curso que as pessoas passarão a produzir, a transformar e a se apropriar das diferentes atividades, tanto práticas quanto simbólicas, que constituem a sociedade da qual fazem parte, internalizando-as para o plano intrapessoal (Fontana, 2005). Quanto uma gama de alunos não reconhece a importância de disciplinas elencadas como essenciais para que possam se formar adequadamente em seus cursos de graduação podemos identificar a existência de falhas na comunicação daquele que considera tal conteúdo indispensável – o educador – e daquele que, em contrapartida, o dispensa – o estudante.

Se as experiências externas são determinantes e constituintes do que os sujeitos são no plano interno, para a teoria vigostskiana (Fontana, 2005), é necessária que a atenção esteja voltada para o tipo de vivência que os estudantes e professores de Ensino Superior, no contexto apresentado, estão experimentando. No artigo 52 da LDBN de 1996 consta a definição das universidades como instituições que se compõem por pluralidade de disciplinas, organizadas no intuito de formar quadro de profissionais em níveis: superior, de extensão, de pesquisa e de cultivo e domínio do saber humano. Neste sentido e, tendo em vista a realidade apresentada nas entrevistas supracitadas, questionamos: Como os conteúdos das disciplinas têm sido apresentados aos estudantes? Qual relevância tem sido demonstrada sobre tais conteúdos? Qual a inserção deles na formação profissional como um todo? É importante lembrar aos estudantes que já não se trata mais de aprender – ou decorar – um conteúdo para ser aprovado no vestibular, mas aprender tópicos relacionados a uma profissão.

Krasilchik (2009), ao relatar queixas de estudantes em um contexto de evasão mencionado anteriormente, demonstra que as referências feitas às aulas ministradas pelos

educadores não indicam boa qualidade, não despertam o interesse dos alunos e, portanto, são desconsideradas em sua relevância.

Facci (2004) afirma que cabe ao educador a interferência ativa nos processos de desenvolvimento dos interesses dos discentes pelos estudos de dado conteúdo, que devem, segundo a autora, se desassociar as influências de medos, prêmios, castigos e desejos de agradar, dentre outros, com ênfase, por parte daquele que medeia o processo educacional, na emoção de assimilar conteúdos pedagógicos.

Segundo Facci (2004, p. 176 - 177):

Antes de comunicar algum conteúdo, o professor “deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento. Todo o resto é saber morto, que extermina qualquer relação viva com o mundo” (Vigotski, 2001b, p. 144). Todo conhecimento deve ser antecedido de uma sensação de sede, do desejo de querer “beber” daquele conhecimento. O momento de emoção e interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo.

É importante lembrar que o professor é essencial neste processo, pois é na relação com o outro que o sujeito se constitui no plano interpsicológico, conforme afirmam Silva et al. (2011), que complementam ressaltando a importância do outro como mediador de gestos, sentimentos, condutas e pensamentos.

Quando um estudante diz que uma disciplina na qual foi reprovado é inútil, em um contexto isolado, consideramos esta informação relevante e preocupante; quando se trata, no entanto, de vários estudantes, a situação se agrava ainda mais e o descompasso revelado entre discentes e docentes é evidenciado por este fato, permitindo questionamentos quanto à formação discente a partir da mediação que tem sido possibilitada. Que tipos de profissionais estão sendo formados? Que ignoram determinado conteúdo, independente de ter ou não a

capacidade de definir se irão utilizá-lo? Como os docentes podem atentar-se para esta questão? E os discentes? Como o desejo do professor tem sido despertado para os processos educacionais por parte do educador? Qual a parceria estabelecida por alunos e estudantes neste processo de ensino-aprendizagem?

Fontana (2005) apresenta uma concepção de educação na qual as relações entre professores e alunos devam ser de “co-autoria” (p. 165), constituindo um espaço onde se faz junto e se reflete sobre o que é feito. Embora seja de suma importância considerar todas as reflexões supracitadas, culpabilizar o educador por todo o desinteresse dos estudantes não parece ser o caminho correto. Sem isentá-lo de suas responsabilidades mediacionais no contexto educacional, o que consiste, segundo a tendência progressista crítico social explicada por Luckesi (2011) na atuação docente como mediador na relação pedagógica com os estudantes, em intercâmbio e colaboração, e consideradas as importantes contribuições de outros autores mencionados nesse sentido, é importante pensar nas relações estabelecidas em sala de aula e na necessidade de que a problemática apresentada leve em consideração as dificuldades e possibilidades de melhoria tanto discentes quanto docentes e o que cabe a cada um desses sujeitos neste processo.

Nesse sentido, embora seja importante atentarmos para as considerações de Libâneo (2004) de que os objetivos do processo de ensino não consistem somente na transmissão de conhecimento, mas na sua assimilação pelos estudantes, o que talvez colaboraria para que as disciplinas cursadas tivessem sentido para os discentes, faz-se necessário retomarmos as reflexões de Bariani e Pavani (2008), que ressaltam a importância de que os estudos realizados no âmbito da relação entre professores e alunos deixem de focar somente a influência docente sobre os estudantes, passando a abarcar o quando a prática pedagógica pode ser influenciada pelos educandos. Cabe questionar, então: o desinteresse e o desconhecimento de graduandos quanto à importância de uma disciplina lecionada não

influenciaria no ensino do professor e no seu engajamento e interesse pela turma para a qual ministra aulas?

6.2. A insatisfação discente com a metodologia e com as formas de avaliação utilizadas pelo docente

Outro importante aspecto evidenciado nas entrevistas com os estudantes foi a insatisfação com a metodologia utilizada pelo professor, o que consideramos coerente com um olhar abrangente para o processo de ensino-aprendizagem de forma geral, pois se entendemos a reprovação como um processo que culmina na não aprovação do aluno em uma determinada disciplina, cabe pensar-se também nos modos como o docente organiza e ministra suas aulas. Ainda neste âmbito, outro ponto relevante refere-se às formas de avaliação empregadas pelo professor, estreitamente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

O aluno Wellington, de Administração, afirmou em sua entrevista discordar do método de ensino de seu professor, que consiste em aulas expostas pelos alunos no formato de seminários, sendo a fala de cada discente programada para durar cinquenta minutos. O docente se limita a comentar o conteúdo apresentado pelos estudantes, que é depois cobrado em provas. Ainda segundo o entrevistado, a aula ministrada pelos discentes compõe parte do sistema avaliativo do educador e o seu conteúdo é solicitado nas provas teóricas.

Wellington discorda deste tipo de metodologia de ensino, discorrendo em sua entrevista sobre um modelo ideal de ação de um educador, no qual o professor ministra o conteúdo em aula, o aluno aprende a matéria que depois é cobrada em provas.

Larissa, discente da Enfermagem, diverge da didática de seu professor e do seu método utilizado nas aulas. Ao falar sobre a atuação deste, afirma que:

eram chatas as aulas dele, pois ele sempre falava lá na frente o tempo todo. Ele entregava um texto de dez folhas, lia o texto inteiro e não tinha mais nada; ele se sentava e lia cada parágrafo e comentava durante dez minutos... Imagina, ia das sete horas até as dez e meia e isso porque a gente falava que já tinha dado o horário. O povo já estava morrendo.

Para Larissa, uma aula considerada boa em termos metodológicos seria aquela cujo professor levasse estratégias diferentes, trabalhasse alguma dinâmica e não se fixasse apenas à leitura de textos. Segundo a entrevistada, seria mais proveitoso inclusive que o educador solicitasse a leitura prévia em casa para que houvesse debate em sala de aula, embora ela ainda não considere este o modelo ideal. O importante para a discente é que o professor consiga prender a atenção do aluno ao ministrar o conteúdo proposto.

A aluna de Ciência da Computação, Samantha, discorre sobre a temática dizendo que um bom professor, neste quesito, seria aquele que acompanha o aluno em sala de aula, que explica a matéria novamente e que está disposto e interessado em vê-lo aprender. Segundo ela, geralmente os professores apenas "jogam" o conteúdo e o estudante é quem deve "se virar" para aprendê-lo sozinho e dar conta do mesmo na hora em que é exigido em provas. Quanto ao docente da disciplina em que fora reprovada, discorda de sua inflexibilidade quanto aos prazos para entrega de trabalhos.

Esses aspectos relacionados à metodologia precisam ser considerados à luz da questão mais ampla da formação docente, que será abordada no capítulo 8. Entretanto, cabe aqui ressaltar algumas palavras de Gatti (2009, p. 4) sobre esta temática na atualidade:

Não se fez avanços na formação do corpo de formadores de professores a partir de exigências mais claras quanto às suas competências e habilidades na direção de serem detentores de saberes teórico-práticos que lhes permitam desenvolver, criar, ampliar os

aspectos formativos específicos relativos ao desenvolvimento da educação escolar em suas variadas facetas (Gatti, 2009, p. 4).

A mediação pedagógica, como apresentada no capítulo 2, mostra-se como elemento imprescindível para que o aluno possa se apropriar do conhecimento e, neste sentido, nem sempre é possível separar o conteúdo do formato como ele é ministrado. Destacamos a importância de a mediação pedagógica considerar o conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), pois aulas que apresentem elementos instigantes podem auxiliar o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante. Se na brincadeira a criança se comporta como se fosse mais velha e age de modo mais “adulto” (Vigotski, 1998), o que propicia a ZDI, nas situações propostas pelo professor na sala de aula, configuradas por estratégias metodológicas, o nível de desenvolvimento dos conceitos apresentados pelo docente destaca-se como zona de possibilidades iminentes em relação aos conceitos trazidos pelos estudantes. Criam-se, assim, oportunidades imprescindíveis para a aprendizagem de uma profissão, caso dos cursos de graduação. O docente também pode propor atividades para que o aluno pense sobre uma situação como se fosse um profissional já formado.

Como contraponto aos relatos de metodologia anteriormente apresentados pelos estudantes, alguns docentes citaram exemplos didático-metodológicos que parecem contradizer a visão discente. O professor Alfredo, por exemplo, oferece aulas de reforço aos estudantes com dificuldades quanto ao conteúdo ministrado em disciplinas voltadas para os primeiros semestres, em horário extra; neste caso, a proximidade com o docente em uma situação com menos alunos pode ser bastante favorável àqueles com dificuldade para expressarem suas dúvidas em sala de aula, perante a turma de colegas.

Lúcia inclui o *moodle*²⁸ como aparato em seu trabalho, por considerá-lo um sistema “interativo”. A educadora disponibiliza materiais aos alunos após as aulas teóricas por meio

²⁸ Trata-se de uma plataforma virtual voltada para o ensino, na qual são desenvolvidos cursos e interações virtuais, com o intuito de facilitar o contato entre professores e estudantes, sendo um recurso virtual para o

deste sistema, visando facilitar os estudos extra-classe. A professora Gleise também utiliza esta plataforma virtual como metodologia para suas aulas, porém o faz para os processos avaliativos, postando atividades de múltipla escolha no mesmo dia em que ministra determinada aula, para que os discentes terminem os trabalhos no prazo de um dia. Desta forma, variam o contato com os graduandos e as metodologias utilizada durante o curso de suas disciplinas.

A docente Carmen divide a disciplina com outro professor e procura inovar e criar em suas aulas, visando processos de ensino-aprendizagem que façam mais sentido e sejam mais chamativos e mais interessantes. Ela propõe ao outro docente, com o qual divide a disciplina que foquem mais em determinada parte dos “*experimentos*” até que consigam outros “*mais legais*”.

Carmen diz que não ministra aulas de revisão, mas que separa uma aula, antes das avaliações, para tirar dúvidas de alunos. A docente entrega uma lista de exercícios aos estudantes, que tentam resolvê-los e apresentam a ela suas dificuldades. Relata sua postura: “*se eles trabalharam na lista de exercícios, eu terei uma aula para ministrar, mas se ninguém trabalhou em nada, eu ficarei calada, sem fazer nada, até que alguém tenha uma dúvida coerente*”. Segundo ela, nessas aulas os discentes costumam solicitar resumos da matéria da prova, pedindo que a docente explique todo o conteúdo novamente, o que ela afirma não condizer com sua metodologia de ensino.

Quando a educadora Carmen percebe, no decorrer de uma disciplina, que não conseguiu ensinar determinado conteúdo aos estudantes, reestrutura sua forma de ministrá-lo e lhes re-explica a matéria em questão. Sua metodologia de ensino inclui a possibilidade de se “*repaginar*” em prol do processo de ensino que gere a aprendizagem dos discentes, mesmo que precise mudar sua forma de explicar.

A docente exemplifica isso com um caso no qual boa parte da turma se confundiu quanto ao conteúdo e reclamou por não conseguir compreender a matéria ministrada, tendo ela que *“implementá-lo computacionalmente”*, explicando aos graduandos: *“eu vou mostrar pra vocês como funciona e vou tentar fazer com que vocês entendam mudando a forma de explicar, porque eu não vou sair daqui com vocês meio entendidos, não gostei da reação que observei aqui hoje”*.

Da mesma forma como foi visualizada neste estudo, é pertinente destacar a diferença citada pelo professor Alfredo quanto à satisfação de alguns professores da Universidade Federal de Uberlândia quanto aos seus *“métodos pedagógicos”* e à insatisfação relatada por alguns alunos com a metodologia docente de ensino, visível por meio de uma Autoavaliação Institucional realizada pela Comissão Própria de Avaliação da UFU²⁹ – CPA – no ano de 2010.

O relatório da CPA de 2010³⁰ foi coletado em outubro do referido ano e respondido por 40,1% dos docentes da instituição, 19% dos discentes e 75,6% dos técnicos-administrativos e os dados foram tabulados e expostos em forma de gráficos e, a partir deles, algumas reflexões foram apresentadas.

Alfredo mencionou considerar interessante para a presente investigação os dados do relatório da CPA que apontam a discrepância existente entre a visão que estudantes e professores apresentaram sobre os métodos de ensino utilizados no ensino de conteúdos. O professor relata sobre esta Autoavaliação Institucional:

²⁹ A Avaliação interna da Universidade Federal de Uberlândia tem como objetivo geral a identificação das condições existentes para os processos relacionados ao ensino, pesquisa, extensão e gestão, visando ampliar sua qualidade. É entendido como um processo contínuo por meio do qual almeja-se conhecer as realidades institucionais. Disponível em <http://www.cpa.ufu.br> Recuperado em 05 Fevereiro, 2012.

³⁰ Todas as etapas de construção desta autoavaliação e seus principais resultados estão descritos em <http://www.cpa.ufu.br/node/47> Recuperado em 08 Fevereiro, 2012.

uma das coisas mais curiosas dessa relação é o seguinte: em relação ao professor, o que eles consideraram uma das coisas mais bem sucedidas é a absortividade³¹ docente em sala de aula, considerando que a metodologia e a didática deles, que a maneira como eles estão dando aula são boas... isso na avaliação geral. Aí você vai nos alunos, como que eles avaliam os métodos pedagógicos do professor – acho que a palavra que estava lá era essa mesma, métodos pedagógicos do seu professor para ensinar o conteúdo – e os alunos avaliam isso como péssimo. Então temos um negócio que não está se casando, por um lado se tem professores que estão se achando o máximo e, por outro, alunos que estão achando aquilo uma droga.

Pelos dados obtidos pela CPA – 2010 foi possível conferir que o item ao qual o educador Alfredo se referiu em sua entrevista teve referência no relatório como “As práticas didático-pedagógicas no Ensino de Graduação”. Para este quesito, 77% dos docentes responderam considerando sua prática em nível “bom ou ótimo”. No relatório constam também algumas tabelas de comentários enviados à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Nesta, foi verificado que 37,9% das críticas existentes foram feitas por discentes, sendo alusivas a docentes, cuja temática principal foi relativa às práticas didático-pedagógicas. Dos comentários enviados à Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PROREH), o maior percentual foi de 85%, realizados por discentes e diziam respeito à contratação de professores, com a sugestão de melhores avaliações também de suas práticas didático-pedagógicas.

Os dados do relatório da CPA apresentados dialogam com as afirmações do docente Alfredo em sua entrevista, pois indicam a insatisfação dos estudantes que participaram da Autoavaliação Institucional da UFU quanto às práticas didático-pedagógicas dos seus professores e, de forma dissonante, a satisfação docente quanto a tais práticas em sala de aula. Alfredo complementa informando que,

³¹ Trata-se de um termo utilizado pelo entrevistado durante a entrevista.

quando a pessoa responsável pela Comissão Permanente de Avaliação apresentou tais dados, o pessoal ficou sem entender muito bem, afinal, achavam que estavam fazendo o serviço excelente e tal, na parte pedagógica, e o aluno está achando que aquilo está uma droga, de um modo geral.

Almeida e Pimenta (2009) sugerem que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas no sentido de estimular a discussão em sala de aula, e que metodologias de procura e de edificação de novos conhecimentos sejam desenvolvidas, em detrimento das práticas arraigadas existentes. Segundo as autoras, na universidade deve-se “substituir o ensino limitado à transmissão de conteúdos por um ensino que se constitui em processo de investigação, análise, compreensão e interpretação dos conhecimentos e de seus fundamentos e métodos em seus aspectos epistemológicos, históricos, sociais, culturais, éticos e políticos” (p. 18). Acreditam ainda que seja possível o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem que sejam participativos e interativos quando há a proposta de aproximação dos universos cultural e de conhecimento dos estudantes. Facci (2004) aponta, neste sentido, que os estudantes devem ser ensinados respeitando-se a realidade na qual se encontram inseridos.

Alfredo relata sua visão sobre os resultados dessa divergência de percepção entre estudantes e educadores quanto ao método de ensino docente. Segundo ele:

se um professor chega a uma sala de aula achando que o método de ensino e de avaliação dele são os melhores que existem e o aluno está achando que aquilo é uma droga, a relação professor-aluno claro que não vai ser boa, vai ter conflito em algum momento. E isso a gente vê, particularmente, com alguns colegas. Em relação a mim, claro, não tenho pretensão nenhuma de falar que tenho método bom ou não, mas felizmente eu não tive atritos com aluno em relação com a essas coisas, em relação a avaliação, em relação a método de ensino, coisas dessa natureza. Então imagino, digamos assim, que estejamos nos tolerando... menos mal.

Cunha (1989) acredita que a metodologia docente de ensino influencia nas relações estabelecidas entre estudantes e professores na situação de ensino-aprendizagem. Assim, as considerações de Alfredo são pertinentes, pois ele acredita que a dissonância existente entre a forma de perceber o que acontece em sala de aula por parte de discentes e educadores pode culminar em conflitos relacionais.

Reafirmamos a importância da qualidade da mediação pedagógica por meio da qual o conhecimento é apresentado ao estudante em suas dimensões teóricas e práticas. Qualquer conteúdo a ser ministrado precisa fazer sentido para o docente que se propõe a ensiná-lo. A relação dialética entre aprendizado e ensino ressalta a relevância da formação do formador, ou seja, daquele que cuida da formação de futuros profissionais. Objetiva-se também que o conteúdo atinja os discentes e seja efetivamente aprendido e, para isto, a forma de ensinar do educador é fundamental.

Segundo Krasilchik (2009), é necessário que o docente proponha-se a alterar seus cursos já estruturados, em muitos casos, há anos, o que exige estudos, acesso a novos referenciais bibliográficos e novos planejamentos para as disciplinas, o que promoveria modificações na forma como se apossa dos equipamentos disponíveis e utiliza os próprios espaços. A autora afirma que estas são exigências novas ignoradas por muitos educadores, que fazem opção por continuar trabalhando sem alterações, do mesmo modo, sem admitir que exista necessidade de revisão e recriação; outros professores criam conflitos.

A metodologia de ensino utilizada pelo professor está dialeticamente relacionada às avaliações que este planeja e executa com o intuito de averiguar a aprendizagem de seus alunos. Enquanto a maioria dos alunos entrevistados demonstrou insatisfação com os modos de avaliação das disciplinas cursadas, os professores expressaram atenção a esta questão, sendo que alguns deles até mesmo se disseram insatisfeitos com sua forma de avaliar. Entretanto, cabe aqui ressaltar a necessidade de uma pesquisa que consiga envolver o par

aluno reprovado e o professor que o reprovou. Isto não ocorreu na presente investigação porque não foi possível localizar pares como este para serem entrevistados.

A docente Carmen, da área de exatas, afirma repensar sua prática ao receber orientações de uma colega da área de humanas em um curso que está fazendo e, neste sentido, enfrenta algumas dificuldades ao ser instigada a pensar sobre outras formas de avaliação. Ao falar sobre este tema, diz que existe *“aquela conversa do pessoal de humanas”* de não ficar limitado somente a provas, e reflete sobre isto: *“aí eu chego aqui e falo ‘como eu vou avaliar um aluno com essa matéria exata sem ser por meio de prova? Eu preciso de conta, eu preciso ter essa avaliação’, e eu quebro a cabeça para tentar outro tipo de avaliação e não consigo”*.

A avaliação de Carmen é pautada em provas teóricas, mas no referido semestre apresentou três destas provas, de 25 pontos cada e distribuiu 25 pontos de trabalho, conseguindo repensar sua forma de avaliar os alunos. A educadora afirmou que *“a interação do aluno com a máquina [computador]”*, nos trabalhos, é uma forma proveitosa de avaliar a aprendizagem e que são avaliações realizadas em sala de aula, sobre as quais relatou: *“algumas pessoas concluem, outras não concluem, mas pelo menos estou vendo a diferença no nível de aprendizado”*, o que demonstra que estas avaliações são formas de identificar dificuldades no transcorrer da disciplina.

A preocupação da docente Carmen em avaliar os níveis de aprendizagem e identificar as dificuldades no transcorrer da disciplina, buscando formas diferenciadas de avaliar os estudantes visando não se limitar as provas, remete-nos ao que Luckesi (2010) chama de exercitar a função diagnóstica da avaliação, ultrapassando as possibilidades de que este instrumento seja usado em prol de afirmações de autoridade e de conservadorismo, mas seja utilizado visando a aprendizagem discente. Prioriza a *“dialética do avanço”* (Luckesi, 2010, p. 43), por meio da qual a avaliação se torna um veículo para reconhecimento de como tem sido o curso da disciplina, identificando possíveis lacunas e a necessidade de mudanças.

A docente Gleise discorre sobre seu sistema de avaliação, que consiste em várias oportunidades apresentadas aos estudantes, a saber: duas provas, um seminário e listas de exercícios sobre assuntos discutidos em sala de aula. Segundo ela, em um dos cursos para o qual ministra aulas, *“em geral todos os alunos vão bem nos seminários; eles se aprofundam mesmo nas provas teóricas”*.

Ao falar sobre a temática em sua entrevista, Alfredo inicia dizendo que *“a avaliação, em si, é um objeto complicado de se fazer com honestidade”*. O docente, que avalia seus alunos com 60% de provas e 40% de trabalhos, ambos individuais, afirma haver alunos que se esforçam mais e outros que o fazem menos, mas existem particularidades da vida que podem atrapalhar o rendimento do estudante mais esforçado e isto não é detectável em uma avaliação nos moldes como vem sendo realizada.

“Como você avalia a avaliação?” também é um questionamento feito por Alfredo, que considera esta temática subjetiva, não achando que seja possível dar uma *“resposta fechada para isso”*. Ele aponta o que enxerga como a questão problemática das avaliações:

Quando se fala em reprovação porque um aluno não foi bem nas avaliações há um problema básico, digamos assim, de como se avaliar adequadamente. Nas ciências exatas é aquela história de prova escrita e de trabalhos com peso menor; se o aluno não está muito bem no dia da prova, ele dançou. Isso é justo? É uma avaliação bem feita? Não sei, imagino que não, mas se não é uma avaliação bem feita, o que você pode colocar no lugar? Também não sei te responder a isso, como se avaliar plenamente um aluno.

Alfredo também apresenta preocupações quanto ao processo avaliativo, citando provas e trabalhos como possíveis formas de avaliação injustas, por não levar em consideração as circunstâncias nas quais o aluno as realiza. Luckesi (2010) defende que a avaliação centralizada em provas secundariza a constituição do ensino e da aprendizagem. Ele afirma,

conforme já mencionado, que "a prática de provas e exames exclui parte dos alunos, por basear-se no julgamento; a avaliação pode incluí-los devido ao fato de proceder por diagnóstico e, por isso, pode oferecer-lhes condições de encontrar o caminho para obter melhores resultados na aprendizagem" (Luckesi, 2010, p. 173). Nesse sentido, as reflexões de Alfredo dialogam com a do referido autor, complementando-se.

Facci, Eidt e Tuleski (2006) abordam a questão da avaliação psicoeducacional tradicional e trazem contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para este tema. As reflexões apresentadas pelas autoras podem ser estendidas ao campo da avaliação da aprendizagem escolar de modo geral, considerando-se que em ambas as situações pode-se criticar a ênfase nos resultados obtidos até aquele momento:

Lunt (1994) reforça esta crítica ao afirmar que no modelo de avaliação tradicional, o desempenho da criança é centrado na quantificação de erros e acertos, desconsiderando o processo vivenciado pelo indivíduo na resolução dos problemas propostos durante o teste. Para eles, portanto, esta forma de avaliação demonstra apenas o que a criança é capaz de fazer sozinha, sem o auxílio ou mediação de outrem, isto é, o que já está desenvolvido, ignorando o que está em processo de desenvolvimento (citado por Facci et al., 2006, p. 104-105).

Quando o professor Alfredo questiona o que é uma avaliação bem feita e justa, pode-se discutir, a partir da citação acima, se as modalidades avaliativas na universidade abrangem os conteúdos que os estudantes dominam – ou memorizam – ou aqueles que ainda estão em processo de consolidação. Em termos vigotskianos, se estão voltados para os “resultados” da aprendizagem ou para o processo de aprendizagem. Prestes (2010) afirma que aquilo que uma criança consegue fazer sozinha consiste em sua Zona de Desenvolvimento Atual e aquilo para o qual existe a possibilidade de desenvolvimento com a colaboração de outra pessoa, é a Zona de Desenvolvimento Iminente. Embora os processos descrevam o desenvolvimento da

criança, é possível pensar que, na educação de adultos, tais situações também acontecem. Neste caso, cabe perguntar: as avaliações no Ensino Superior abrangem a Zona de Desenvolvimento Atual dos estudantes ou sua Zona de Desenvolvimento Iminente?

A aluna Carolina, de Psicologia, embora não demonstre explicitamente a discordância com a forma de avaliação dos professores da disciplina na qual foi reprovada, por ser o formato no qual todos os outros professores trabalham, segundo ela, a saber: prova e seminário. Acredita que o conteúdo utilizado na avaliação se trata de “*decoreba*” e que, por não conseguir memorizar todos os nomes para a realização das provas teóricas, teve como resultado a reprovação.

Sobre a questão da memorização, a professora Lúcia abordou-a como ponto importante em sua entrevista. Segundo ela, para a realização de provas na área para a qual ministra conteúdos, há a necessidade de memorização, o que gera dificuldades dos alunos, tendo em vista que os conceitos da sua disciplina necessitam de outros considerados pré-requisitos, oriundos do Ensino Médio.

Leite e Kager (2009) referem-se a este tipo de prática, que exige a memorização para avaliações, como práticas aversivas, referindo-se a este tipo de estudo como sendo “memorização sem sentido” (p. 125), pois o estudante percebe a avaliação como uma prática que exige dele apenas que memorize conteúdos e não que os compreenda ao estudá-los. Porém, a docente Lúcia utiliza este tipo de avaliação e a considera importante, embora veja a dificuldade de seus alunos em aderir aos estudos exigidos.

A estudante Carolina, de Psicologia, também relatou ter tido dificuldades quanto às exigências deste tipo de prática em uma disciplina, o que resultou em sua reprovação, ressaltando a ideia da falta de sentido para o discente nesta proposta de estudo, conforme apontaram os autores supracitados. A ênfase na repetição de conceitos visando sua memorização remete-nos à concepção educacional proposta pela tendência liberal tradicional,

explicada por Luckesi (2011), na qual a escola atua de forma limitada quanto à preparação intelectual de estudantes para que assumam uma posição na sociedade.

Krasilchik (2009) afirma existirem dois exemplos de alunos para a questão dos estudos: o superficial e o profundo. Segundo a autora, o aluno superficial é aquele que se importa em receber boas notas, agradando os educadores e os familiares e buscando desempenhar um papel considerado bom dentro de seu grupo. Para ele, a memorização de informações e de fatos, mesmo que estes não sejam relacionados entre si, é uma tarefa com a qual se preocupa, considerando importantes as tarefas impostas externamente – mesmo que não façam sentido para o estudante ou que se esqueça com rapidez. A autora afirma que o discente superficial tem o envolvimento com o estudo por obrigação e não por prazer em aprender.

Diferente deste panorama, o aluno considerado profundo apresenta motivações diferentes destas para engajar-se na tarefa de estudar. Sua busca prioritária é por satisfação pessoal e, por isso, busca compreensão do conteúdo ministrado, consultando o material fornecido, mesmo que por conta própria, buscando esclarecimento de suas dúvidas com o educador, tanto nas aulas como fora delas e discutindo as temáticas com seus colegas. Busca coerência em seus estudos e relacionamento entre teoria e experiências do cotidiano (Krasilchik, 2009).

Embora não concorde com a rotulação de Krasilchik (2009) do estudante em superficial ou profundo, acredito que a reflexão seja válida por trazer importantes contribuições. A exigência de memorização dos conteúdos, conforme mencionado anteriormente, não possibilita aos alunos a compreensão dos conteúdos, como no caso da entrevistada Carolina, que não conseguiu memorizar as matérias propostas e foi reprovada em uma disciplina. Referente a um aluno que consegue responder a este tipo de exigência e

obtem aprovação, é pertinente questionar: que tipo de profissional a universidade está oferecendo para a sociedade?

Freire (1993) critica a educação “bancária” que privilegia o “depósito de conteúdos” (p. 63):

Não pode haver conhecimento, pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos (Freire, 1993, p. 65).

As palavras de Freire levam-nos a refletir sobre as maneiras como os diferentes conteúdos são abordados e avaliados no Ensino Superior; muitas vezes, como já dissemos, é mais a memória do que o conhecimento do aluno o elemento escolhido para ser aferido pelo professor. Será que se o estudante compreendesse a importância do aprendizado de determinado conteúdo em sua vida profissional não faria mais sentido sua aprendizagem?

Quanto ao estudante considerado por Krasilchik (2009) como profundo, parece existir uma visão idealizada quanto ao que se espera de um aluno, o que pode gerar frustração no educador de Ensino Superior que espera adentrar as portas da sala de aula e encontrá-lo. Pode ser que exista e que algumas dessas características estejam presentes em diversos estudantes, de forma diversificada, mas será que é correta a criação de um modelo de aluno e da espera de que ele seja de tal forma ou se comporte de determinada maneira? Considerando o sujeito em uma perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, concebe-se que as relações são construídas em sala de aula, a partir de cada professor com turmas peculiares de alunos.

Prosseguindo sobre a questão da avaliação, o aluno Wellington discorreu sobre dificuldades durante o processo avaliativo de seu professor. Segundo ele, o aspecto deste processo com o qual não soube lidar consistia na exposição de um trabalho (seminário

teórico) durante cinquenta minutos, no qual conseguiu apresentar apenas cinco, devido a sua dificuldade de falar em público. O estudante demonstra inconformismo com esta forma que o educador encontrou de avaliar os discentes e inclusive o julga a partir de sua postura, afirmando que:

o professor queria que os alunos dessem a aula da matéria pra ele, pra ele ficar lá, só de boa, o que eu acho ridículo, o aluno ter que apresentar sozinho cinquenta minutos.

Quem tem que dar aula é o professor e não a gente; quem faz Administração não se forma pra ser professor, se forma pra fazer outras coisas. Então nesse trabalho eu fui muito mal porque eu não dou conta de apresentar direito, por isso eu não passei.

Wellington demonstra não ter claro qual o sentido da avaliação para a sua formação profissional e até mesmo discordar de que este tipo de avaliação tenha algum sentido para a profissão escolhida.

Gleise também é uma educadora que utiliza o seminário como forma de avaliação. Ao explicar como funcionam os seminários, diz que para um dos cursos no qual ministra aula elenca assuntos dentre aqueles pertinentes à disciplina e já abordados por ela em explicações teóricas e os distribui, por meio de textos, entre os grupos de aproximadamente quatro alunos cada. Os seminários são apresentados pelos estudantes com duração de vinte minutos, com base no texto base entregue a eles.

Para a outra turma a qual ministra aulas, Gleise distribui artigos em língua estrangeira para duplas de estudantes, “*leitura fundamental*”, acredita, para a formação no referido curso; cada texto é recebido por volta do meio do semestre letivo e tem em média cinco a sete páginas, devendo ser apresentado em sala de aula ao final do semestre. Neste período, há disponibilização de horários para que os alunos esclareçam suas dúvidas com ela. As suas experiências com tal forma de avaliação demonstram que os alunos ou “*conseguem fazer numa boa*” ou procuram para tirar suas dúvidas uma hora antes da apresentação do seminário,

o que resulta em maus resultados avaliativos. Segundo ela, *“é obvio que em cima da hora você não consegue atender ao aluno da mesma maneira que você conseguiria se ele viesse te procurar com uma, duas semanas de antecedência”*.

Veiga (1993) afirma que, embora existam críticas às técnicas de ensino em grupo, devido à crença de que são utilizadas pelos professores apenas para substituir suas aulas expositivas, de modo que o monólogo do professor se veja substituído pelo monólogo dos alunos, o seminário, técnica de ensino socializado, é muito utilizado nos dias de hoje. O seminário se trata da união de um grupo de pessoas para estudo e pesquisa a respeito de determinado assunto, sob a coordenação do educador, o que, de acordo com ela, nem sempre é visto na prática. Concluído o estudo e/ou a pesquisa, há apresentação, por parte dos membros do mesmo grupo, na sala de aula, de forma que um ou mais membros expõem suas descobertas e o aprendizado obtido, dando oportunidade às pessoas da platéia que façam perguntas, o que pode gerar inclusive um debate.

Segundo Veiga (1993), o seminário tem por objetivos aprofundar o conhecimento sobre dado assunto, como análise crítica dos fenômenos estudados e trabalho em sala de aula de forma cooperativa que vise instaurar o diálogo; assim, para que haja sucesso no seminário deve haver empenho tanto dos alunos como do professor. Entende-se, desta autora, que o seminário é uma atividade complementar aos conteúdos ministrados e discutidos em sala de aula, não devendo substituí-los.

A avaliação que utiliza o seminário como técnica, segundo a autora, deve seguir preceitos específicos não visualizados de forma explícita na prática do educador responsável por avaliar o aluno de Administração. Embora o aluno Wellington cite que o docente faça comentários, não há menção quanto aos estudos preparatórios e o estudante reclama exatamente de ter que executar um monólogo de cinquenta minutos para o qual não se sente preparado, situação esta contrária ao que Veiga (1993) considera adequada.

A educadora Lúcia, embora também utilize o seminário em sua avaliação, afirma que se vê obrigada a realizar a avaliação escrita, não tendo como fugir desta modalidade avaliativa. Sua justificativa é a de que na área para a qual ministra área forma-se o estudante para que seja professor e/ou pesquisador e, para isto ele precisa saber escrever, o que torna necessário que o educador “*treine*” o discente com a escrita e a leitura.

A atenção da professora Lúcia para a temática remete-nos aos estudos de Téo e Coelho (2002), no qual concluíram existir dificuldade, por parte de estudantes do Ensino Superior, quanto à escrita, o que os atrapalha e gera preocupações por parte dos docentes, tendo vista ser esta ferramenta essencial para o bom desempenho profissional em diversas áreas de atuação. É pertinente o foco neste tipo de questão, visando à formação integral no processo de graduação.

Lúcia fala também sobre a existência de dificuldades dos alunos que se pode sentir no dia-a-dia, afirmando que “*não é só na prova que se vê o resultado*”, por existir uma sequência no processo de aprendizagem. No caso dela, a identificação ainda se torna possível pela possibilidade de contemplar a participação dos alunos, tanto em aulas teóricas, quanto naquelas que são práticas. A professora demonstra, com isto, a valorização do processo de ensino em sala de aula como uma forma de identificar dificuldades dos alunos e de avaliar a aprendizagem dos mesmos.

O estudante Marcelo, embora admire seu professor, bem como a forma como ministra as aulas e o conteúdo, não concorda com o valor atribuído às provas teóricas realizadas durante a disciplina. Segundo ele, em uma prova com valor de trinta pontos ou mais, como são as desta matéria, fica difícil recuperar a nota perdida caso o discente não obtenha bom desempenho em alguma delas.

O aluno também discorre sobre um fator interessante do sistema de avaliação deste professor, que dá uma chance de que o discente tenha a valorização das maiores notas obtidas

nas provas em detrimento de uma nota inferior, conforme interpretação de sua fala a partir do trecho a seguir:

são três provas, todas valendo trinta; daí as duas maiores notas que você tirar, multiplica por trinta e cinco e dividi por trinta; e, na verdade, você vai ter uma prova de trinta e duas de trinta e cinco, só que as duas de trinta e cinco vão ser, obrigatoriamente, as que você tirou melhor nota.

Segundo a aluna de Enfermagem, Larissa, a avaliação do educador que a reprovou foi incoerente, sendo duas provas contendo duas questões, uma no valor de trinta pontos e uma valendo setenta pontos. Ela descreve o modo como se deu o processo avaliativo nos seguinte trecho:

ele deu duas provas, uma de trinta e uma de setenta, sendo a última com apenas duas questões. [...] Duas questões, e basicamente a prova era sobre a nossa opinião. Ele falava assim ‘reflita sobre esse trecho’. A partir do momento que ele falava ‘reflita’, que ele pede opinião, ele não pode tirar ponto, é a opinião da pessoa, ela pode estar errada, mas é a opinião dela. Agora se for assim, ‘ah, explique não sei o que, não sei o que’, tudo bem. Até porque a correção da prova dele era assim: ‘faltou coesão’; ele corrigia era português, ele não sabia nem o que a gente tinha escrito direito. Duas questões, setenta pontos... e em dezembro a prova. Estávamos cheio de coisas pra fazer. Ele queria era acabar com a gente.

Larissa complementa sua descrição sobre a avaliação com outras informações, tecendo considerações sobre o sistema de avaliação deste educador:

no começo, no cronograma que todo professor entrega, tinha pelo menos quatro avaliações. Aí ele faltava um dia, chegava atrasado ao outro, lia um texto num dia que demorava horrores, que não dá tempo tem que terminar na outra aula e, por causa disso, por atraso dele, dessas coisas que ele arranjou, dessa confusão, dessa

enrolação, ele teve que fazer essa prova de setenta pontos. Se ele tivesse se programado melhor, pensado melhor igual o professor deve fazer, ele teria dado conta de dar as quatro avaliações, como ele fez no começo, como ele propôs. Ele ia dar uma num dia, aí a gente chegou e falou ‘Professor, a prova é semana que vem, não é?’; ‘não, é hoje!’; ‘ah vai ter duas, então, hoje é a prova’; ‘Não, hoje vai valer setenta e é o último dia de aula, semana que vem vocês vão vir só pra pegar as notas’. Acho que ele ia viajar de férias, decerto, sei lá. [Silêncio] Tem gente que não deveria ser professor não.

Além de mostrar desaprovação pela incoerência no planejamento de avaliações de seu professor, em diversos momentos Larissa afirma que o educador a estava perseguindo por não gostar dela (ou por algum outro motivo desconhecido) e que desejava prejudicá-la. Moretto (2004) ressalta a importância de que o momento de prova seja considerado como uma oportunidade privilegiada de estudos e não como um acerto de contas; porém, em seus relatos a estudante deixa implícito que o professor tinha o objetivo de reprová-la – ou foi como se sentiu em relação a ele.

O desencontro vivenciado entre docente e discente, em casos como este, desfavorece o processo de ensino-aprendizagem, mesmo que se trate de impressões do estudante ou de fatos reais, pois comprometem os momentos privilegiados de estudos que seriam as provas, conforme afirma Moretto (2004). Tais experiências nem sempre são vivenciadas pelos estudantes como possibilidade de crescimento educacional devido ao processo anterior que experienciaram – ou acreditam ter vivenciado.

Larissa relata ter procurado o docente e dialogado com ele após ter obtido o resultado negativo na prova de setenta pontos, tendo a chance de fazer uma prova substitutiva em casa e enviá-la a ele por e-mail como tentativa de recuperar a nota da prova e reverter a reprovação. A análise do professor sobre a nova avaliação, porém, foi de que se tratava de plágio, o que

ocasionou revolta por parte da estudante, que afirma não ter cometido o ato pelo qual foi acusada:

quando ele falou que iria nos reprovar, deu uma prova por e-mail pra gente, tipo assim, 'eu vou dar outra chance pra vocês', como se fosse assim, 'o salvador'. Mandou por e-mail, eu e as duas meninas da minha sala que foram também reprovadas fizemos a prova e mandamos pra ele; mandei no dia específico, certinho, igual ele tinha falado. Ele me respondeu que a prova era plágio, que não sei o que... Inventou mesmo, que eu tenho consciência disto sabe [...] ele tinha alguma coisa pessoal, não tem explicação, as meninas também ficaram assim, impressionadas. Aí ele falou, 'isso aqui é plágio, porque é uma falta de respeito com o professor, porque eu preparei as aulas, fiz isso, fiz aquilo'. Eu respondi na hora e foi uma briga por e-mails, (risada concisa) pois eu respondi, 'não, não foi plágio, tudo que eu citei que eu achei no Google, lá nas fontes que eu confiei, eu pus na bibliografia'.

Quanto à questão do plágio, problematizada na avaliação deste professor, a docente Vera também demonstrou preocupações. Ao falar sobre seu sistema de avaliação, a educadora diz que 60% da nota é individual, em provas nas quais prioriza-se o conteúdo discutido em sala de aula interligado à compreensão do conteúdo da disciplina e 40% em grupo, sendo que a parte grupal da avaliação envolve alguma prática da disciplina.

Ao falar sobre trabalhos em grupo, a educadora Vera explica sua postura como avaliadora, dizendo:

Nós sabemos que tem um aluno que carrega todo mundo nas costas, e uma coisa que eu já aboli há muito tempo, foi o fichamento, porque pra mim, claro que a pessoa pode copiar, obviamente; e também trabalho que o aluno faz em casa e traz pra sala, nunca mais eu fiz isso porque eu sei que hoje em dia se encontra de tudo na internet. Os trabalhos são feitos na sala de aula... A prática não tem como copiar de algum

lugar porque cada prática é inédita. Tanto que eu tento variar de um semestre para o outro para que não haja esse tipo de tentativa de burlar a avaliação.

Vera demonstra com clareza a preocupação com o plágio e, para evitar que este tipo de situação ocorra, encontrou alternativas de avaliação coerentes com sua postura. Já o professor que reprovou a aluna Larissa, da Enfermagem, demonstrou-se, segundo ela, ofendido com a possibilidade de plágio das alunas, embora tenha proporcionado um tipo de avaliação na qual a cópia poderia ocorrer.

Gleise também aborda a questão do plágio durante sua entrevista; notou um problema quanto aos trabalhos realizados por alunos em casa, uma situação partilhada por outros docentes de seu curso: os discentes, quando realizam trabalhos em casa, seja o de escrever um texto pequeno ou um relatório maior, muitas vezes optam por plagiar algo da internet, entregando trabalhos que são cópias daquilo que encontraram. A complexidade deste tipo de situação se reflete na visão da educadora, ao dizer que:

Isso acaba complicando na hora de fazer a avaliação porque o educador fica com um pepino na mão, que consiste no fato de que não se pode dar uma nota completa para o aluno porque ele copiou e, se der zero para ele neste tipo de trabalhinho que, de certa maneira é feito para ajudar a levantar a nota dele, vai acabar jogando a nota dele lá embaixo; se o educador for justo, o estudante que copiou tem que levar zero.

A educadora Gleise, que avalia seus alunos também por meio de listas de exercícios, decidiu que estas devem ser feitas em sala de aula ou, quando são perguntas de múltipla escolha, as disponibiliza na segunda-feira por meio do sistema de interação virtual intitulado *moodle*, para que eles respondam até a terça-feira da mesma semana. Sua preferência é pela realização dos trabalhos em sala de aula, pois neste caso os trabalhos não são de múltipla escolha e treina-se a escrita dos alunos, melhorando-a e fazendo com que eles escrevam com as próprias palavras suas idéias sobre dado assunto.

Uma reflexão a respeito do plágio nos trabalhos realizados pelo aluno encontra eco nas considerações de Freire (1993) sobre a educação “bancária”. Neste tipo de resposta dada pelo estudante ao professor é como se aquele fizesse a tarefa para se desincumbir dela de modo mecânico, “devolvendo” qualquer coisa para responder à exigência acadêmica. As propostas apresentadas pelos docentes, que envolvem outro tipo de raciocínio ou atividades dentro da sala de aula parecem evitar que o estudante as cumpra sem se envolver afetiva e cognitivamente com elas.

A entrevistada Samantha fala de seu professor como sendo inflexível no processo avaliativo, rígido naquilo que propõe e incapaz de mudar o argumento em prol da dificuldade apresentada pelos alunos em acompanhar o que tenha sido solicitado pelo docente. O educador é visto como aquele que sobrecarrega seus alunos como se a sua disciplina fosse a única que o aluno cursasse naquele semestre letivo, sendo este um dos quesitos que ocasionou a dificuldade da discente na matéria.

Embora Samantha reconheça que o professor oferecia ajuda em sala de aula no que lhe era solicitado, afirma também que ele não se dispunha a rever prazos para se adequar às condições de aprendizagem e limitações dos alunos, não apresentando a flexibilidade necessária para que eles conseguissem cumprir as atividades propostas, conforme a percepção da discente:

Ele atende a gente na sala e tira dúvidas. Só que, como a matéria dele é muito puxada, tem muitas aulas de laboratório e toda semana a gente tem que entregar um laboratório³² pra ele, então a gente pediu, ‘ah, prorroga o prazo desse laboratório’, por exemplo ‘a gente está muito apertado essa semana’; e ele respondeu: ‘não, é até meio dia de amanhã’, entendeu? Então assim, se você conseguisse fazer até as cinco da tarde, ele não aceitava mais o laboratório que você tinha feito. Era muito

³² Refere-se a um relatório, a ser entregue pelo estudante ao docente, como parte das atividades avaliativas do semestre letivo.

apertado, nós não conseguíamos entregar na data que ele marcava, a gente pedia, ‘ah, dá mais um tempo’; então esse era o tipo de ajuda que precisávamos e ele não entendia.

Mizukami (1986) afirma que existem educadores que se utilizam de abordagens tradicionais de ensino em suas práticas e, nestes casos, a relação entre professores e estudantes é vertical, pois o docente se considera detentor do poder decisório quanto à metodologia de ensino, conteúdo a ser ministrado, formas de avaliação e de interação em sala de aula, conduzindo os alunos e anulando-os da possibilidade de ocupar o papel de sujeitos do processo. Luckesi (2011) afirma que concepções da tendência liberal tradicional de educação geram relações entre docentes e graduandos nas quais a autoridade daqueles predomina sobre estes, impedindo uma boa comunicação. Quando o professor de Samantha se posiciona da forma mencionada por ela, parece não considerar os processos individuais de aprendizagem, colocando-se em uma posição semelhante a esta referida pelos autores, o que pode culminar neste tipo de relação.

Sobre isto, a educadora Carmen diz que costuma tentar adaptar-se às turmas, sentindo como elas estão em termos de aprendizagem e em termos de avaliação deste processo. Propõe-se a rever sua prática e, a respeito da possibilidade de adequar-se, diz: *“eu faço uma adaptação a turma e não eles a mim, não sou aquele modelo rígido, que eles têm que chegar onde em quero; eu nívelo”*. Carmen diz ainda: *“eu vou sentindo a turma nas avaliações mesmo, na participação dentro de sala”* e complementa:

se eu tenho um aluno que é muito participativo, que me questiona durante as aulas, que faz tudo e na prova se sai mal, eu já questiono ‘será que é minha avaliação que está fora do que está sendo dado em sala? Será que esta pessoa não está conseguindo abstrair, chegar neste outro nível de pensamento?’, e aí eu vou tentando

nivelar; é assim que eu vou sentindo quem vai reprovar, quem não vai. E eu tento evitar ao máximo essa reprovação.

Carmen demonstra sua flexibilidade dentro desta possibilidade de rever sua prática e questionar-se sobre o que poderia mudar, mas não deixa de procurar também o que possa estar acontecendo no processo de aprendizagem dos seus diferentes alunos. Além disto, por mais flexível que se mostre, estabelece limites: não aplica provas substitutivas em qualquer caso, somente em ocasiões de perdas por motivos de doença, com apresentação de atestado médico, visando substituir prova perdida e não a complementação de nota não obtida.

Freire (1996) afirma que o ensino é uma especificidade humana e o professor, embora deva apresentar segurança aos seus alunos do conteúdo que pretende ministrar, com firmeza de decisão, necessita também proporcionar respeito às liberdades, discussão de suas posições e disposição para flexibilizar quando necessário. Lopes (1989) e Libâneo (1992) concordam no que se refere à flexibilização, já que, para eles, o plano de aula considerado bom deve se apresentar adequado às necessidades de cada turma, o que faz com que o mesmo tenha tal característica. Libâneo (1998), ao falar sobre didática, acrescenta que tê-la significa, para além da conhecida capacidade de ensinar, ter também a de planejar, de seguir seu programa e de ser flexível em relação a ele.

Freire (1996) defende, neste sentido, que um educador deve aprimorar-se, planejar e estudar, de forma a conseguir coordenar sua classe, devendo ser generoso, despido de mesquinhez e arrogância hipócrita, não sendo preso a leis frias de ensino e metodologia inadequada e nem autoritário. É necessário que haja comprometimento, e o professor precisa ser exemplo de vida, demonstrando coerência entre aquilo que fala e aquilo que faz, já que tem diante de si uma grande quantidade de indivíduos. Observa-se, portanto, que o docente acaba sendo um exemplo para os discentes.

O educador que reprovou Samantha, porém, apresentou inflexibilidade, conforme informações prestadas por ela, demonstrando que sua decisão não levou em consideração as peculiaridades da turma, o que levou ao privilégio da metodologia de avaliação, por parte do professor, em detrimento daquilo que foi solicitado pelos estudantes. O docente pareceu não pensar, neste caso, a quem se dirige a avaliação, não a adequando ao público conforme suas necessidades, possibilidades e/ou dificuldades.

A docente Lúcia diz em sua entrevista que, em algumas situações específicas, tem o desejo de avaliar de forma diferenciada para atender às necessidades dos alunos, porém as normas específicas do sistema no qual se encontra inserida, impedem que o faça:

O sistema de ensino exige que entreguemos um plano de curso no começo do semestre sem conhecer nossos alunos, sem saber quem são; quando começamos a dar aula para a turma é que percebemos que ela pode ser diferente da anterior, mas o planejamento feito e entregue foi realizado com base na média, no perfil geral dos alunos anteriores. Por uma norma do MEC³³ que a UFU tem que cumprir, entregamos o plano de curso no começo de semestre, tendo que especificar quais as avaliações que serão feitas e quais os pontos que serão distribuídos para cada uma. Em casos de necessidade de alteração, o educador deve submeter um pedido que, caso aprovado pela turma, deve passar pelo colegiado; caso autorizado desta forma, o professor pode mexer no plano entregue no início.

Com isto, a educadora deixa claro que não se trata de má vontade em flexibilizar o seu plano de avaliação ou de descaso com as necessidades pessoais dos alunos e das turmas para as quais leciona; pelo contrário, por mais que manifeste enxergar estas necessidades, demonstra também perceber sua impotência diante das burocracias do sistema de ensino no qual encontra-se inserida. Diante disso, cabe questionar: as regras instituídas, estabelecidas no

³³Ministério da Educação e da Cultura.

sentido de normatizar os processos escolares e educacionais, têm colaborado ou engessado os processos de ensino-aprendizagem e a atuação docente?

6.3. Ausência do estudante durante o curso da disciplina

A questão das faltas ao longo das disciplinas foi problematizada em algumas das entrevistas realizadas e por isto foi elencada como uma subcategoria neste capítulo, pois retrata a divergência de pensamentos quanto à importância da presença do aluno durante o curso de uma dada matéria em sua graduação, além de outras considerações referentes às faltas.

No início da disciplina cursada a estudante de Enfermagem precisou faltar as duas primeiras aulas devido à ida a um Congresso e acredita que isto desencadeou perseguições³⁴ por parte do educador, que não compreendeu os motivos de sua ausência mesmo com comprovação mediante apresentação de certificado de participação no referido evento científico. De acordo com Larissa, o professor não gostava dela desde o início, tratando-a de forma diferenciada dos outros alunos, dando broncas desnecessárias. Parece que, embora o professor não tenha deixado explícito, as percepções da aluna de que não era por ele querida geraram alguns sentimentos de ansiedade que, conforme Tassoni (2000), constitui um dos que, associado ao medo, angústia e frustração, desgastam os alunos. Tal percepção e consequentes afetos podem ter influenciado na configuração da relação estabelecida entre eles.

O aluno de graduação em Administração, Wellington, informou não ver problemas na ausência dos estudantes durante as aulas e citou a situação de um colega de turma:

³⁴ A interpretação de que a aluna se sentia perseguida pelo docente deriva-se de algumas suas afirmações durante a entrevista, como por exemplo quando a estudante relata: “*ele me odiava ou odiava o meu curso, porque ele me tratava diferente dos outros alunos da disciplina*”, e também pela referida situação mencionada.

Uma coisa que acho que deveria ser reavaliada nas faculdades é a questão das faltas. [...] Porque se o aluno vai ou não à aula, não avalia se ele está aprendendo o conteúdo, já que ele pode muito bem aprender sozinho e só fazer as provas; porque tem gente que... por exemplo, tem um cara da minha sala que trabalha todo dia até as oito/nove da noite e nas matérias do primeiro horário ele é sempre reprovado por falta, mesmo se ele souber o conteúdo inteiro; e, às vezes, ele sabe mais do que a maioria do povo que está lá, todo dia, mas ele não pode ir à aula porque ele trabalha.

Questionado sobre o papel do professor nesta situação, na qual não se considera essencial a presença do aluno e, conseqüentemente, dispensa-se o comparecimento presencial docente, esclarece:

Seria o de mandar o conteúdo por e-mail, falar o que deve ser estudado, mandar no e-mail o que ele deu na aula pro cara conseguir acompanhar na casa dele. [...] Às vezes ele não precisa estar em todas as aulas pra aprender o conteúdo inteiro, porque você pode faltar vinte e cinco por cento das aulas e às vezes a pessoa não consegue faltar só isso e às vezes ela precisa faltar mais, por outros motivos como o trabalho... mas, às vezes, faltando bem mais que isto, ela consegue aprender a matéria inteira.

Este entrevistado parece considerar que os alunos deveriam poder, em casos de necessidade (como em situações de trabalho), cursar a disciplina como se faz no ensino à distância, sem serem penalizados por sua ausência e tendo a chance de aprovação ao término da disciplina, caso atinjam a pontuação necessária. O docente se colocaria no papel de orientador intelectual, umas das possibilidades de orientação/mediação da aprendizagem no ensino à distância (EAD), conforme ocorre nesta modalidade, situação discutida por Moran (2000). No EAD as funções docentes são de informar e ajudar na escolha de informações relevantes para o estudo a fim de que se tornem mais significativas, permitindo ao aluno compreensão conceitual e ética.

A educadora Vera discorda da possibilidade de que sua aula seja transformada em ensino à distância. Sua postura é clara a respeito da temática e ela informa, em sua entrevista, que reprovou dois alunos por falta no semestre anterior. Segundo ela, se a reprovação foi motivada por faltas, conseqüentemente também ocorreu por nota, tendo em vista que a ausência dos alunos ocasionou que deixassem de fazer provas e trabalhos.

Tal docente disse que, antes do início de cada semestre, avisa que reprova alunos por notas e por faltas e complementa dizendo:

acho importante falar isso para o aluno saber que não é ensino à distância e que a presença dele é importante, a participação, a leitura e eu aviso que reprovo por nota e por falta e, quando eu vejo que o aluno está faltando muito, eu costumo avisar a turma, falo ‘gente, alguém sabe o que está acontecendo com o fulano?’. Às vezes eles falam, alguém vem me falar. Então, pra eu chegar a reprovar o aluno, é porque ele passou de um certo limite, no sentido de que foi alguém que simplesmente parou de vir às aulas e não deu satisfação. Não foi alguém, que por exemplo, deu satisfações dizendo ‘ah, professora, eu fiquei doente’, porque imprevisto todo mundo tem...

Vera demonstra claramente sua postura contrária à possibilidade de que as faltas ultrapassem o limite permitido pelas normas da Universidade e informa isto aos alunos ao início do semestre letivo, para que não haja reprovação desinformada e demonstra tolerância em caso de problemas vivenciados pelos discentes e informados de antemão, para os quais se possa arrumar uma solução alternativa conjunta. Em outro momento da entrevista, a docente deixa claro que acredita que 25% já é uma quantidade muito grande de faltas que um estudante pode ter durante um semestre letivo, o que significa uma ausência demasiada das discussões em sala de aula. Assim, ela discorda da visão do estudante em relação à ultrapassagem do número permitido pelas normas da UFU e procura controlar a presença de seus alunos. Segundo a docente, o aluno que falta está perdendo muito, tendo em vista que o

próprio curso é apenas um recorte diante da vastidão de conhecimentos em sua área de atuação profissional.

A professora Vera fala ainda sobre a necessidade de um “*fio condutor*” entre os diversos educadores do curso quanto à questão da falta para que o curso não pareça à distância e descreve tal “*fio condutor*” como sendo:

A gente pensar assim, por exemplo: ‘você vai deixar seu aluno vir quando ele quiser, como se fosse um curso à distância ou não’; a gente vai minimamente ter algum critério em relação a presença, não é? Porque eu fico pensando, se você não faz chamada, tudo bem, só que parece assim, que você está dizendo, ‘ah, se você vier ou não vier, tanto faz’ e pra mim não é assim, eu quero que o aluno esteja presente, porque eu quero que ele ouça o que eu tenho pra dizer e eu quero ouvir também o que ele tem pra me falar. Então por isso que eu faço questão de fazer chamada.

Silva et al. (2011), partindo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural de constituição do sujeito e de subjetivação profissional, acreditam que o educador se constrói na relação com os diversos outros. Citam, como outros, no contexto do professor, os colegas docentes, os estudantes, a família, a sociedade e também os conhecimentos, afirmando que o processo dialético de formação, pelas relações, para docência, ocorre antes mesmo da educação propriamente acadêmica e se prolonga por toda a vida do educador.

Vera, em sua entrevista, reconhece a necessidade de seus colegas docentes para sua constituição profissional e para a legitimação de sua prática, ao assumir que a conduta de outro educador influencia em sua própria ação. Por isso afirma a necessidade de um “*fio condutor*” entre os professores, referente à questão das “*faltas*” para que os estudantes possam compreender a importância de sua presença durante o curso da disciplina.

As professoras Gleise, Lúcia e Carmen também se posicionam quanto a questão de ausência de estudantes na disciplina, demonstrando visões semelhantes, em alguns aspectos,

com a do aluno Wellington, no que se refere ao fato de que os quatro entrevistados informam acreditar que os discentes devam ter maior liberdade para frequentarem ou não as aulas; porém, embora apresentem essa opinião em comum, cada um deles demonstrou particularidades de ideias no que se refere à temática.

Lúcia informa sua postura sobre os alunos em sala de aula, dizendo: *“se ele não quer assistir aula, vá embora; estudando em casa, aprendendo o conteúdo e depois vindo fazer a prova, não precisa ficar na aula não, vai embora; venha, responda presença e vá embora, como adulto”*.

Lúcia afirma, porém, que quando o aluno abandona a disciplina, não existe com ele um relacionamento. A professora costuma alertar os estudantes sobre suas faltas em demasia, quando estas podem resultar em reprovação. Além disso, a educadora ajuda alguns discentes que tenham faltado excessivamente, mesmo que já tenham atingido o limite e sido reprovados por falta naquele semestre, fazendo algo que, de acordo com ela, não é permitido pela universidade: *“eu faço uma coisa que não pode ser feita na UFU, mas se o aluno não vem às aulas e ele tem falta para reprovar, mas ele é aprovado por notas, eu omito, no sistema final, as faltas dele, descontando suas ausências para que ele seja aprovado”*. Embora em desacordo com as normas de graduação da Universidade, a professora permite ao estudante que responda presença durante as chamadas e se ausente das aulas, participando somente das avaliações, posteriormente e sendo tido como um aluno frequente à disciplina durante o semestre letivo.

A professora Gleise fala sobre alunos que ela intitula *“turistas”*, que são aqueles que não *“frequentam muito”* as aulas. Se considera uma professora *“não-chata”* com listas de presença e afirma que a presença física dos alunos não é tão importante, desde que eles recuperem o conteúdo, estudando-o: *“se o aluno falta sempre às minhas aulas, tudo bem,*

desde que no final ele pegue os textos que eu passo, as aulas que eu disponibilizo pela internet e tudo mais e estude e tire a nota necessária; não tem problema”.

A educadora acrescenta que prefere que este tipo de estudante fique fora de sua sala do que permaneça na aula conversando e a atrapalhando, mas ressalta que, de acordo com sua visão e experiência em docência, são raros os alunos com este perfil que realmente aprendem. Questionada sobre o papel do professor neste processo educacional em que o discente se posiciona como “*turista*” e o educador não se importa, Gleise apresenta a seguinte reflexão:

O aluno poderia estudar só pelo livro, só que eu acho que quando ele estuda só pelo livro, ele acaba perdendo muita coisa; por exemplo, com quem ele vai tirar as dúvidas dele, se ele vai só ler o livro? O livro tem uma quantidade gigantesca de informações; quem é que dirá ao estudante quais são os capítulos importantes e quais não o são? Então eu acho que o professor está ali não diria para simplificar, mas para pegar aquele conteúdo que está no livro e, de certa maneira, dar uma mastigada nele, trazendo exemplos para o contexto do aluno, tirando as dúvidas. E dar uma explicação mais palpável para o aluno, com exemplos em sala de aula e tudo mais.

Porém, Gleise ressalta uma situação de estudantes “*turistas*” que considera complicada, que ocorre quando o graduando não faz nem uma coisa nem outra, ou seja, quando não está presente e não consegue recuperar o conteúdo em casa, estudando-o. Diz não costumar gostar que o discente não seja frequente às aulas neste tipo de situação e afirma “*não gostar muito*” de estudantes que assumem tal postura.

Segundo Gomes (2007), o professor deve assumir o papel de orientador de seus alunos, indicando quais são as fontes de leitura e de informação adequadas, de forma a nortear o seu estudo. Porém, ressalta que o professor tem também o papel de mediador, associando-se ao estudante em seus processos de raciocínio, para troca de idéias. Se o estudante for “*turista*”, o docente observaria uma lacuna em sua prática, conforme as proposições do

referido autor, pois deixaria de ser mediador na prática educacional de sala de aula e seria apenas um orientador de estudos do estudante, em um processo equivalente aquele que se dá à distância.

A docente Carmen diz que não faz chamada, exceto em inícios de semestre, para saber quem realmente está frequentando a disciplina, conferindo quem somente se matriculou e não é frequente. Observa que existe audiência em suas aulas e esta é uma forma de perceber o interesse e o desinteresse de alunos por sua disciplina, mas não de aprovar ou de reprovar alunos. Porém, em suas aulas nas quais distribui notas por meio de avaliação, diz que o estudante que não comparece, necessariamente perde nota.

Carmen acredita avaliar também o interesse dos alunos por sua disciplina, pois quem está presente em suas aulas é porque se interessa em aprender o conteúdo, já que não exige frequência dos discentes como requisito para aprovação em sua disciplina. Ressalta não cobrar presença de ninguém por querer que o estudante esteja ali para aprender e diz:

É uma forma de eu deixar a pessoa livre, ‘você quer aprender, você vem à aula, eu não vou te impor isso não’, e eu falo isso sempre com eles, que eu estou lidando com adultos e não com crianças; então eu não quero que eles sejam obrigados pelos pais a virem as aulas, porque tem uma chamada; quero que venha como profissional, como pessoa consciente, que venha porque precisa aprender para a vida profissional.

A docente Carmen diz que não reprova alunos por faltas, ressaltando não ter sido também uma estudante assídua durante as aulas quando cursou a sua graduação e diz que, embora saiba que a questão da presença em sala possa ser usada em tribunais como alibi para julgamentos de crimes (e já o foi), não pretende mudar de postura.

Fontana (2000b) relata que, em determinados contextos educacionais, em especial no ensino fundamental, ao professor compete mais a tarefa de ensinar os alunos no sentido de garantir a repetição de “formas de interpretação especificamente escolares” (p. 110),

fiscalizando-os, manipulando-os e buscando a ordem na conduta deles do que compartilhando com os discentes o conhecimento e suas relações. Devido à crença propagada por alguns professores de que “do conteúdo, os livros podem dar conta” (Fontana, 2000b, p. 110), o exercício da docência acaba limitando-se ao exercício do disciplinamento.

Por meio destes questionamentos e reflexões, foi suscitada a questão sobre qual é o verdadeiro papel do professor no Ensino Superior já que sua função é, como visto em alguns casos, questionada ou dispensada e, em outros, o educador é compelido a executar atribuições que não são propriamente de ensino, como se fosse ele um sujeito dispensável na situação de ensino-aprendizagem, porém útil em outros contextos. Embora existam várias concepções que possam compor as diferentes práticas no contexto universitário a este respeito e o docente seja, em alguns casos, considerado substituível ou dispensável, é importante refletir sobre a imprescindibilidade de sua atuação para que haja formação de qualidade no Ensino Superior de graduação.

A ausência do aluno durante a aula faz-nos pensar na função pedagógica à partir da Psicologia Histórico-Cultural. Nas palavras de Facci (2004, p. 241-242):

O conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento próximo transforma a relação de autoridade do professor com o aluno, e mesmo o papel da interação no processo de aprendizagem, uma vez que confere ao professor **a função principal de ensinar**³⁵, de dirigir o processo educativo, com a finalidade de potencializar as possibilidades do aluno, de forma que converta em desenvolvimento atual aquilo que estava na zona de desenvolvimento próximo (Facci, 2004, p. 241-242).

Neste sentido, cabe ressaltar que, independentemente da postura do professor perante a presença ou a ausência dos estudantes em sala de aula, ele não pode se esquecer de que sua

³⁵ Grifos nossos.

mediação, baseada em estudos, pesquisas e experiências profissionais, é inigualável em relação ao estudo solitário do aluno, por mais que este também tenha seus méritos.

Segundo Gleise, um educador deve atuar no sentido de “*mostrar uma visão crítica que chegue ao ponto de ensinar os alunos a questionarem aquilo que o próprio professor esteja falando*”, ensinando-os também “*a ler*”, a “*escrever um bom texto*”, a “*buscar informações sozinhos*”, pois “*tudo isso junto vai acabar culminando na formação de profissionais de qualidade*” que possam se inserir no mercado de trabalho e que tenham “*visão crítica sobre as coisas*”.

“Qual é a tarefa do professor?”, questiona Archangelo (2004, p. 100). A autora conclui que este profissional, essencial para que existam os processos de aprendizagem escolares, acredita estar inserido em contextos educacionais para dar aula e, embora rejeitem atividades que extrapolem as funções da docência, constantemente se vejam envolvido com elas.

Como escreve Gatti (2009, p. 2):

O professor não é descartável, nem substituível, pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados. Educação para se ser humano se faz em relações humanas profícuas.

Afinal, se o professor não entende a importância e essencialidade de papel no processo de ensino-aprendizagem que ocorre no Ensino Superior ou se o compreende mas não se vê inserido adequadamente, qual o sentido que terá para ele engajar-se em proposições de melhorias de seu trabalho, como as propostas de formação continuada para a docência? É essencial que existam ações colaborativas junto aos educadores para que seu papel seja delineado no cotidiano educacional e faça sentido tanto para ele quanto para seus alunos.

6.4. A reprovação e seus diferentes sentidos

A reprovação é vivenciada de diferentes modos pelos sujeitos entrevistados. Enquanto para alguns ela parece não fazer sentido algum na formação, o que é mais evidente na fala de determinados alunos e na forma como alguns professores se referem à maneira como discentes que são reprovados lidam com a situação, fica evidente que para outros ela se mostra necessária e tem utilidade no processo de formação profissional. Alguns a vivenciam tranquilamente, outros parecem passar pela experiência considerando-a traumática e ressaltando apenas seus aspectos negativos. Baseado nisto, é possível pensar que a reprovação tem diferentes sentidos para os sujeitos que a vivenciam.

O professor Alfredo afirma que a reprovação não deveria ser importante e nem deveria existir, mas a concebe como um fato necessário à formação dos alunos. Cita a situação de um curso, a medicina, para o qual não leciona, para demonstrar a utilidade da reprovação e apresenta o exemplo sobre um aluno hipotético, conforme relato abaixo:

Você pode aprová-lo em uma disciplina que ensine, por exemplo, a fazer uma cirurgia cardíaca, se ele não aprendeu a realizá-la? Não, pois ele não aprendeu a fazer aquele procedimento e, se ele não conseguir aprender e o docente e médico empurrá-lo nesta disciplina, corre o risco de estar colocando no mercado um profissional que vai causar um estrago muito grande. Neste sentido, a reprovação é útil.

Em sua visão, nas ciências exatas a reprovação não é útil em termos de consequências trágicas como o é na medicina, pois “*um aluno às vezes pode ser empurrado em uma disciplina e acabar se recuperando em outra disciplina, ou aquele conteúdo não ser de vital importância para que ele acabe fazendo uso daquilo na sua vida profissional ou coisas do gênero*”. Mas a conclusão do professor sobre o assunto é de que a reprovação de alunos deve ocorrer no sentido de não deixar aqueles que não aprenderam avançar, sendo sua preocupação

a proporção com que isto está ocorrendo, sendo algo “*anormal*” nos cursos de exatas. Há casos extremos de índices de reprovações que superam cinquenta por cento do número de alunos da turma, o que ele define como sendo uma “*aberração*”.

Uma aluna que havia sido reprovada por faltas antes mesmo do término do semestre letivo procurou a docente Vera com a proposta de fazer algum trabalho para que suas faltas fossem abonadas, revertendo a reprovação. A professora não aceitou a proposta, pois a estudante havia perdido uma parte prática considerada importante pela docente para a formação profissional, que não seria recuperada por meio de qualquer trabalho entregue com a intenção de amenizar ausências durante o curso da disciplina. Com tal atitude a professora demonstra que a reprovação por faltas é importante, pois o discente ausente durante o curso perde conteúdos importantes para se graduar adequadamente e se tornar um profissional que tenha realmente estudado as matérias do curso no qual se formará.

Segundo Vera, os alunos têm a obrigação também de “*cuidar da sua própria formação*” e de saber qual a quantidade máxima de faltas permitidas, a saber, 25% durante o semestre letivo, o que implica em adquirir responsabilidade e em desenvolver-se profissionalmente durante o curso. A reprovação pode colaborar para que os alunos repensem sua postura no curso de graduação, já que, de acordo com ela, “*as pessoas têm que ter certo controle sobre a própria vida*”, o que implica em responsabilizar-se pelo seu processo de formação.

A educadora Gleise, ao falar sobre os alunos que reprovou no semestre anterior ao da entrevista, diz acreditar que eles não tinham condição alguma de obterem aprovação, de “*passarem adiante, eram alunos que não sabiam o conteúdo ensinado*”; acredita que quando o aluno não aprende o suficiente, é importante que seja reprovado. Diz não sofrer com a reprovação de alunos, embora desejasse que todos aprendessem o conteúdo e passassem em

sua matéria, o que considera o “*ideal*”, mas justifica que a reprovação é o melhor caminho nas situações em que o discente não consegue o aprendizado desejado, pois:

O estudante entra aqui porque ele quer seguir aquela carreira, então a única responsabilidade dele é estudar para aquela disciplina que ele está cursando, se concentrar, até porque no futuro isso só trará benefícios para ele. Então eu acho que se ele não senta a bunda (sic) na cadeira e não estuda, a consequência tem que ser essa mesmo, eu não posso passá-lo para a frente, porque senão eu estarei passando a mão na cabeça dele e formando-o como um profissional não capacitado.

Lúcia fala em sua entrevista que é “*contra a filosofia de não reprovar alunos*”. A educadora cita que existem, atualmente, “*teorias sobre a não reprovação*”, que dizem que “*a reprovação pode ser prejudicial e ruim para a auto-estima do estudante*”, mas não concorda, pois acredita que “*é caso a caso*”, que existem casos em que a reprovação pode ser “*prejudicial*” e outros nos quais pode ser “*positiva*”. Afirma que alguns alunos ficam “*arrogantes*”, achando-se “*ótimos em tudo*” e acreditando que já “*detêm todo o conhecimento*” necessário (ou que vão um dia saber tudo); Lúcia afirma achar importante quando o discente que pensa assim é reprovado, sendo “*produtivo*” para o seu próprio crescimento.

Na concepção da qualidade total na educação, segundo Bueno (2003), há a imposição do máximo de aprovação de estudantes, desconsiderando-se, muitas vezes, a própria aprendizagem como requisito para isto. O autor acredita que o processo capitalista fixa, de forma errônea, a busca por resultados satisfatórios, aniquilando/minimizando a importância dos processos, o que inverte a ordem do que realmente se faz necessário nos processos educacionais. O caminho, para o ensino, que vai ao encontro das concepções da professora Lúcia, não seria o da aprovação sem que houvesse aprendizagem, mas o da reprovação quando esta se fizesse necessária. Luckesi (2004; 2005; 2010) também concebe que os

processos de aprendizagem devam ser valorizados, considerando as dificuldades dos alunos, mas propondo como alternativas novas formas de avaliação.

Quando uma disciplina contém conteúdos importantes que servem de base a outra a ser cursada posteriormente, e o aluno é nela reprovado, a professora observa que este enfrenta dificuldades na matéria seguinte, sendo, em geral, novamente reprovado. Lúcia afirmou:

O aluno reprovava comigo e ele reprovava na seguinte, era fatal; e eu ficava sabendo por que quem ministrava a outra disciplina era a professora que divide sala comigo e quando trocamos nossas lamentações a respeito das reprovações, percebemos que todo mundo tinha sido reprovado na outra. Acredito que o aluno fazer de novo a disciplina e reforçar esse conteúdo facilita a vida dele dali para frente e esse aluno deixa de atrapalhar a turma seguinte.

Sobre um aluno atrapalhar o outro ou a turma, Lúcia diz que sente “dó” quando pega uma “*turma heterogênea*”, na qual há aluno “*muito bom*” e aluno “*muito ruim*”, pois aquele quer avançar no conteúdo e este não permite que o professor o faça, atrapalhando-o. No processo de reprovação, esses alunos são desvinculados, pois os que ela considera ruins são reprovados e o professor da disciplina seguinte consegue “*ir mais além, puxar aqueles alunos que têm necessidade de ir para frente*”. A educadora afirma que “*aluno muito bom, quando não recebe o que está querendo, é desestimulado, fica cansado de assistir aula, considerando tudo a mesma coisa*”. O discente bom, segundo ela, “*quer mais*”, e o professor não tem condições de dar, muitas vezes, devido ao estudante considerado por ela “*ruim*”.

Lúcia cita o exemplo de um aluno que “*desestruturava a turma inteira*”. Ao ser reprovado, ele cursou a disciplina novamente, porém em uma sala cuja “*dinâmica era diferente da sua*”, na qual ele “*não exercia a liderança*” que, segundo a educadora, ele tinha na turma anterior; por ter ficado “*deslocado*” e não conhecer ninguém, não conseguiu “*desestruturar essa segunda turma*”. Então, relata a educadora que, “*por falta de opção*”, o

aluno decidiu estudar. De acordo com ela, isto nem sempre acontece, mas neste caso foi assim, o que para ela é um efeito positivo da reprovação, tanto para o discente quando para a turma na qual ele estava antes inserido.

A educadora Lúcia considera, portanto, que a reprovação pode ser muito *“produtiva para o aluno”*, sendo *“normal”* para ela a vivência de reprovar estudantes, embora não goste quando muitos alunos são reprovados, ou seja, quando mais de 40% da turma não obtêm a aprovação em uma disciplina na qual leciona. No período em que ela ministra aulas, os alunos *“entram na faculdade com conceito de libertação, querendo só festa e mais festa; aí, na hora que são reprovados percebem que não é só festa e começam a dosar quando podem ir e quando não podem ir”*.

A docente Carmen diz que julga *“justa a reprovação”* e justifica que, no caso de seus alunos reprovados no semestre anterior ao da entrevista, foram discentes que *“realmente não fizeram nada”*, dizendo também:

Eu tive vinte por cento de reprovação e todos os alunos que foram reprovados não questionaram a reprovação, pois o foram porque não cumpriram o que foi planejado durante o semestre ou então não fizeram o trabalho adequadamente, ou então porque copiaram o trabalho e não tiveram o menor cuidado em fazer isso.

Embora Carmen considere justa a reprovação para os casos supracitados, ela ressalta que fica frustrada quando reprova alunos, pois afirma que seu objetivo não é o de reprovar ninguém, mas o de *“tentar passar o conhecimento, de forma que eles o assimilem”*. Cita um discente considerado por ela *“muito bom”*, mas que fora reprovado, e demonstra sua frustração:

É, na verdade nós tentamos, chegamos e falamos que a prova será tranquila, que basta dar uma forçadinha que ele conseguirá passar; mas aí se trata de um aluno que

faz Iniciação Científica com outro professor e, por ter outras atribuições, ele acaba deixando de lado a disciplina, para passar na disciplina da orientadora dele.

Segundo Carmen, há o perfil de aluno “*bom*” reprovado por estar envolvido com outras coisas e por priorizá-las e isto gera nela frustração, pois diz considerar muito ruim o aluno não aproveitar o semestre, tendo em vista sua própria vivência, de já ter passado pela experiência da reprovação em disciplinas durante a sua graduação. Há também o estudante que é reprovado porque se “*atrapalhou por nervosismo*” durante as avaliações que ocorrem na disciplina, o que a deixa “*frustrada*” e “*descontente*”, por se tratarem de alunos dedicados que buscam o conhecimento e a aprovação.

Mas quando o estudante não está se importando com a disciplina, a professora Carmen assume uma postura diferente quanto aos seus sentimentos em reprovar. A docente diz: “*quando é o cara que não está nem aí, está vindo aqui por vir, eu sinceramente acho justo quando ele é reprovado, acho legal e fico satisfeita, pois o estudante realmente não queria usufruir do conhecimento*”.

A docente Gleise percebe diferentes resultados da reprovação em seus alunos e conclui que nem todos se beneficiam com tal experiência. Acredita que a questão é mais ampla, que existem alunos que sequer conseguem se favorecer da universidade e da formação oferecida, quanto mais da vivência da reprovação e do que ela pode acrescentar-lhes. A educadora ressalta a existência de discentes que entraram no Ensino Superior sem o objetivo de aprender e se capacitar para a vida profissional, não desejando necessariamente seguir carreira, buscando apenas um diploma. Segundo ela, tais alunos não se beneficiam com a reprovação, pois são “*desinteressados*”.

Segundo Gleise, “*professor não tem que sofrer nenhum tipo de pressão do aluno ou do pai do aluno ou do que for para passar a mão na cabeça do aluno*”. Pensa que este seja um grande erro da universidade como um todo, pois prejudica o aluno, “*bagunça*” a relação

entre professor e aluno e, “*no final das contas, acaba trazendo outros problemas quando o aluno é reprovado*”, como no caso de estudantes que ameaçam docentes para serem aprovados em disciplinas de graduação – situação esta já vivenciada por ela – o que demonstra a complicação em alguns tipos de relações entre professores e alunos.

Segundo Marcelo, graduando de Engenharia Civil, em seu curso a reprovação é considerada comum, não gerando rotulação por parte dos professores, não comprometendo a qualidade da relação, em geral, e nem parecendo ser fruto de relações consideradas “*ruins*”. O estudante demonstra não existir uma relação de causalidade no contexto de seu curso entre a relação estabelecida entre professores e alunos e as reprovações ocorridas. Araújo (2003) concluiu, em sua pesquisa sobre reprovação no curso de Engenharia Elétrica na Universidade Federal de Uberlândia que, neste caso, parece existir uma cultura de reprovação de alunos, sendo comum os estudantes serem reprovados durante o curso de engenharia. Tal afirmação dialoga com as reflexões do discente entrevistado, sendo por ele confirmadas.

Retomando a afirmação de Góes (2000, p. 119), de que “as relações sociais, que fundam os processos individuais, são caracterizadas por tensões e equilíbrios”, na análise das entrevistas percebemos a reprovação como um momento de tensão, vivenciado tanto por quem reprova como pelo reprovado. Esta intercorrência pode ser elaborada no sentido de busca de reorganização da trajetória acadêmica por parte do aluno e, por parte do professor, das possibilidades de mediação que apresenta em sua prática pedagógica. Vemos a reprovação como um momento que precisa ser considerado dialeticamente, a partir da interação entre professor e aluno e dos inúmeros aspectos nela envolvidos, abordados neste capítulo.

7. ALGUMAS QUESTÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A relação entre professor e aluno foi a segunda categoria de análise extraída das entrevistas que, porém, parece compor todo o texto analítico e fazer parte das diversas situações. Não pretendemos aqui fazer uma separação de forma que o leitor acredite que nossa postura é a de minimizar a importância desta relação nas outras categorias. A separação em uma categoria distinta se faz na intenção de evidenciar algumas questões importantes quanto a esta díade docente-discente que apareceram nas falas dos entrevistados, buscando melhor compreendê-las.

Não podemos afirmar, com base nas entrevistas, que há uma relação de causalidade direta entre a relação de professores e alunos e a reprovação e vice-versa. Porém, através desta pesquisa, é possível observar que as relações estabelecidas em sala de aula influenciam na forma como o estudante lida com o estudo de determinado conteúdo, embora existam diversos outros fatores que também interfiram nesta questão. Entretanto, considerando que a aprovação depende do aprendizado de dada matéria ministrada durante um curso e que a relação discente-docente exerce influência sobre este aprendizado, é coerente atentarmos para esta questão como sendo de suma importância para a formação em nível superior.

7.1. Aproximações, distanciamentos e limites na relação entre professor e aluno

Com exceção das informações apresentadas pelo estudante Marcelo, de Engenharia Civil, todos os outros alunos entrevistados demonstraram a existência de um distanciamento na relação entre professor e aluno. Marcelo, exceção para este tema, afirma que sua relação com seu professor era de proximidade e que este, inclusive, passava o telefone para seus alunos para que, caso necessitassem tirar alguma dúvida extra, pudessem procurá-lo fora do

horário de aulas. Nesta situação foi explicitado que os limites estabelecidos são menos rígidos e que o docente apresenta uma postura não evidenciada nas outras entrevistas de estudantes.

Já entre os professores entrevistados as reflexões adotadas sobre a temática são um pouco mais diversificadas. Alguns educadores relatam situações de mais proximidade e necessidade de aproximação de seus alunos, mas pode-se observar a existência de certo limite até mesmo em alguns destes casos; outros docentes explicitam limites mais rígidos e uma postura de maior distanciamento no âmbito dos relacionamentos pessoais com estudantes, procurando estabelecer relações unicamente profissionais com os discentes.

A aluna de Psicologia, Carolina, demonstrou que a relação que tinha com suas professoras³⁶ durante o curso da disciplina na qual foi reprovada era distante, porém considerava “*normal*” a forma como tal relacionamento se compunha, o que se evidenciou pela sua afirmação a este respeito: “*Era assim, (risos contidos) ela era a professora e eu, a aluna; a relação em sala de aula era normal mesmo, se eu tivesse dúvida, perguntava a ela, mas nada além disso. [...] o professor está ali, à disposição, e a gente que tem que correr atrás, não é mesmo? E eu não corri.*”. A discente demonstra haver, em sua entrevista, limites na relação e delineamento das funções de cada um dos sujeitos envolvidos na situação educacional em sala de aula, docente e estudante.

A educadora Vera fala de uma relação distante com os estudantes reprovados pela não presença destes nas aulas, não sendo esta sua postura em sala de aula, embora acredite que, na relação entre professor e aluno existam limites importantes que devam ser respeitados, não sendo esta uma relação de amizade. A docente discorre sobre o assunto dizendo:

Eu acho que nós não podemos confundir as coisas, porque é uma relação que vai ser, pelo menos durante os x ³⁷ anos de curso, uma relação desigual, pois envolve uma questão de poder, já que o aluno está à mercê do professor, por nota e por presença.

³⁶A disciplina na qual a aluna foi reprovada era ministrada por duas educadoras.

³⁷Foi omitido o tempo do curso visando a não identificação do mesmo.

Então não é uma amizade como você tem com outra pessoa, que é desinteressada, ou supostamente deveria ser desinteressada. Eu fico pensando que é complicado, pois o professor pode ter um certo poder sobre o aluno, no pior sentido da palavra, sabe? De querer ou direcionar, ou de formar seu grupinho de adeptos, discípulos, quase como se fosse uma religião, que aonde o professor vai eles seguem, tudo que o professor diz é lei, é norma, é uma coisa maravilhosa. Então fico pensando que tem que ter esse cuidado, proteger também o aluno desse tipo de obediência.

Vera relata também que, embora exista a questão do distanciamento pela não-presença dos estudantes que faltam à disciplina, quando procurada por uma graduanda que estava em processo de reprovação, ela lhe explicou e tentou auxiliar, buscando demonstrar para a jovem que deveria buscar ajuda para solucionar seus problemas pessoais para, então, dar prosseguimento ao curso de graduação.

O aluno de Administração, Wellington, demonstra em sua fala ter tido uma relação distante com o professor, restrita aos aspectos da disciplina. Quando indagado inicialmente sobre como era esta relação, ele relata: *“Nenhuma. (silêncio) Não me conhece (risada concisa) e eu não o conheço”*. Quando questionado sobre sua interação com o educador, o graduando então diz que nunca conversou com ele, *“só perguntando o que tinha que fazer no trabalho, essas coisas”* e depois complementa dizendo: *“nunca conversei com ele fora”*.

A aluna de Enfermagem, Larissa, embora narre em sua entrevista calorosas discussões com o professor motivadas por sua reprovação e pela não concordância com algumas atitudes deste durante o semestre, destaca o distanciamento na relação no sentido de que não recebia retorno e nem ajuda quanto ao seu desempenho na disciplina, o que a fez questionar a própria postura do educador. A estudante acredita que, nesse sentido, o docente não procurou cumprir uma de suas funções, a saber, a de incentivar os alunos e não simplesmente ministrar o conteúdo e cobrar depois.

A aluna de Ciência da Computação, Samantha, diz ter estabelecido uma relação tranquila com seu professor, embora o considere inflexível e se sinta prejudicada por não ser ouvida e respeitada em suas limitações nas atividades propostas. Neste sentido, pode-se dizer que existiu uma distância na relação entre eles, tendo em vista a impossibilidade de que a aluna fosse ouvida em suas dificuldades quanto ao curso da disciplina e, quando ouvida, foi responsabilizada por estas dificuldades, já que o educador a aconselhou a se esforçar mais. Além disso, ela descreveu a relação entre professor e aluno no Ensino Superior em termos de profissionalismo, afirmando não existir relacionamento entre educador e educando que perpassasse o ensino, o que denota frustração de sua parte e uma postura de acreditar que a relação é distante e apresenta limites intransponíveis.

Refletindo sobre os distanciamentos e limites visualizados nas entrevistas e sobre a exceção apresentada, podemos inferir que a postura do professor de Marcelo pode gerar uma sobrecarga de trabalho a ele, por se colocar disponível para um trabalho extra-classe fora do horário para o qual está contratado³⁸. Assim, é pertinente questionar: será que não se faz necessária a existência de balizas na relação entre educadores e seus alunos? Quais são os limites considerados essenciais? Será que é possível estabelecer modos de atuação a serem encontrados por cada profissional em sua prática pedagógica?

Observa-se, porém, que o distanciamento excessivo pode impedir que a relação entre professor e aluno seja potencializadora o suficiente para que o discente possa se relacionar com o docente e realizar as atividades da disciplina. O professor de Wellington parece ter feito dele um aluno inexistente. Ao mesmo tempo, o estudante parece ter feito a mesma coisa em relação ao educador. Qual a potência de uma relação assim (ou de uma ausência de relação) para a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem? A mediação pedagógica está presente neste tipo de relação em sala de aula?

³⁸Tal afirmação é feita a partir da informação prestada pelo aluno em sua entrevista de que o professor disponibiliza o telefone de sua residência para que os estudantes tirem dúvidas, ação esta que vai além das tarefas do docente.

A educadora Lúcia, em sua entrevista, relata situações de proximidade com seus alunos, nas quais buscou compreender situações cotidianas e da história de vida de tais estudantes na tentativa de colaborar com entraves que, porventura, pudessem atrapalhá-los no curso de sua disciplina. Exemplifica com dois tipos de situações que ressalta já ter identificado: um discente que sofria dificuldades em casa, dentre elas a vitimização doméstica, que influenciavam a postura do aluno em sala de aula, a sua relação com a turma e com o ambiente; outro universitário, que estava cursando a disciplina pela segunda vez por ter sido reprovado quando a cursara em uma primeira ocasião, a procurou e lhe disse: *“olha, eu só estou aqui porque eu não quero ficar em casa; porque eu quero mesmo é ter outra profissão, mas meu pai quer que eu faça faculdade, então eu venho pra faculdade só porque não aguento ficar em casa com ele”*. Neste caso, ela tentou influenciar o estudante sobre a necessidade de cursar o Ensino Superior no sentido de conseguir uma colocação e salários melhores quando atingir sua meta – de ser profissional na área almejada – não se sentindo, porém, por ele ouvida. Quanto ao primeiro caso apresentado, ela não informou sobre as providências e desfecho.

Pela sua forma de lidar com os alunos e de percebê-los em sala de aula, Lúcia relata que *“o professor sente a dificuldade do estudante no dia-a-dia”* e afirma que *“não é só na prova que o docente percebe os resultados”*. Segundo ela, o contato diário com o estudante e as indicações que este vai dando de que não está indo bem, por apresentar dificuldades, possibilitam que o educador o entenda melhor. Outra vertente de proximidade apresentada pela docente Carmen ocorre quando os estudantes lhe dão *“feedback”* sobre suas aulas e, a partir disso ela pode repensar sua prática em sala de aula, reorganizando a forma de ministrar o conteúdo para atender às dificuldades destes graduandos.

A professora Gleise afirma que teve uma *“boa relação com ambas as turmas”* para as quais ministrava aula, *“de brincadeira e tudo mais”*, apesar de ter reprovado *“boa parte dos*

alunos” e eles a “acharem rigorosa”, não existindo “relações de ódio profundo ou alguma coisa desse tipo”. Devido à proximidade relatada, acredita que acabou “conhecendo cada um dos alunos por nome e isso acabou facilitando a observação no semestre inteiro: ‘ah, aquele aluno está sempre perguntando, está participando, está fazendo esforço para entender; aquele que senta lá no fundo fica a aula inteira conversando, enchendo o saco’”.

Mendes (2005) questiona concepções educacionais que estão por trás de elementos como provas, notas e reprovações, pois acredita que a reprovação tende ao desaparecimento quando o professor entende a avaliação como um processo contínuo de observação de alunos, por meio da proximidade, na tentativa de ajudá-los na superação de suas dificuldades. Porém, embora Gleise tenha demonstrado a postura supracitada, a reprovação não desapareceu de suas turmas.

A docente Lúcia diz: *“se o aluno tem dificuldades, eu percebo que ele precisa de uma atenção especial”*. Para estes casos, ela ressalta a existência do monitor, cuja linguagem a professora considera, em algumas circunstâncias, mais adequada e sobre o qual relata: *“ele faz essa transição entre o professor e o aluno e o estudante fica com mais liberdade de perguntar para o colega que é mais próximo do que para o professor... às vezes ele tem vergonha”*. A educadora diz sempre aconselhar estes discentes com dificuldades a frequentarem o plantão de dúvidas no qual o monitor estará presente, pois Lúcia acredita ser um apoio essencial.

A educadora Carmen também relata sobre um aluno que se tornou monitor. Após ser reprovado em uma disciplina ministrada por ela e, ao cursá-la novamente, engajou-se, obtendo como resultado a aprovação e se tornando, posteriormente, monitor. Durante sua atuação como monitor, empenhou-se no trato com os alunos, ajudando-os inclusive *“fora da sala de aula”*, sem sequer receber remuneração para tal trabalho. Ela diz que *“ele está fazendo isto tão bem, super animado, e a idéia dele é ser professor, então ele está achando legal”*. A questão da monitoria e da proximidade de linguagem de um estudante com outro faz com que

a educadora questione seu próprio modo de se comunicar com os alunos: *“você sente como é difícil, às vezes você fala uma coisa que pra você é tão óbvia e as pessoas não entendem e você sabe que é o jeito que você fala, então você tem que dar uma desenhada melhor pra poder passar pra pessoa, porque pra ela aquilo ali não faz sentido nenhum”*.

A mediação do monitor pode ser um grande trunfo na aprendizagem dos universitários devido a fatores como a proximidade com as vivências acadêmicas dos estudantes, o interesse pela disciplina ministrada e a informalidade em relação ao status advindo do docente. Por ter passado mais recentemente pela mesma experiência do aluno, o monitor pode favorecer possibilidades de desenvolvimento; suas instruções e ação colaborativa podem provocar a Zona de Desenvolvimento Iminente daquele e, por que não dizer, do próprio monitor, pensando-se em circunstâncias em que este é desafiado nas atividades de ensino.

Carmen busca ter um relacionamento mais próximo com seus alunos, embora isto não seja um consenso, segundo ela, no meio universitário. Relata que ouviu de um professor que as salas de aula deveriam seguir o modelo do que ocorre na Europa, sendo compostas por cerca de *“duzentos alunos dentro da sala para os ciclos básicos”*³⁹. Na proposta deste docente, os alunos têm a obrigação de estudar o conteúdo fora de sala de aula, não sendo tão importante que o educador se preocupe em ministrá-lo. Como mencionado, Carmen discorda e assume uma postura que, segundo ela, parte de uma *“ideia mais paternalista”*, sobre a qual ela diz:

eu quero analisar cada caso; dentro de sala eu chego e vejo ‘ele está mais tristonho’, antes de começar a aula e eu falo: ‘- E aí, beleza? Passou o fim de semana bem?’; ‘- não, estou cansada, aconteceu isso, fui mal em uma prova’; ‘- não, relaxa, prova você tira de letra’. Então eu tenho esse perfil de querer analisar mais os meninos, eu procuro ver o que estou ensinando e tentar me adequar a realidade daquelas pessoas.

³⁹ Termo utilizado para definir uma das etapas de cursos de exatas.

O professor mencionado no relato de Carmen remete-nos à reflexão de Fontana (2000b), já mencionada, de que existem educadores que acreditam que o livro é suficiente para que o aluno tenha conhecimento sobre determinado conteúdo, isentando-se de suas atribuições docentes. Pode-se observar que, quando ele afirma que os estudantes têm a obrigação de estudar fora do espaço de sala de aula, considerando tal estudo suficiente para aprendizagem, não se coloca em sua obrigação de ensinar, e deixa de assumir o papel de mediador na prática educacional como sugere Fontana (2005), o que pode influenciar a sua prática educacional e a aprendizagem de seus alunos, acarretando prejuízos na formação profissional discente.

Além disso, é questionável a postura deste educador citado pela entrevistada quanto ao panorama que propõe para a sala de aula no Ensino Superior, tendo em vista o comprometimento na qualidade da educação, considerada a afirmação de Archangelo (2004, p. 104) sobre este tipo de situação: “a superlotação das salas é considerada uma das maiores dificuldades dos professores e uma das causas de evasão dos alunos”⁴⁰. Embora na Universidade mencionada nas entrevistas tal questão não tenha sido problematizada, precisamos ponderar que este tipo de situação pode não favorecer os processos educacionais, conforme observado pela autora supracitada.

A educadora Gleise considera importante existir uma “*certa aproximação entre professor e aluno*”, mas continua sua fala dizendo ser necessário descobrir um

meio termo entre o oito e o oitenta: ‘não precisa ser o oito, como era na década de sei lá, sessenta, quando nossos pais estavam sendo educados, mas também não precisa ser a bagunça que está sendo hoje em dia, na qual o professor está sendo desrespeitado na maior parte do tempo’. E, sei lá, tem vezes que até tenho medo de ver essas reportagens bizarras na televisão, nas quais o aluno mata o professor com

⁴⁰ Esta conclusão é elaborada por Archangelo (2004) a partir de entrevistas realizadas com educadoras em uma pesquisa sobre “O amor e o ódio na vida do professor”.

um tiro porque foi reprovado; do jeito que a coisa vai, daqui a pouco corremos o risco de enfrentar uma coisa assim, do aluno ir a porta da sua casa. Isso nunca me aconteceu.

Gleise complementa dizendo que não concorda que tenha que existir uma “*hierarquia de cem por cento entre professor e aluno*”, pois pode resultar em situações extremas nas quais o professor é “*endeusado*” e o educador pode acabar sendo tratado, em algumas situações, com formalidades desnecessárias que geram afastamentos, como no caso em que “*toda vez que o professor chega em sala de aula, o aluno tem que se levantar*”, mas acredita que o “*mínimo de respeito*” deva ser mantido na relação entre estudantes e professores no Ensino Superior para que “*as coisas funcionem, para que o professor possa chegar lá na frente da sala e ter a liberdade de pedir silêncio e ser respeitado pelo aluno*”.

Gleise reflete ainda sobre diferentes tipos de relações existentes neste quesito, demonstrando haver estudantes que mantêm um grande distanciamento do professor, “*como se fosse um negócio assim: anos luz de diferença entre professor e aluno no Ensino Superior*” e apresentam “*timidez*” até mesmo na busca de esclarecimentos de dúvidas em sala de aula, embora, segundo ela, “*o professor percebe que o menino está lá, com uma cara de dúvida horrorosa e não pergunta, esperando dar o horário do intervalo para ir em sua mesa, todo tímido e perguntar algo*”. Neste caso, a relação de distanciamento parece ser oriunda da personalidade de alguns estudantes e compõe a minoria dos casos, sendo “*raros*” e não parecendo ser fruto de uma relação propriamente distante.

Por outro lado, Gleise continua sua entrevista afirmando que existem alunos que estabelecem relações com seus professores pautadas na proximidade em excesso, parecendo “*confundir um pouco as coisas no sentido de achar que o professor não exige mais tanto respeito como exigia antes e, por isso, possa ser tratado como se fosse o melhor amigo; e aí as coisas começam a se bagunçar*”.

Gleise relata que a situação da relação entre professor e aluno tem “*descambado um pouco*” em algumas situações, como quando aquele pede silêncio em sala de aula para poder ensinar o conteúdo e não é respeitado pelos estudantes, “*não adianta nada, ninguém cala a boca, continua todo mundo falando e aquilo começa a virar uma bola de neve*”. Sua visão sobre isso é a de que “*a relação entre professor e aluno no Ensino Superior está cada vez mais complicada*”. A docente ainda desabafa: “*Mas como resolver isso, eu não sei*”.

A “*bagunça*” que tem se tornado a relação entre professor e aluno, segundo Gleise, pode estar relacionada a duas coisas. Uma de suas observações refere-se aos alunos de graduação: “*os alunos entram na universidade cada vez mais imaturos, cada vez mais bobos, talvez cada vez mais cedo, muito jovens*” e a outra refere-se aos docentes universitários, sobre os quais ela diz: “*outra coisa que eu percebo, nos meus colegas, é que há muito mais professores jovens na universidade, que acabaram de entrar do que aqueles que estão há mais tempo; eu acho que esse fato, atual, talvez bagunce um pouco essa relação professor-aluno*”. Gleise acredita que a “*proximidade de idade que existe hoje entre professores e alunos pode ser um dos responsáveis por essa bagunça na relação*”, pois os alunos acham o professor “*jovem demais*” e podem tratá-lo como “*o colega ali do lado*”.

A educadora Lúcia acredita que a “*riqueza*” da relação entre professores e alunos no Ensino Superior varia “*do quanto o aluno quer aproveitar*”, pois “*ele pode tirar muita coisa do professor, tendo um relacionamento super produtivo ou nenhum, nulo*”. Por se tratar de um período muito curto – o do semestre letivo – a docente afirma que os estudantes passam pouco tempo com cada professor e até mesmo na Universidade – “*quatro a cinco anos*” – “*então pode ser um relacionamento nulo, zero, ou pode ser um relacionamento muito rico*”.

As principais possibilidades de aproximação com os alunos visualizados na prática de Lúcia se dão em casos de estagiários, monitores e pesquisadores, com os quais a educadora se diz mais próxima em sua relação, que vai além do âmbito de sala de aula. Acredita que,

nessas situações, os alunos aproveitam mais o professor e o que ele tem a ensinar. Quando fala sobre a monitoria, diz que o discente

reaprende tudo, interagindo com o educador, vivenciando o seu relacionamento com os alunos e frequentemente, esse aluno que faz monitoria, quando ele sai, sai outra pessoa, pois vivenciou os dois lados ao mesmo tempo, o de ser aluno e o de ser docente, de ser no meio.

Ao citar os estagiários, Lúcia diz que “*chega até ao ponto de estabelecer relação de amizade quando o aluno começa a fazer um estágio*” com ela, demonstrando a proximidade que esta relação propicia. A educadora diz: “*eu converso de tudo com eles, eu ponho opiniões a respeito de educação, que são opiniões minhas... aí vai de tudo, até do pessoal ao profissional*”. A docente cita também os alunos que fazem pesquisa, dizendo que neste caso “*você está lidando com o ato de sentar para escrever, pensar o que se deve fazer, o que é ético na pesquisa, o que não é, tudo isso*”, e neste caso, acredita também haver proximidade com os alunos, ressaltando que existem muitos extremos na questão da relação entre professores e alunos no Ensino Superior e variação de opiniões entre os docentes. Sobre isso, Lúcia complementa:

Tem professor que não gosta de ter relacionamento nenhum com aluno; eu não acho que isso seja bom... eu gosto de escolher, eu num vou ter relacionamento mais íntimo com qualquer um não. Mas tem essa possibilidade, não é? Se aluno está aí pra trocar experiências, eu acho que é super rico pra ele, que ele tem um monte de docências, se tiver afim mesmo, ele aprende muito, e ele aprende com as opiniões diferentes, ele escuta a minha, amanhã ele escuta a do outro e depois tira a conclusão dele.

Vera também reflete sobre as questões de amizade e os limites necessários na relação entre professores e estudantes, tendo em vista que o aluno não pode ser considerado e tratado como “*discípulo*” que tem como função a de “*obedecer cegamente ao professor*”, nem

“*amigo do docente*”, tendo em vista a existência de questões como a “*avaliação por nota e a presença*” envolvidas nesta relação, demonstrando se tratar de uma relação, por ora, “*assimétrica*”. No quesito amizade, a postura das educadoras Lúcia e Vera é divergente, por diferentes argumentos.

É possível considerar que Vera busca o relacionamento com seus alunos em sala de aula, valorizando a presença deles (conforme apresentado em outros momentos desta análise) por compreender que a opinião deles é importante e que o diálogo possível em sala de aula é essencial para que o curso seja de qualidade. A postura da docente, de cuidado com os alunos para que não se submetam a ela e sejam seus seguidores fiéis, de forma cega e impensada, também reflete sua postura e concepção educacional e a importância atribuída aos limites impostos em sala de aula.

A educadora Lúcia relata que, muitas vezes, precisa cumprir funções junto aos alunos que extrapolam o que ela considerara o papel de um educador de Ensino Superior. Para estes casos, ela diz: “*me sinto como se fosse mãe ou professora primária, que fica lá assim: ‘ó, você não pode brincar com isso, isso é perigoso’*”, o que lhe causa desgaste excessivo. A docente considera que isso acontece porque nem todos receberam a devida educação em casa e acabam estragando o material público ou correndo riscos desnecessários em aulas laboratoriais, não tendo a devida maturidade para tais práticas.

Neste caso relatado por Lúcia, os limites se mostram necessários na relação, pois a educadora coloca-se em um papel, na relação entre ela e os alunos, que acredita não ser sua, embora não afirme estar certa em se posicionar desta forma, dizendo: “*não sei, também posso estar errada*”. A professora, que deixa claro em sua entrevista: “*eu escolhi Ensino Superior para poder dar aulas para adultos*” não se coloca em uma postura de desatenção a este tipo de questão quando ocorrida em sala de aula, embora incline-se à concepção predominante de

que este tipo de atividade não seja algo que compreenda a função de um docente de Ensino Superior.

É importante visualizar também que os limites, mesmo quando não são impostos de forma clara, podem aparecer, como nos casos das alunas de Enfermagem e de Ciências da Computação, cujo distanciamento na relação entre educador e estudante impediu que alguns fatores essenciais ao processo de ensino e de aprendizagem estivessem presentes para ampliar sua qualidade.

7.2. O professor considerado bom mediador

Em seu livro, Cunha (1989) divulgou os resultados de sua pesquisa sobre quem seria o bom professor e como seria a prática deste docente. Da mesma forma, em algumas entrevistas foi possível a constatação de apontamentos quanto ao que poderia ser considerado um educador bom, na perspectiva de alguns entrevistados, bem como do papel deste profissional em sua atuação. Há também menções quanto ao seu contrário, nas quais o docente teve suas características negativas ressaltadas nas entrevistas. Foi possível evidenciar também práticas, relatadas pelos próprios docentes, nas quais se evidenciam aspectos correspondentes aos da boa mediação ressaltados pela autora nos resultados de sua pesquisa.

Cunha (1989) afirma que, embora haja dificuldade na interpretação dos depoimentos dos entrevistados de sua pesquisa, devido ao entrelaçamento dos aspectos que compõem a imagem de um bom professor, as justificativas dadas pelos alunos, para elencá-los, estão direcionadas para as questões concernentes a relação professor-aluno. Segundo ela, “quando os alunos verbalizam o porquê da escolha do professor, enfatizam os aspectos afetivos” (p. 69). A autora enfatiza também que a idéia do bom professor é mutável por se tratar de uma expressão de valor.

Observa-se, porém, que a afetividade não foi o forte nas relações estabelecidas na universidade, de acordo com os relatos contidos nas entrevistas realizadas com estudantes para compor as análises desta pesquisa. Conforme observado no sub-bloco de análise anterior, as relações estabelecidas pelos alunos com seus educadores foram, em grande parte, distantes, com exceção do aluno de Engenharia Civil, Marcelo, que afirma que seu educador era próximo dos discentes e demonstrou, embora não tenha citado explicitamente, a existência de uma relação na qual consta afetividade em termos positivos. No caso de alguns docentes entrevistados, houve relação de proximidade com os graduandos para os quais ministraram aula e até mesmo de amizade.

Cunha (1989), ao aprofundar as análises de seu estudo, percebeu que as atitudes e valores do docente, ao estabelecer relações de afetividade com discentes, se repetem e misturam-se com a forma como estes tratam o próprio conteúdo, influenciando também nas habilidades de ensino desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, um dos entrevistados, Marcelo, aluno da Engenharia Civil, afirmou que seu professor era muito tranquilo, paciente, sempre *"pronto a tirar dúvidas, apontar defeitos dos alunos, corrigir e re corrigir"*, além de ser *"disponível"*, solícito e disposto a ajudar, o que ameniza inclusive os sentimentos negativos que poderiam decorrer da reprovação. Ao falar sobre seu educador, o estudante reflete:

Esse professor tenta ensinar de todas as maneiras possíveis. Ele é um dos melhores professores da UFU, no meu curso, porque ele é muito preocupado com o aluno e tal. Por isso que eu nem fiquei revoltado em tomar bomba nessa matéria, porque ele realmente faz questão de que o aluno aprenda, sabe? Passa o telefone, fala pra ir a sala dele, se precisar repetir o negócio na sala de aula dez vezes, ele repete. Existem alguns professores aos quais você pergunta e eles respondem: 'não, dúvida você tira em outra aula; dúvida você tira na minha sala'. Já esse professor não, qualquer

dúvida ele volta, ele explica tudo. Ele tenta ser o mais claro possível e ensinar todos da melhor maneira possível. Eu acho que ele tenta transmitir o máximo do que sabe.

A forma como Marcelo discorreu sobre seu professor demonstrou tanto a questão afetiva em seu contato com o aluno, quanto a sua forma de atuação profissional em ministrar os conteúdos. Tal posicionamento reflete também a conceituação que o discente possui sobre o seu professor e sobre o que seria um bom professor. O discente acrescentou, em outro momento da entrevista, que o professor era atento e tentou ajudá-lo quando percebeu suas dificuldades, tentando sugerir quais conteúdos o universitário deveria estudar mais, o que foi visto de forma positiva por este. Tal postura do educador nos remete à mediação necessária nos processos de ensino-aprendizagem, conforme afirma Fontana (2005) e valoriza o discente.

A educadora Carmen relatou o caso de uma aluna para a qual havia lecionado no semestre anterior ao da entrevista, que havia ido *"muito mal na primeira prova, tirando zero"*. Sobre esta estudante, disse que *"era uma aluna muito boa, só que ficou muito nervosa e tirou nota ruim na segunda prova também"*, o que lhe fez adotar a seguinte postura:

Ela foi à minha sala e eu falei 'olha, eu acho que você está nervosa porque você tirou um zero na primeira prova e você está carregando isso para as outras provas'; fiz uma vista de prova e dei uma ajudada, dobrei os pontos dela na segunda prova e falei 'olha, com isso você ainda não passa porque você tem um zero, mas eu quero que você foque nessa nota, porque o meu interesse não é 'ah, você tirou vinte e cinco ou você tirou zero, mas que você assimile o conteúdo... e eu sei que você assimilou, só que você está ficando nervosa na hora da avaliação, então foca nessa nota que a gente deu uma melhorada e vai pras outras provas tranquila'. E nas outras provas ela foi muito bem.

A educadora Carmen diz se sentir "*frustrada*" quando observa que um estudante "*se dedicou*", mas "*se atrapalhou por nervosismo*" nas avaliações. Nessas situações, a docente tenta ajudá-lo, dando "*empurrõezinhos*" na tentativa de "*evitar essas reprovações*", pois acredita que, nestes casos, ser reprovado é prejudicial para o discente.

Ao prosseguir suas reflexões sobre as relações entre professores e alunos no Ensino Superior, Carmen diz acreditar que "*não se trata de algo homogêneo, existe uma grande heterogeneidade ao se falar de alunos no Ensino Superior, pois existem grupos e a relação é estabelecida de acordo com cada grupo*". A educadora acredita se tratar de uma "*briga diária*", não sendo possível "*estereotipar*" esta relação e diz: "*acho que não é uma coisa que se pode generalizar, porque tem diferentes professores e alunos*". Para ela, se trata de algo "*difícil*", por ter que, "*a todo tempo tentar puxar aquele aluno para você, porque se você der uma aula perdida, ali, você quer recuperar, quer mostrar pra ele que aquilo ali é a vida dele*".

A responsabilidade assumida pela educadora Carmen perante as suas turmas faz com que ela se preocupe com o relacionamento estabelecido com os estudantes e busque, a partir deste, ensinar o conteúdo para colaborar com a aprendizagem discente. A postura desta professora corrobora com as afirmações de Cunha (1989), de que as relações de afetividade com os alunos refletem na forma como o educador se posiciona perante o conteúdo a ser ministrado, influenciando em sua prática.

São essas relações que, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, possibilitam ao sujeito a internalização de papéis sociais. Nas situações relatadas por Carmen, vemos uma professora efetivamente preocupada com a aprendizagem de seus estudantes, postura que lhes indicam que são capazes de aprender e de realizar as atividades avaliativas propostas. Esta confiança, internalizada, poderá ser exercitada em ocasiões semelhantes, considerando a apropriação do plano inter para o intrapsíquico.

A este respeito, Cunha (1989) escreveu que a metodologia empregada pelo professor no processo de ensino é essencial na situação relacional entre educador e educando. Um docente que acredita nas potencialidades discentes e preocupa-se tanto com sua aprendizagem quanto com seu nível de satisfação, desempenha práticas em sala de aula favoráveis a esta posição e que beneficiam o relacionamento com os estudantes, conforme observado nas entrevistas de Marcelo e de Alfredo.

O docente Alfredo também diz incentivar os alunos a continuarem cursando a disciplina mesmo com a possibilidade de serem reprovados ou quando já reprovados. Ele considera natural que alguns desistam frente às dificuldades, mas ressalta que “*outros persistem até o final, tentando recuperar o máximo possível, mesmo na iminência de reprovação, eles continuam até o fim, tentando aprender o máximo possível para que, em uma segunda ocasião, eles consigam a aprovação*”. Segundo o professor, a vertente da instrução é muito importante, pois quando o estudante está tendo dificuldades, percebe que está indo mal e/ou que isto vai resultar em reprovação e mesmo assim não desiste, o(s) instrutor(es) pode(m) ajudá-lo no dia-a-dia, com aulas, atendimentos e monitorias, quando for o caso.

Como resultado de tal prática, Alfredo tem observado que muitos dos estudantes que fazem novamente a disciplina no semestre consecutivo conseguem a aprovação e, depois, o procuram para conversar, agradecendo pelo incentivo a não desistência e constatando que as participações nas aulas, atendimentos e monitorias colaboraram para a obtenção de um resultado favorável na segunda vez do curso de tal matéria.

O graduando Marcelo compara, no decorrer de sua entrevista, o professor considerado por ele bom com outros professores de seu curso que, em sua opinião, não são “*modelos ideais*” de educadores, pois não se importavam muito com a aprendizagem dos alunos e com o que estes precisavam, limitando-se a ensinar o conteúdo e cobrá-lo em provas.

Wellington, da Administração, acredita que o “*modelo ideal de professor*” é aquele que dá aula, o aluno aprende e, posteriormente, o conteúdo é cobrado em provas. Apresenta, em sua reflexão, a relatividade na relação entre professor e aluno no Ensino Superior devido a existência de dois tipos de professores, sobre os quais discorre dizendo:

tem muitos professores que realmente se relacionam com a turma, que fazem as atividades junto com a turma, essas coisas. Agora, existe professor que não está nem aí, chega lá e não sabe o nome de ninguém, só dá a aula dele e vai embora, nem fala nada.

Ao ser questionado sobre qual destes tipos de educadores considera ideal, o aluno complementa sua reflexão:

eu prefiro o que se relaciona com os alunos, mas o que eu acho o mais certo é o que não está nem aí, que só vai lá, ensina o conteúdo e vai embora. [...] Porque ele vai avaliar certo o que os alunos fazem, ele não vai se deixar levar pelo lado emocional, pela marcação de um aluno, ou privilegiar algum, porque é mais amigo, essas coisas.

Embora o aluno de Administração tenha suas preferências pessoais quanto ao tipo de professor com o qual gosta mais de se relacionar em sala de aula, acredita que, em muitos casos, o professor muito próximo dos alunos, que se envolve emocionalmente, pode deixar que as questões afetivas influenciem na hora de avaliar o aluno, comprometendo a avaliação e não cumprindo com a obrigação de ser imparcial e de tratar igualmente a todos em sala de aula. Esta postura do aluno entrevistado remete-nos a outra conclusão da pesquisa de Cunha (1989). Em seu estudo, a autora ressalta que os alunos não apontam como melhores educadores aqueles chamados de “bonzinhos” e que, ao contrário, há uma valorização, por parte do estudante, do docente que exige, cobrando participação e tarefas.

Neste sentido, a professora Lúcia relata um caso em que uma estudante reprovada em uma disciplina na qual lecionava, caracterizada pela entrevistada como sendo uma graduanda

“festeira e que conversava muito em sala de aula”. Esta a procurou pedindo que Lúcia *“desse um jeito”* para reverter à situação, aprovando-a, e apresentou como justificativa para sua postura no curso e consequente reprovação o fato de se sentir confusa quanto à escolha do curso de graduação.

Em resposta à estudante, Lúcia manteve a reprovação e lhe disse que deveria então procurar outra graduação com a qual se identificasse e *“tivesse vontade de fazer”*, não *“adiantando fazer o curso para ter um diploma”*, tendo em vista que depois não *“irá exercer”* a profissão. Atualmente, as notícias que tem da aluna por outros professores é a de que ela *“não foi reprovada em mais nada”* e considerou a experiência de reprovação importante para mudar de postura no curso, relatando para outra educadora, colega de Lúcia: *“aquilo foi importante pra mim, pois eu estava só festando e tal e eu acordei e comecei a levar a faculdade a sério”*.

Esta experiência supracitada de Lúcia com a discente é passível de diálogo com a conclusão da pesquisa de Cunha (1989), de que os melhores educadores nem sempre são aqueles considerados *“bonzinhos”*, que passam a mão na cabeça dos alunos e não exigem deles o que é importante em termos de conteúdo e aprendizagem, tendo em vista que a postura da educadora em questão foi a de se manter firme na decisão de reprovar a estudante, já que esta não estava pronta para obter a aprovação na disciplina cursada, necessitando efetuar o seu curso novamente. Os resultados desta experiência foram, portanto, favoráveis para a formação da graduanda, resultando nas mudanças relatadas.

Cunha (1989), em outra vertente de sua análise, afirma que fica claro nos depoimentos de sua pesquisa que a relação entre professor e aluno passa pelo trato do conteúdo de ensino. Segundo ela, a forma de se relacionar do professor com a própria área do conhecimento é fundamental, bem como sua percepção sobre ciência e sobre produção de conhecimento,

tendo em vista que isto é passado para os alunos e faz parte da relação entre educador e estudante.

O docente Alfredo acredita ser lembrado por seus alunos devido a esta relação estabelecida em sala de aula durante o semestre letivo. Relata que ocorre um “*fenômeno esquisito*”: alguns dos estudantes reprovados em sua disciplina, ao a cursarem novamente, com outro educador, continuam o procurando para esclarecimento de dúvidas sobre o conteúdo. Segundo Alfredo, “às vezes o estudante tira dúvida com o professor atual, mas também mantém um vínculo com o antigo, com o professor que o reprovou”, o que confirma os dados da pesquisa de Cunha (1989), de que a relação entre professores e estudantes passa pela forma como o conteúdo de ensino é ministrado, repercutindo no vínculo de ambos.

Quanto ao ensino de conteúdo e a forma com que o aluno vê o professor e a relação estabelecida com ele, o estudante de Administração demonstra revolta quanto à sobrecarga no trabalho expositivo que tivera que apresentar o que, segundo ele, seria função do educador no ensino dos conteúdos em sala de aula. A sua visão quanto ao docente é de que este é “preguiçoso” e transfere sua função aos discentes, não cumprindo a sua função de apresentar a matéria e a explicar, mas deixando tal tarefa a cargo dos graduandos e exigindo, por meio da distribuição de notas, que estes cumpram tal atividade. Isso interfere na forma como o discente enxerga o professor e pode, inclusive, interferir na relação estabelecida entre eles, confirmando a afirmação de Cunha (1989).

Outra informação, no sentido de confirmar as constatações da autora, consta na entrevista da aluna de Enfermagem, Larissa, que afirma que seu professor não apresenta didática ao ministrar o conteúdo, apresentando-o de forma “*maçante*” e lidando com a aula de forma “*monótona e repetitiva*”. Libâneo (1998, p. 53), afirma que “a didática joga um papel imprescindível”, pois ter didática significa ter “jogo de cintura”, ter capacidade de ensinar. O próprio sentido do conteúdo é questionado pela estudante, não adquirindo para ela significado

dentro do todo que compõe a licenciatura. Isso influencia também na sua visão sobre este docente e na relação que fora estabelecida entre eles.

As características do professor, segundo ela, não remetem a um bom professor e são: “ditador”, “injusto”, “revoltado” e “perseguidor”. Larissa discorre também sobre sua metodologia de ensino e sobre sua didática, não concordando com a monotonia da aula, conforme abordado em outros momentos da análise.

A discente Larissa fala que, em seu curso, existem “bons professores”, que compõem a maioria do corpo docente do curso, cujas características são: “*não distanciamento dos alunos; disponibilidade; amizade com o discente; companheirismo; relacionamento extraclasse*”. Ressalta a existência de algumas exceções, que são aqueles que parecem que dão aulas por obrigação e outros que não são considerados por ela “bons” por aparentarem “*saber menos do que os próprios alunos*”. A questão do domínio do conteúdo também foi ressaltada no estudo de Cunha (1989) como uma característica de um bom professor, além da capacidade docente de escolher formas adequadas de apresentar a matéria e de ter bom relacionamento com o grupo, características estas valorizadas pela aluna entrevistada ao descrever o que, para ela, é um bom educador.

Outro aspecto interessante em comum com a pesquisa de Cunha (1989) refere-se à postura política do educador na visão dos alunos. De acordo com ela, os estudantes raramente referiram-se ao posicionamento político dos professores como uma característica que remete a um bom professor, não fazendo menção a sua capacidade crítica de análise da sociedade.

A aluna de Enfermagem Larissa fala claramente sobre a dimensão política nas aulas de seu professor, apresentando-se contrária ao conteúdo ministrado por acreditar que há nele a manifestação de uma postura política com a qual ela não deseja entrar em contato, considerando-o desnecessário. Ela afirma que: “*Ele passava um vídeo de duas horas, um*

filme, se a gente gostasse do assunto era até interessante, mas era mais sobre questões políticos, dava sono”. Larissa complementa:

O que ele passou, foi só de política, isso que eu estou te falando, não sei se ele passou errado e se deu a impressão errada ou se existe essa matéria e ela é dada assim em todo curso. É, ele deu política, ele ensinou sobre o passado lá, sobre o que determinado político fez... aprendemos também as diferentes formas de avaliação, tipo assim, o ENEM faz isso avalia de tal forma, sobre o ENADE. Ele ensinou isso, eu acho que não precisamos saber disso, uai. Foram basicamente essas coisas, formas de avaliação, no passado como que era a educação com as crianças, essas coisas que eu acho que não precisamos saber. Eu posso dar aula sem saber como é que era no passado, eu estou na atualidade... porque que eu vou saber? Não é ignorância minha, eu penso assim, problema.

Se como Freire (1987) considerarmos que o ato de aprender é um ato político e que a compreensão da História é imprescindível tanto para o entendimento da atualidade quanto da incorporação do saber historicamente produzido, é lamentável que a universitária não perceba a necessidade de tais conhecimentos. E, neste sentido, cabem algumas perguntas: não compete ao docente mostrar ao estudante a relevância da historicidade do conhecimento? Alimentado por esta historicidade, o aluno não teria mais possibilidades de envolver-se com sua própria aprendizagem, considerando, então, o compromisso social de sua futura profissão?

A visão da aluna Samantha, de Ciência da Computação, demonstra frustração quanto à universidade em termos de relacionamento, no geral, referindo-se à fragilidade de vinculação após a entrada no Ensino Superior de graduação, tanto com colegas de curso quanto com professores. Segundo ela:

Essa parte da educação na faculdade eu acho que é muito básica, entendeu? Quanto à educação, voltada a construir um ser humano, na faculdade... eles não se preocupam em te passar valor nenhum. Na verdade, você não tem relacionamento, professor-aluno, mal tem relacionamento, amigos, porque eu acho que amigos você constrói até chegar à faculdade, depois que chega... são poucos os que você terá depois que você vai sair daqui.

De forma implícita, a estudante Samantha demonstra preocupações políticas quanto à necessidade de ensinamentos que objetivem a construção de valores humanos para uma formação mais ampla, o que manifesta um posicionamento político e a consciência da importância de que haja uma postura política por parte do educador. Como ponto em comum à entrevista da aluna, a educadora Vera afirma que vê a educação, em um sentido mais amplo e especialmente na universidade, como uma possibilidade de “*humanização das pessoas*” para se apropriarem de um conhecimento que é elaborado socialmente e cujo objetivo é o de que as pessoas aprendam a viver com os outros, em sociedade, respeitando-se mutuamente e aprendendo a pensar.

A tendência progressista crítico-social dos conteúdos concebe a atuação da escola como necessária também para a preparação discente para a vida no mundo adulto, visando que ele consiga participar ativamente da sociedade e enfrentar suas contradições. Valoriza-se a união entre teoria e prática e considera-se insuficiente, nesta concepção de educação, que os conteúdos sejam expostos: eles devem estar relacionados à sua significação social e humana (Luckesi, 2011). Esta tendência nos permite refletir sobre as preocupações da discente Samantha quanto à formação que tem vivenciado no Ensino Superior e a respeito do posicionamento da educadora Vera, devido à forma como enxerga a educação, como um processo amplificado para além das paredes das salas de aula, no qual a formação integral do estudante é valorizada e priorizada.

Ao falar sobre os relacionamentos, a aluna Samantha discorre sobre a ausência destes no que se refere ao professor e ao aluno e até mesmo a escassez referente a colegas na universidade que possam realmente ser chamados de amigos, com quem se tenha um vínculo de amizade verdadeiro. Quando solicitada a falar mais sobre a relação entre docente e discente no Ensino Superior, a estudante discorre dizendo:

Profissionalismo e só. 'você está aqui para aprender e eu estou aqui pra te ensinar', só. Porque não existe mais aquela coisa, 'nossa eu estou dando aula'. Conversando uma vez com um dos professores aqui da faculdade ele lembrou que antes a gente saia com o grupo daqui da faculdade e ia pro barzinho e outros lugares; hoje em dia não existe isso mais. A gente até tenta resgatar isso, 'ah, vamos jogar paintball', alguma coisa assim, mas são poucos os alunos que vão, são poucas as pessoas que tentam fazer isso acontecer, mesmo. Então, eu acho que não, não existe essa coisa de, 'ah eu estou preocupada com você, você quer alguma ajuda', não existe isso, na faculdade, esse tipo de relacionamento não.

Para além dessas questões de amizade e relacionais extraclasse, a estudante Samantha ainda relata sua insatisfação com a (des)preocupação docente com a aprendizagem dos estudantes, dizendo:

Na verdade, eu acho que falta muito do professor aquela parte pedagógica, 'nossa gente como assim, vamos lá, quero ver o que vocês aprenderam', não existe isso mais. Eles chegam, passam o que você tem que aprender, e você corre atrás. É bem, sei lá, bem profissional mesmo. Eu acho que até falta um pouco de pedagogia da parte dos professores, principalmente nessa área tecnológica. Porque existe o bacharelado e a licenciatura e eles não têm essa licenciatura no nosso curso, faltou muito isso, a gente vê e pensa 'gente, esse professor não sabe dar aula, o que é que ele está fazendo aqui', entendeu?

A aluna Samantha afirma que, em seu curso, falta didática por boa parte dos professores na forma de ministrar o conteúdo dos professores e que, na forma de se relacionar com os educandos, há um descaso, em muitos casos, quanto à aprendizagem e as dificuldades pessoais, existindo indiferença do docente quanto à existência ou não de entendimento, por parte do aluno, quanto ao conteúdo que ministra.

Samantha ressalta a existência de algumas exceções, consideradas “*boas professoras*”, que são aquelas que “*incentivam, repetem o conteúdo*” e se “*preocupam com o aluno*”, se prontificando em saber o quanto ele aprendeu e em ajudá-lo a superar suas dificuldades. O gosto em ensinar parece estar presente na prática de tais educadoras, característica esta valorizada tanto pela aluna quanto pelos alunos entrevistados na pesquisa de Cunha (1989). As falas dos participantes também encontram respaldo em Krasilchik (2009), que ressalta algumas dimensões importantes no contexto educacional, como o companheirismo e a constituição de grupos, elementos que têm função relevante no desempenho escolar e que seguem os sujeitos durante a vida.

7.3. A responsabilização pelo fracasso acadêmico

Nas entrevistas realizadas nesta investigação não pareceu haver uma busca explícita por culpados para justificar o fracasso acadêmico que resultou na reprovação. Porém, comparecem nas entrevistas tanto sujeitos responsabilizando o outro pelo insucesso obtido, quanto sujeitos que se responsabilizam por ele, além de apontamentos que podem levar à culpabilização de estudantes pelo insucesso. Na pesquisa realizada por Rodrigues (2004) sobre jubilações e reprovações na UFU, mencionada no capítulo 4, a autora percebeu que os entrevistados assumiam posturas dissonantes quanto à responsabilização pelas situações

mencionadas, sendo que alguns se culpavam pelos baixos rendimentos acadêmicos e outros buscavam culpados externos.

A aluna de Psicologia, Carolina, se responsabilizou pela reprovação. Em um dos momentos da entrevista, se implicou diretamente no processo, dizendo: “*eu não dei conta mesmo de decorar todos os nomes pra fazer a prova*”. Quando questionada sobre seus sentimentos com relação às professoras que a reprovaram, a aluna respondeu:

Uai, nenhum, pois o erro foi meu, eu que não estudei. Tanto que foi uma turma não sei de quantos alunos, mas só três que não deram conta, então o erro foi meu mesmo; é que eu não soube administrar meu tempo mesmo pra estudar a matéria, pra me dedicar mais. Não tenho nada assim, pra falar deles não.

A culpabilização por parte do educador em relação aos seus alunos é vista de forma sutil em duas das entrevistas realizadas: a do aluno da Engenharia Civil que, embora ressalte todas as qualidades de seu educador e o veja como um bom professor, deixa transparecer que é responsabilizado quando a incidência de seus erros recaem sobre si; e a da aluna de Ciência da Computação, cuja dificuldade, quando surge, parece ser vista pelo docente como responsabilidade da aluna, que recebe a recomendação de se esforçar mais para melhorar seu desempenho.

O aluno de Engenharia Civil, Marcelo, embora reconheça a boa ajuda recebida de seu professor, ao lhe relatar a identificação dos tópicos da disciplina nos quais estava com dificuldade, recebeu como resposta a recomendação de mais estudo e de recordação de algumas matérias do semestre anterior. Parece que, na visão do educador, o estudante talvez devesse se dedicar mais aqueles assuntos nos quais estava com dificuldades, embora o discente tenha deixado claro que enfrentara obstáculos, tanto naquela matéria quanto nas outras, pré-requisitos para o curso da mesma.

Talvez o papel que se espera de um educador, ao identificar que o aluno está com dificuldades e, conforme visto nas reflexões de alguns autores supracitados, seja o de acompanhá-lo em suas limitações e, talvez, fazer o que configuraria o papel dos docentes considerados bons pela aluna de Ciência da Computação, conforme análise anterior, ou seja, explicar novamente o conteúdo para que este seja compreendido. Porém, nos relatos de Marcelo consta que este educador comumente explica o conteúdo novamente, quando necessário e com paciência, não sendo possível afirmar que a postura do professor de culpabilizar o estudante seja uma constante em sua prática.

A aluna de Ciência da Computação parece se sentir culpabilizada por suas dificuldades no curso da disciplina de graduação. Ela revela a figura do educador, no geral, como incapaz de perceber que o discente possa estar estudando o máximo possível, o que se evidencia pela sua afirmação de que: *"para o professor a gente sempre tem que estudar mais, não é mesmo?"*. A estudante discorre sobre o fato de ter ido pedir ajuda ao docente pela dificuldade em cumprir os prazos propostos para a entrega dos trabalhos escritos (intitulados laboratórios) e de ser aconselhada por ele a se empenhar mais, o que demonstra a incidência da responsabilidade sobre a universitária. Nas palavras da graduanda:

Ele falou que eu tinha que me sair melhor, porque no começo do semestre, eu tava indo muito bem nos laboratórios que eu tinha entregue, que estavam certos e tal. Mas chegou em uma parte, do meio do período pra frente, que realmente, era uma parte mais puxada; o professor mesmo percebeu que eu estava sentindo mais dificuldade, e falou que eu deveria me empenhar mais. Eu acho também que eu deveria ter me empenhado mais, mesmo porque era uma parte mais difícil, mas eu não acho que eu me empenhei menos. Eu acho que eu comecei do mesmo jeito e continuei do mesmo jeito, entendeu? Porque pra mim eu já estava fazendo de tudo pra conseguir entregar os laboratórios na data certa. Acredito que devesse ter ido mais atrás, mas eu não

dava conta. Eu tentei, fiz tudo que eu pude, ainda falei pra ele ‘olha professor, eu estou fazendo tudo que eu posso, eu estou aqui na sua sala pedindo ajuda’, mas ele não quis me ajudar.

A educadora Carmen afirma que não “*marginaliza*” seus alunos, mesmo que estes cometam erros graves em sala de aula durante o semestre letivo, como um caso exemplificado por ela. A professora diz: “*não trato diferente dentro da sala de aula*” e parece buscar soluções para alguns problemas que podem estremecer a relação entre professor e aluno, visando amenizar os prejuízos no processo ensino-aprendizagem. No caso de um discente que consultou o material didático durante uma prova que não era com consulta, ela diz ter adotado a seguinte postura: “*eu peguei colando, mas não sou o tipo de professora que zera uma prova porque o aluno está colando; eu pego a cola, falo ‘não, não é com consulta esta prova’*”. Segundo a docente, porém, o estudante não aceitou entregar o material e teve sua prova zerada, recebendo dela o esclarecimento: “*eu falei pra ele ‘cara, eu não ia zerar sua prova se você tivesse me dado o material que você estava consultando’, mas ele continuou*”.

Segundo Carmen, a postura adotada pelo estudante supracitado não foi diferente no restante do semestre, tendo ele se tornado desafiador e relatado a colegas dela, da pós-graduação, que iria “*colar*” durante outra de suas provas sem que ela percebesse. Por ter ele continuado nesta postura, “*ele foi reprovado na disciplina porque ele estava colando no semestre inteiro e agora está repetindo a disciplina com outro professor, não quis repetir comigo*”. A educadora complementa: “*foi uma reprovação bem mais sossegada e meu relacionamento com ele não foi tão legal como com os outros alunos, ele era uma pessoa que realmente queria fazer a gente de boba, saía falando pra todo mundo*”. Embora a educadora afirme não “*marginalizar*” seus alunos pelos erros cometidos e demonstrar uma visão e postura condizente com isto, afirma que a responsabilidade pela reprovação deste estudante foi dele mesmo, por ter “*colado*” nas provas da disciplina.

Carmen relata sua relação com seus educadores quando discente na graduação. A docente menciona ser sincera com seus alunos sobre suas *“experiências acadêmicas”* no período de sua formação, relatando que *“o seu perfil não era legal”*, por ter sido reprovada em disciplinas, brigado com professores e faltado a aulas. A resposta dos graduandos a estas informações é apelativa, no sentido de que ela deva então ser compreensiva com as atitudes deles e lhes dar nota para que consigam aprovação. Em resposta a isso, a docente responde: *“mas eu também não chorava na cabeça de professor nenhum, porque eu tinha consciência da minha responsabilidade, de que eu que não tinha feito nada e de que a culpa não era do professor”*. Ela demonstrou sua postura, quando estudante, de não culpabilizar os docentes pelos seus erros, mas de se mostrar responsável por eles e assumir suas consequências.

Quando o educador busca um perfil de aluno ideal ou relata a existência de tipos diferentes de estudantes, mantendo o foco unicamente no discente quanto ao seu sucesso ou vice-versa, ao invés de abarcar a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem em sua amplitude, aparenta demonstrar uma visão que pode ocasionar a culpabilização discente em casos de reprovação. Nas entrevistas foram observados alguns casos em que se buscava traçar o perfil dos universitários que cursavam as disciplinas.

Os professores entrevistados mencionaram, em alguns momentos de suas entrevistas, tipos diferentes de alunos que foram reprovados, dos quais foi possível destacar dois principais grupos: o do estudante que vivencia a reprovação em uma disciplina por ter dificuldades quanto ao seu conteúdo e o do discente que é reprovado por parecer não se importar tanto com a matéria cursada, abandonando a disciplina, faltando às aulas e/ou cursando-a de qualquer maneira, sem demonstração de envolvimento.

A educadora Lúcia acredita existirem duas *“categorias diferentes”* de alunos, sendo uma dada pelo *“perfil de aluno que abandona a disciplina”*, não se interessa pelas aulas e ausenta-se das mesmas e das avaliações propostas, sequer entregando aquelas que serão feitas

em casa e entregues posteriormente e a outra composta pelos estudantes com “*dificuldade*” de acompanhar os conceitos.

A professora Gleise também fala, em sua entrevista, sobre a existência de “*tipos de alunos*” e sua forma diferenciada de tratá-los no caso da reprovação. Um deles é aquele que se mostra mais presente durante a disciplina, demonstra interesse, se esforça para a compreensão do conteúdo, aponta questões durante o curso e a procurando para tirar dúvidas. O outro é aquele que “*não está nem aí para nada*”, caracterizado pela educadora como “*turista*”, “*vagabundo*”, que fica atrapalhando sua aula. Nos casos de alunos interessados, a docente afirma ser “*benevolente*” no quesito acréscimo de nota para que o discente atinja sessenta pontos caso sua nota não seja muito inferior a este valor; para o outro tipo de universitário, ela não o faz, deixando-o repetir o semestre.

A educadora Carmen relata o caso de um de seus alunos, reprovado na disciplina ministrada por ela no semestre anterior ao da entrevista, caracterizado por ela como sendo “*soneca*”, pois “*ficava a aula inteira dormindo e chegava em provas cerca de uma hora depois de seu início*”, o que o fez cursar novamente a disciplina após ser reprovado. Trata-se de um estudante que mudou de postura após a primeira reprovação e que, antes, frequentava sua sala e ela lhe dizia “*cara, vamos tirar dúvidas, vamos, você está quase sendo reprovado*” e ele respondia “*não, não, vai dar certo, eu estou muito atribulado*”. Após sua reprovação, ao cursar pela segunda vez a disciplina, ele se mostrou “*super dedicado*” e disse a ela: “*eu vou te mostrar que eu dou conta*”, tornando-se, posteriormente, “*monitor na disciplina*”. Carmen diz que sua relação com ele foi “*muito boa*” em ambos os semestres.

É interessante destacar o interesse da professora pela aprendizagem do aluno, o que foi sentido pelo estudante, que no semestre seguinte, de certo modo, retribuiu a confiança, ao anunciar que iria mostrar a ela que conseguiria ser aprovado. A dimensão afetiva da relação entre professor e aluno, neste caso, mostra-se explicitamente ligada à dimensão cognitiva: a

docente queria que o estudante fosse aprovado desde a primeira vez em que ele cursou a disciplina, mas somente na segunda vez ele teve condições afetivas e cognitivas para cursá-la ao ponto de obter aprovação e tornar-se monitor no semestre seguinte. Podemos pensar que o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente pode ser estendido também para a dimensão afetiva: a ação colaborativa também gera possibilidades para o desenvolvimento emocional.

A docente Carmen também classifica os discentes em “bons” e “maus”. Ela afirma já ter dado aulas em diferentes cursos e ter observado que:

O que é possível visualizar dentro de sala de aula são alunos que realmente estão ali porque querem ser profissionais, porque têm aquela curiosidade, aquela vontade de saber e tem alunos que não, que estão ali pelo simples fato de estarem e a única coisa que eles querem é o diploma para entrarem no mercado.

A professora afirma que estes estudantes que só querem o diploma e visam apenas o mercado de trabalho, não se importando com o conhecimento, não são considerados bons alunos, mas apresentam acentuado interesse pela vertente mercadológica, para a qual os considera adequados. Carmen diz:

Esses alunos pra mim não são bons alunos, mas eu acho que eles são até melhores para o mercado de trabalho, às vezes, pois são pessoas que demonstram muita esperteza, jogo de cintura; muitas vezes passam na matéria tentando enganar o professor, então, quando chegam nas dinâmicas de empresas, eles têm um jeito de falar que, dependendo do cargo, se dão muito bem. Eu vejo vários destes bem colocados em empresas, mas não são bons, não foram alunos que queriam aquele conhecimento, que estavam interessados naquilo. Essa é a minha distinção entre bons e maus alunos.

O educador Alfredo afirma que a maior parte dos alunos que cursam exatas são reprovados no início do curso e existe um “filtro inicial” de quem continua e de quem não

prossegue no curso. De acordo com ele, após os dois primeiros períodos, o índice de reprovações é pequeno. Afirmar também que há duas vertentes de alunos, considerando-se o componente intelectual: os discentes com lacunas oriundas da formação anterior e aqueles com dificuldades cognitivas para aprender o conteúdo.

Quanto ao primeiro tipo de alunos, Alfredo afirma que, por existirem deficiências em sua formação escolar trazidas para a universidade, muitos desistem porque desanimam com o volume de matérias a serem aprendidas e recordadas, sendo que muitos destes conteúdos estão, na verdade, sendo vistos pela primeira vez. O educador acredita ser esta uma característica mais comum de dificuldades em graduandos no curso de exatas, mas deixa claro não conhecer as outras áreas e, portanto, não poder afirmar com propriedade sobre elas. Trata-se de uma *“impressão”*, porém, informa conhecer um colega oriundo de um curso de humanas e perceber que naquele o índice de reprovação é menor: *“eu imagino que o conhecimento acumulado de um aluno de ciências humanas não seja tão exigido nos primeiros períodos como o é para o aluno de ciências exatas e, neste sentido, acredito que exista uma diferença quanto à reprovação”*.

Sobre o segundo tipo de universitários, o docente Alfredo diz que estes, mesmo tendo visto o conteúdo no Ensino Médio, apresentam dificuldades, tendo *“deficiências”* na sua aprendizagem; sobre estes, o educador diz: *“eu imagino que é igual em qualquer área, seja humanas, biológicas ou exatas: o aluno é quem tem dificuldade de aprendizado, dificuldade cognitiva e reprova (sic) por conta disso”*. O educador complementa, afirmando que tais alunos têm *“dificuldades de raciocínio”*.

A educadora Lúcia afirma que existe um perfil de alunos reprovados que *“acabam sendo reprovados em várias disciplinas”* e não somente em uma, referindo-se ao discente *“desencanado”* com o curso, que não está se importando muito. Já o estudante com dificuldade na disciplina ou que foi reprovado ocasionalmente por algum outro motivo, mas

que não tem este perfil, costuma reconhecer que isto ocorreu pela falta de estudos e mudar sua forma de agir quando cursa novamente a matéria, chegando a atingir a aprovação.

Gleise discorre sobre o perfil atual de aluno que entra na universidade, não especificamente na UFU, mas nos cursos de graduação em geral, problematizando a questão. Afirma perceber que os estudantes de hoje não atingem a maturidade esperada para cursar uma faculdade e diz:

Um problema que a gente está vivendo hoje em dia, em todas as universidades, é que os alunos que entram na graduação não entram com uma mentalidade de universidade e demoram muito pra ganhar essa mentalidade. Eles entram com uma mentalidade de colégio; acho que é até normal, pois quando você entra você é muito imaturo, moleque; mas eu acho que eles não conseguem pegar essa modificação de que a mentalidade mudou, de que é hora de sentar e estudar, de que não é mais a hora de ficar brincando pelo corredor, que agora chegou a hora de maior responsabilidade no sentido de ler coisas, de estudar pras disciplinas.

Os educadores demonstram uma visão mais tolerante com os estudantes que procuram a aprovação, mesmo em meio às dificuldades pessoais quanto ao conteúdo da disciplina cursada. Àquele aluno que não frequenta as aulas da forma considerada adequada, cursando a matéria do modo como lhe aprouver e, ao final, tem como resultado a reprovação, é dispensada uma visão negativa por parte de alguns dos professores entrevistados. Em casos específicos, educadores conversam entre si sobre tais alunos, visando comparar o desempenho dos mesmos em diferentes disciplinas.

A professora Lúcia afirma que desenvolveu a prática de perguntar aos colegas se eles já haviam dado aula a alguns graduandos, questionando sobre o desempenho de tais estudantes em suas disciplinas e sobre a aprovação ou reprovação dos mesmos. O objetivo

que a docente alega ter é o de ver se o aluno tem ou não um histórico e acompanhá-lo no curso. Lúcia conta, em sua entrevista:

Eu divido sala e a professora que está comigo ministra aulas para alunos um semestre após o meu. Então ela me diz: ‘Lúcia, você acredita que um número y⁴¹ de alunos foram reprovados?’. Então eu pergunto a ela: ‘quem?’, no intuito de verificar se eu dei aula para tais alunos, se eu reconheço se eles são frequentes. Então ela vai me dizendo e vou identificando: ‘ah, este reprovou comigo (sic), este também, este outro também’. Isto demonstra que existe uma sequência na reprovação. São esses os tipos de experiências que nós trocamos; as metodologias nós respeitamos que cada um utilize a sua.

Em casos como esse, foi possível verificar que parece haver foco diferenciado em alguns estudantes, seja no sentido de reprovação ou de aprovação. Esta prática pode levar à rotulação de alunos, embora a intenção explicitada pareça ser outra, de verificar se o mesmo aluno está tendo dificuldades em outras matérias, além daquela em que será – ou foi – reprovado.

Será que os docentes consideram a heterogeneidade que caracteriza a condição humana? Quadros et al. (2010) afirmam que há educadores que depositam expectativas sobre os estudantes no Ensino Superior – conforme resultados de pesquisa já mencionada no capítulo 3 – esperando encontrar, em sala de aula, graduandos que já tenham autonomia nos processos de estudo, os quais compareçam às aulas, todos, com conhecimento prévio dos conteúdos. Isto confirma a existência de um modelo idealizado por parte de alguns professores, depositado nos discentes com os quais entram em contato, o que pode colaborar para a rigidez dos processos de ensino-aprendizagem e da relação entre professores e discentes.

⁴¹A letra “y” refere-se a um número indeterminado, não especificado.

Conforme podemos concluir a partir de Fontana (2005), existe uma falsa ilusão de homogeneidade direcionada aos processos de aprendizagem, mecanismos por meio dos quais se equiparam os sujeitos e sua individualidade é aniquilada total ou parcialmente, na percepção de outrem. Essa percepção é fruto do capitalismo, que não permite o exercício das diferenças e não legitima diferentes grupos ou formas de aprender, colaborando para a rotulação daquele que se comporta fora dos padrões impostos como sendo alguém anormal, com problemas ou deficiências. Bueno (2003) questiona o modelo de concepção educacional que almeja a qualidade total nos processos de educação, exatamente por ser uma visão atrelada ao capitalismo que limita os sujeitos a aceitarem, de forma incondicional, a estrutura imposta, sem possibilidades de rompimento e negação das estruturas formatadas de poder.

Quanto à atribuição de causa às dificuldades dos alunos, alguns professores exemplificam com o porquê de ocorrerem problemas específicos em acompanhar o conteúdo com determinados alunos em detrimento de outros. Em geral, quando os educadores buscam tais explicações para isto, o fazem elencando turmas específicas nas quais tais dificuldades ocorrem com maior frequência.

A educadora Lúcia, por exemplo, ao falar sobre a temática, especifica que nas turmas do noturno para as quais ministra aulas, como existem alunos que trabalham, há dificuldades destes em acompanhamento do conteúdo. Outra explicação refere-se ao fato do nível de pessoas que entraram à noite, pois, de acordo com a entrevistada, o *“nível de conhecimento é mais baixo e então eles têm problemas com conceitos muito básicos, tendo dificuldades de acompanhar os conceitos da disciplina, pois possuem falhas oriundas do Ensino Médio”*. Lúcia afirma também que sua matéria exige capacidade de memorização e convívio com aquele conteúdo e tais falhas podem acarretar em embaraços durante o curso. A educadora diz que tais alunos *“têm dificuldade de compreensão, de estudo, de memorização”*.

Outros professores também citaram maior dificuldade dos alunos do turno noturno para acompanhar a matéria, devido a uma defasagem proveniente do Ensino Médio. Percebemos que há atribuição de dificuldade ao aluno, situação bastante delicada, pois o próprio estudante acaba sendo culpabilizado pelas suas dificuldades, sem qualquer menção ao sistema educacional de modo geral. Esta situação, frequentemente encontrada no Ensino Fundamental (Souza, 2007; Collares & Moysés, 2010) parece que já está chegando à Universidade...

Segundo Vigotski, as tendências do desenvolvimento de uma criança, por mais que existam, não são lineares e nem se repetem para todas de maneira automática, dependendo tanto do acesso que elas têm aos recursos mediacionais desenvolvidos culturalmente, como da utilização que fazem destes (Fontana, 2005). Refletindo sobre essa questão voltada para a idade adulta e para as questões de ensino-aprendizagem no Ensino Superior de graduação supracitadas, podemos pensar na utilização da professora Carmen quanto aos recursos mediacionais durante a sua graduação em dada disciplina, quando afirma que não se empenhou e não tinha paciência para assistir as aulas ministradas e, portanto, foi reprovada algumas vezes na referida matéria, sem sequer ter dificuldades no conteúdo que nela era ministrado.

Tal constatação permite a reflexão sobre a impossibilidade de generalização sobre as experiências resultes em reprovação como sendo necessariamente decorrentes de dificuldades de aprendizagem. Há diferentes modos de aprendizagem e de envolvimento com uma disciplina e com o conteúdo ministrado na mesma. Além da necessidade de considerar-se o acesso do estudante aos recursos de mediação no processo educacional, é importante observar as peculiaridades individuais e a construção de vida de cada sujeito para a consideração da forma como se vivencia a situação de sala de aula e valoriza-se esta experiência.

Além disso, atentando-se para a rede de relações que envolvem a constituição do sujeito escolar, conforme observamos na perspectiva vigotskiana, é possível voltarmos a responsabilidade unicamente para o estudante, sem que se considere a sua história e o momento vivenciado por ele, bem como a gama de relações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem?

7.4. O estudante impotente diante da autoridade do professor

Os estudantes, em suas entrevistas, demonstraram, em alguns momentos, impotência diante da situação de reprovação e também diante das situações que acontecem em sala de aula, referentes aos comportamentos e posturas dos educadores, com as quais não concordavam.

A discente de Psicologia, Carolina, afirma que foi reprovada e que não procurou fazer revisão de provas, mas aponta como um erro da professora o de disponibilizar a vista de notas somente de última hora, impossibilitando seu comparecimento:

Quando foi feita a última vista de prova todo mundo já tinha entrado de férias, foram dois dias depois das férias e eu já tinha ido pra minha cidade. Então eu cheguei lá na internet e olhei que eu tinha sido reprovada e, de última hora, a professora falou assim... ela soltou hoje e era hoje de tarde que era a vista de prova. Eu não tinha como voltar pra Uberlândia de novo. Fui reprovada sem nem tentar conversar com ela, fazer vista de prova, ver se podia fazer algo; porque eles falam que pode fazer algum trabalho, dependendo do professor, mas no meu caso não teve nada disso.

A estudante universitária afirma não ter tentado conversar e nem ter procurado depois, demonstrando ter se conformado à situação de reprovação embora, em outro momento de sua

entrevista, evidencie ter medo da marca negativa que isso possa ocasionar por ter que carregar tal vivência no currículo acadêmico.

Wellington, embora afirme ter sentido muita “*raiva*” de seu professor pela postura assumida em sala de aula e pelo sistema de avaliação, ao ser questionado sobre o que sentiu ao ser reprovado afirma que “*não sentiu nada de mais*” e que a reprovação foi para ele vista como “*normal*”, afirmando inclusive, com naturalidade: “*reprovei (sic), faço de novo*”. Ao discorrer sobre sua “*raiva*” do educador quanto ao método avaliativo, conceituado por ele como “*idiota*”, o discente ressalta: “*já que eu tenho que fazer de novo com ele, não vai adiantar nada...*”, demonstrando ter consciência que terá que deixar seus sentimentos de lado devido à situação concreta na qual se encontra.

Tais posturas remetem ao conto literário de Telles (1998) intitulado “O crachá nos dentes” que, juntamente com outros, constitui sua obra, “A noite escura e mais eu”. A elucidação de aspectos desta obra literária, em diálogo com alguns conceitos de Guareschi (1996; 1999), possibilita que algumas questões referentes às relações estabelecidas entre alunos e estudantes, relatadas em entrevistas, sejam compreendidas e analisadas de forma mais aprofundada e coerente.

O conto “O crachá nos dentes” é narrado por um cão adestrado de circo que, para obter sustento, precisava se exhibir com um saiote de tule azul no picadeiro (Telles, 1998). Ao mesmo tempo em que parece que o drama pertence ao mundo animal, ele nos remete a visualização da real condição humana. A principal relação que o cachorro, personagem principal do conto estabelece, é com o dono do circo. Este é caracterizado como um “hábil treinador de roupa vermelha com botões dourados” (Telles, 1998, p. 52); o animal trabalha no circo e, quando resiste às suas tarefas, é punido com queimaduras em suas patas dianteiras (também chamadas de patas transgressoras) com a ponta de um cigarro aceso.

A relação que aqui se configura é marcada pela dominação, que, conforme nos esclarece Guareschi (1999), é a relação gerada pela cisão entre as pessoas, resultante da Revolução Industrial, onde algumas se tornaram proprietárias e outras passaram a oferecer a única coisa que possuíam, o trabalho. Neste conto de Telles (1998), o proprietário é caracterizado explicitamente como o dono do circo, e o cachorro é o que oferece o seu trabalho, sendo dominado, com requintes cruéis de exploração (visualizado no momento em que suas patas são queimadas por não conseguir atingir o potencial desejado para as tarefas que se submete a cumprir). Essa exploração, conforme Guareschi (1999), é uma consequência das relações de dominação e ocorre na maioria das vezes, o que caracteriza o modo de produção capitalista. Como resultado do capitalismo, sobra uma multidão de pessoas empobrecidas e descartáveis.

Em outros termos, Guareschi (1996) caracteriza a dominação como uma relação entre grupos e/ou pessoas, nas quais uma das partes expropria, ou seja, apodera-se das capacidades do outro, passando a tratá-lo de maneira desigual, o que configura uma relação de assimetria, injustiça e desigualdade. Essa forma de relação é facilmente visualizada em “O crachá nos dentes” (Telles, 1998), onde o personagem principal tem suas potencialidades roubadas, sua dignidade agredida e é tratado injustamente e de forma desigual.

O docente Alfredo, entrevistado, diz ter consciência de que na universidade existem problemas sérios no que se refere à relação entre professores e alunos, afirmando que:

Existem professores que são inflexíveis em relação ao atendimento, a marcar provas, tanto referente as datas quanto ao conteúdo etc; existem também professores muito rígidos, que chegam no primeiro dia de aula e informam aos alunos que as provas são tais, em tais datas, com determinado conteúdo e enfim, aquilo lá é lei e pronto acabou, não se mexe.

Alfredo diz presenciar, no Instituto do qual é oriundo que, havendo este tipo de tratamento direcionado aos estudantes por parte dos educadores, tais professores, *“rígidos neste sentido, costumam ter problemas com os alunos, existindo uma relação de antipatia em relação a eles”*. As formas de relacionamento exemplificadas pelo educador entrevistado remetem às teorias supracitadas de Guareschi (1996) sobre dominação, que são marcadas pela desigualdade de um indivíduo no trato com outrem, configurando relações assimétricas e não pautadas em parâmetros de justiça.

Guareschi (1996) afirma que, para que o mecanismo de dominação seja entendido, faz-se necessário o entendimento do conceito de ideologia, que é definido por ele (e pela maioria dos autores, de acordo com ele), *“como sendo o uso, o emprego de formas simbólicas (significados, sentidos) para criar, sustentar e reproduzir determinados tipos de relações”* (p. 91). Tendo esta idéia como base, a ideologia serve para dar significado às coisas, para criar e sustentar relações justas, éticas, como também relações desiguais, injustas e assimétricas, ou seja, de dominação.

A ideologia vai criando sentidos, significados e definições de realidades determinadas. Tais significados apresentam-se dotados de uma conotação de valor, que pode ser positiva ou negativa, o que resulta em juízos de valor, estereótipos, discriminação e preconceito; as qualidades e características valorativas vão se unindo a determinadas pessoas ou coisas, e estes estereótipos, quando negativos, geram e dão sustentação as relações de dominação (Guareschi, 1996).

O personagem principal de *“O crachá nos dentes”* apresenta-se da seguinte forma: *“Começo por me identificar, eu sou um cachorro. Que não vai responder a nenhuma pergunta, mesmo por que não sei as respostas, sou um cachorro e basta”* (Telles, 1998, p. 51). Parece que o personagem expõe-se conformado com o estereótipo que carrega, de cachorro, mesmo

dando a impressão de ser humano em alguns trechos do conto, o que demonstra que a sua percepção de si mesmo está afetada.

Não fica claro se o personagem é um animal ou ser humano, e as pessoas ao redor do personagem duvidam, muitas vezes, de que ele seja um cachorro, o que se exemplifica pelo trecho: “Aprendi também a rezar. Gosto muito de ouvir música e de ficar olhando as nuvens. Mas sou um cachorro e quando alguém duvida, mostro as palmas das minhas patas queimadas.” (Telles, 1998, p. 54). Talvez a forma como vive o leve a comparar-se com um animal ou talvez ele se veja assim, sem o ser, considerando-se o processo de dominação adestrador.

Na sociedade atual, o adjetivo cachorro, quando dirigido a uma pessoa, apresenta sentido pejorativo. Tendo isto em vista, o fato de que o personagem principal do conto literário de Telles (1998) se vê como um cachorro e se conforma com isto, demonstra sua estereotipação negativa, o que justifica a relação de dominação à qual se encontra submetido. O personagem, inclusive, acredita ser melhor viver sem indagar o que lhe acontece, o que se explica pela fala do personagem “Melhor assim. Fico na superfície, sem indagar da raiz, agora não” (Telles, 1998, p.51), o que sustenta a relação de dominação vivenciada.

Parece existir uma necessidade de “adestramento” em busca de um indivíduo dirigido para a correta prestação do trabalho e, considerando isto, pode-se observar que o personagem se encontra neste processo, quando afirma:

Às vezes, fico raivoso, meu pêlo se eriça e cerro os maxilares rolando e ganindo, quero fugir, morder. Mas as fases de cachorro louco passam logo. Então, componho o peito, conforme ouvi o treinador dizer, não sei em que consiste isso de compor o peito, não sei, mas é o que faço quando desconfio que não estou agradando: componho o peito e volto à normalidade de um cachorro manso. Doce. (Telles, 1998, p. 52).

A estudante de Psicologia, Carolina, parece ter se conformado com o fato de que fora reprovada e não buscou outras alternativas para que a situação pudesse ser modificada, embora tenha demonstrado conhecer a existência de professores, no Ensino Superior, que ofereçam oportunidades para que o aluno recupere as notas que tenha perdido nos processos avaliativos e possam então reverter a reprovação.

Wellington, ao afirmar sentir “*raiva*”, parece se comportar como o personagem do conto, aparentando não acreditar valer a pena que sua raiva seja manifesta, tendo em vista o fato de ter que cursar novamente a disciplina com o referido professor. Seria o conformismo que motiva este tipo de postura do aluno? Ou seria o medo de que, o fato de expressar sua forma de pensar quanto àquilo que não concorda referente a forma de agir e ministrar as aulas e avaliações de um professor possa gerar perseguição por parte deste?

Estaria o discente, então, subordinado a uma dominação ideológica que o impede de se manifestar e de discordar de seus professores? Será que, como o personagem, o estudante também assume a postura de não questionar o que lhe acontece, de preferir seguir o exemplo do personagem, que decidiu não questionar e justificou, dizendo: “Melhor assim. Fico na superfície, sem indagar da raiz, agora não” (Telles, 1998, p. 51). Estaria o aluno universitário, em muitas situações, motivado pelo medo e pela submissão, silenciando sua voz para aquilo com o qual não concorda? Estaria a educação universitária caminhando, em algumas situações, para os preceitos encarados por Bohoslavsky (1997) como a psicopatologização do vínculo entre o professor e o aluno?

Ao falar sobre o Ensino Infantil, Fontana (2005) afirma que na instituição escolar o professor (adulto) e o grupo de alunos (crianças) ocupam lugares hierarquicamente definidos e que, em função disso, a ação pedagógica docente “imprime marcas nessa relação, instaurando modos de interlocução e controlando (de diferentes formas e com nuances diversas) os sentidos em circulação no processo de elaboração conceitual” (Fontana, 2005, p.

30). Será que no Ensino Superior a realidade é equivalente, ou seja, a hierarquia na relação entre docente e graduando se mostra suficiente para proporcionar um distanciamento que influencie de forma negativa nos processos de ensino-aprendizagem?

Se para o adulto a relação de ensino é explícita, para a criança esta relação de mediação também o é, pois ela carrega a imagem, estabelecida socialmente, de que ela e o professor têm papéis bem definidos. Na infância, o indivíduo possui seus conceitos espontâneos e, por meio deles, procura acompanhar o professor, raciocinando, buscando reproduzir as operações lógicas que ele utiliza e, assim, cumprindo o papel a ele designado, a saber: de seguir as explicações dadas pelo educador e realizar as atividades que forem por ele propostas (Fontana, 2005). Este delineamento da realidade a partir da ótica infantil remete à idéia de um indivíduo visto como mero receptor do conteúdo no processo educacional, e não como agente no seu processo de aprendizagem.

Esse panorama parece se repetir quando se visualiza a forma como muitos estudantes se comportam na fase adulta, sem questionar e sem buscar o que está além do conteúdo proposto, aceitando as explicações e atividades indicadas pelos docentes como se fossem a única possibilidade, o que ocasiona uma formação pautada em pensamentos de que a forma adequada de se estudar e aprender é determinada pelo educador, e que o aluno não passa de um receptor que está à mercê de suas vontades. Muitos discentes sequer reclamam da condição atual na qual se encontram, mesmo que estejam insatisfeitos com ela, demonstrando uma condição de subordinação à figura do professor e de um processo educacional que, talvez, não tenha ocasionado emancipação. E podemos questionar: como ficará o futuro profissional se ele continuar trilhando este caminho, com esta postura subserviente? É este profissional que a universidade almeja formar?

A educadora Vera discorre sobre a relação entre professor e aluno no Ensino Superior como não podendo ser pautada em parâmetros de amizade - embora deva ser amigável - e

justifica que sua postura se ancora no desejo de proteger o aluno de submissão cega à autoridade do professor. Poderíamos dizer que seu posicionamento seria no sentido contrário ao panorama apresentado em algumas reflexões de alunos supracitadas, de não dominar ideologicamente os discentes com os quais entra em contato na situação de sala de aula, tendo em vista demonstrar existir em sua atuação, conforme outros trechos de sua entrevista, a valorização da reflexão e do diálogo em sua prática educacional.

Meira (2003, p. 63-64) postula com propriedade sobre esta questão⁴²:

a universidade deveria colocar-se como um centro de atividade intelectual crítica, no qual se garantisse a socialização e a construção de conhecimentos, mas também, e principalmente, o exercício de reflexão e de conquista da autonomia intelectual que pudesse constituir-se em um germe fecundo do desenvolvimento do pensamento crítico.

As questões sobre a relação entre professores e alunos durante o processo de ensino-aprendizagem apresentadas neste capítulo apontam para o cuidado que a Universidade precisaria dedicar à dimensão humana que também constitui o aprendizado de uma profissão. Somente com a incorporação deste aspecto será possível a conquista, pela academia, dos importantíssimos aspectos acima elencados.

⁴² Baseada no sociólogo Florestan Fernandes.

8. CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

A mediação do/pelo outro – o professor – na perspectiva vigotskiana, pode provocar a emergência de funções antes não dominadas – ao menos não autonomamente – pelo indivíduo – no caso o estudante – mas que possa vir a desempenhar, como é possível entender a partir de Fontana (2005). Silva et al. (2011) afirmam, fundamentadas também na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, que aquele que medeia a aprendizagem – no caso, o educador – a fará de forma mais abrangente se seu repertório de experiências e de conhecimentos for mais variado. Partindo das reflexões de Krasilchik (2009), é possível inferir que professores que resistem à ampliação de seus estudos oferecem a seus alunos mediação para os processos de aprendizagem e desenvolvimento intelectuais menos amplos, colaborando aquém do que poderiam, caso quisessem, para a formação profissional dos estudantes.

Neste sentido, considerando-se a importância do prosseguimento da formação docente, neste capítulo destacamos esta formação, inicial e continuada, cuja relevância foi evidenciada nas entrevistas, tanto dos educadores quanto dos alunos que participaram desta pesquisa. Esta formação abarca a graduação e a pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* (Neves, 2002; Soares, 2002), momentos referentes ao processo de desenvolvimento profissional (Pimenta & Ghedin, 2002) do professor do Ensino Superior e considerados sequenciais para a carreira do educador deste nível de ensino.

O pós-doutorado também compõe a formação continuada, embora não seja comum a todos os educadores entrevistados. Os cursos de formação e outras buscas de conhecimento do professor de Ensino Superior englobam tal desenvolvimento profissional e, todos os

aspectos supracitados serão, portanto, trabalhados na subcategoria referente às lacunas na Formação Inicial⁴³.

A outra subcategoria que compõe este capítulo refere-se à Psicologia Escolar no Ensino Superior, como um meandro no qual desemboca o presente trabalho. Por meio das falas de alguns entrevistados foi possível reconhecer a necessidade que os profissionais docentes sentem em relação à atuação profissional de psicólogos desta área, o que se configura como uma necessidade educacional para o Ensino Superior.

Souza, Tanamachi e Rocha (2002) consideram que o desafio dos pesquisadores em Psicologia Escolar é investigar os mecanismos que fazem da escola o lugar da inércia que fomenta o tédio institucional e a sensação da impotência diante da possibilidade de criar. Neste sentido, cabem aqui as palavras de Nóvoa (1995, p. 33): “não queremos cair na desmedida de pensar que *tudo* passa pelo professor, mas não podemos pôr entre parênteses a importância da sua acção como pessoa e como profissional.” Ciente da relevância do docente para o processo educacional e munido de estudos que apontem tais mecanismos, o Psicólogo Escolar pode ser um parceiro importante para todos aqueles que estão envolvidos com o Ensino Superior.

8.1. Lacunas na Formação Inicial

“Uma falha que eu acredito que exista nos cursos de bacharelado é a ausência da licenciatura.”
(Professora Carmen)

⁴³ Devido à extensão tomada por este trabalho, a concepção de educação dos docentes, dimensão importante para o entendimento da forma como estes lidam com seus alunos, tanto nos modos de se relacionarem com eles, como na maneira de escolherem suas metodologias de ensino e de avaliação, será abordada em artigo à parte.

A fala de Carmen refere-se a lacunas identificadas em sua própria formação inicial e na de seus colegas. Molon (2002) concebe, a esta etapa, o nome de “formação pré-serviço” (p. 222). Segundo Carmen, quando um curso forma profissionais bacharéis e estes optam pela profissão docente, falta o conteúdo que deveriam ter aprendido sobre “*a pedagogia nas relações em sala de aula*”, que é ensinado nas licenciaturas⁴⁴. Acredita que no curso para o qual ministra aulas esta é uma grande perda em termos de formação, pois o educador enfrenta dificuldades para as quais não foi de antemão preparado.

Carmen diz que consegue visualizar isto com mais clareza porque atualmente decidiu matricular-se em um curso no qual aprende este conteúdo não estudado anteriormente, de licenciatura, sendo que as disciplinas contemplam a parte pedagógica que lhe faltou em sua formação inicial. Essa diferença tem provocado mudanças em sua prática: “*eu tento aplicar o que minha professora fala dentro de sala*”.

Gatti (2009) destaca a necessidade de conteúdos específicos relativos à docência como imprescindíveis para o exercício profissional, com a busca de novos currículos para a atuação educacional e de uma formação que seja diferenciada e múltipla para a docência, com sugestões de informações em temas polêmicos, que demonstrem a busca de alternativas formativas da área educacional em meio a este movimento.

Outro aspecto sobre a formação inicial de Carmen que influencia sua prática atualmente é a sua postura como aluna: por ter sido estudante e ter tido uma forma de lidar com a graduação “*não muito compromissada em determinados aspectos*”, a docente demonstra tolerância com o “*descompromisso*” dos alunos, embora procure conscientizá-los sobre o “*desperdício*” que estão cometendo e sobre a importância da graduação para a futura vida profissional.

⁴⁴ A educadora não especifica quais são as disciplinas.

Carmen relata que durante sua graduação não foi uma aluna muito assídua às aulas; foi uma universitária “*mediana*” até o sétimo período e não se importava muito com o curso, por ter ingressado na faculdade com uma visão de que estava cursando “*uma continuidade do ensino médio*” e não um curso para a sua formação profissional. A entrevistada diz que cumpria as disciplinas visando atingir a nota mínima para ser aprovada – sessenta pontos – sem um direcionamento na graduação.

Carmen prossegue seu relato dizendo que tinha 17 anos quando entrou na universidade e que “*não sabia o que queria da vida*”, considerando ser difícil ter tal discernimento com esta idade. Apresenta sobre si a visão de ter sido uma “*aluna regular*” e, sobre sua vida profissional, informa:

Então hoje, como professora, eu vi que eu não queria ser uma profissional da área para a qual me formei, porque eu não saí para o mercado de trabalho, pois toda oportunidade que eu tive, eu não quis. Eu chegava às entrevistas, o pessoal falando o que seria a minha labuta diária no serviço, eu falava ‘nossa, não quero’, ‘nossa, você me desculpa, mas eu vou voltar para o meu mestrado’.

Bock (2001) ressalta que a escolha que o adolescente realiza diante do vestibular (ou processo seletivo) refere-se à opção por uma profissão, um trabalho, uma forma de se apresentar diante do mundo e de inserir-se profissionalmente. Trata-se, portanto, não de uma escolha qualquer, mas da seleção, dentre diversas opções de profissões existentes, daquela com a qual acredita que se desejará trabalhar futuramente. Ingressar em uma universidade para determinado curso e concluí-lo tem, como resultante, a formação para o exercício de determinada profissão, significando ser o momento da escolha de curso de muita responsabilidade, com diversos resultados posteriores possíveis.

Carmen diz que um dos seus professores foi quem lhe deu uma “*luz enorme, no quinto período*”, quando lhe ofereceu uma Iniciação Científica. O seu interesse, ao aceitar, foi o

dinheiro para pagar a formatura, mas a partir daquela experiência e da forma como o seu professor lidou com ela e de como ambos foram conduzindo aquela situação, houve um redirecionamento em seu curso de graduação. A educadora refere-se a esse docente como “*um pai, uma pessoa que chegou e disse ‘vamos fazer, é assim que se faz’*”, que instigou o seu interesse pelo curso.

A relação com esse professor durante a graduação, em seu processo de formação inicial, foi “*primordial*” para que suas escolhas profissionais posteriores, conforme afirma: “*hoje eu poderia estar no mercado infeliz, trabalhando por qualquer mixaria*” e acrescenta, em contraposição: “*mas eu sei que hoje, com meu nível, eu poderia estar no mercado ganhando muito mais; mas eu sou feliz dando aula, eu gosto de dar aula, eu gosto de fazer pesquisa, de estar aqui com meus alunos, tentando mostrar para eles que o perfil que eu fui de aluna não era legal*”. A educadora evidencia que sua história profissional foi fortemente influenciada pela mediação do educador que lhe ofereceu a Iniciação Científica.

Fontana (2000a), em sua obra intitulada “Como nos tornamos professoras?”, tece questionamentos sobre a constituição profissional docente e afirma que, por meio da história pessoal e das relações sociais vividas, os sujeitos se produzem, o que se dá em processos mediados pelo outro e pelas práticas e significados da cultura na qual o indivíduo está inserido. A autora reflete que a constituição profissional docente acontece por meio de vivências de diferentes tipos, desde aquelas de sofrimento e desestabilização, até momentos de muita alegria. No caso de Carmen, suas histórias acadêmicas relatadas evidenciam a importância da mediação docente em sua construção profissional.

Silva et al. (2011, p. 222) complementam, a partir da perspectiva de Vigotski de que nos constituímos nas relações estabelecidas com o outro:

é por meio das interações tecidas ao longo de sua história de vida que alguém se torna professor, e é nas e pelas interações que ele conhece, experimenta e organiza sua

prática, as filigranas que configuram suas relações com o aluno e outros aspectos que constituem a aula propriamente dita, a sala de aula e a escola, considerando-se também a educação de modo geral e as políticas públicas que regulamentam as atividades educacionais).

A educadora Carmen ressalta que com essa experiência inicial ensina aos alunos que eles devem valorizar a experiência que estão tendo; conta-lhes sobre suas vivências como aluna procurando demonstrar as maneiras como eles deveriam ser durante o percurso acadêmico:

Então eu conto as minhas experiências, eu não passo a idéia de que eu fui a melhor aluna da instituição não. Eles me perguntam se eu fui reprovada e eu digo que sim. Eles me questionam se eu briguei com professores e eu digo que briguei. Eles perguntam se eu vinha às aulas e eu respondo que não, que eu faltava. E eles dizem que eu tenho que entendê-los e tenho que dar nota para eles, baseada nesta minha experiência anterior. Mas eu falo que não, que eu não ficava reclamando na cabeça dos professores, pois eu tinha consciência da minha responsabilidade, de que eu não tinha feito nada e de que a culpa não era do professor.

A educadora se respalda em suas vivências de formação inicial para seu trabalho atual, na docência, não descartando as experiências deste período, mas incorporando-as de modo a poder compreender os alunos também sob o ponto destes. As reflexões de Silva et al. (2011, p. 222) vêm ao encontro desta prática, quando afirmam que “as experiências pedagógicas concretas, vivenciadas como estudante e como docente, assim como todas as demais experiências da vida cotidiana, igualmente vão formando um arcabouço que embasa as ações pedagógicas”. A educadora Carmen demonstra utilizar-se de sua história de vida para a ampliação das possibilidades educacionais, buscando propiciar processos de aprendizagens

aos alunos e levá-los à conscientização sobre a responsabilidade pessoal no processo de formação profissional durante o curso de graduação.

Carmen relata que sua formação inicial e a experiência com o professor que a orientou em Iniciação Científica fizeram com que percebesse a importância da graduação para o seu trabalho e para a vida inteira, e então tenta passar isso aos seus alunos, tanto por meio de suas experiências acadêmicas quanto por meio dessa forma de lidar com os estudantes, tentando ser para eles um referencial no curso, equivalente ao que seu orientador foi para ela.

Os modos como qualquer conteúdo é ministrado vão muito além da questão acadêmico-científica e é preciso levar-se em conta também o currículo oculto, assim definido por Giroux e Penna (1997, p. 57): “as normas, valores e crenças não declaradas que são transmitidas aos estudantes através da estrutura subjacente do significado e no conteúdo formal das relações sociais da escola e na vida em sala de aula”. Os autores argumentam que toda experiência educativa precisa levar em consideração a aprendizagem que se dá por meio do currículo oculto e, neste sentido, a postura do professor perante o processo de ensino-aprendizagem e a sua relação com os estudantes pode ser mais significativa do que o conteúdo ensinado.

Carmen menciona também que houve uma disciplina na qual foi reprovada quatro vezes durante a sua graduação e depois, durante sua carreira no Ensino Superior, ministrou aulas nesta mesma matéria. Justifica que suas reprovações foram motivadas pelo fato de que não gostava do jeito dos professores que a lecionavam: um por gostar de ser temido pelos estudantes, ter o perfil autoritário e tratar os alunos de uma forma com a qual ela não concordava; o outro pela didática que não prendia sua atenção, o que motivou sua ausência nestas aulas. Foi reprovada duas vezes com cada um deles, ora por não entender o conteúdo, ora por abandonar a disciplina e ora por frequentar festas e não se comprometer com as matérias.

A aprovação de Carmen na referida disciplina deu-se quando ela cursou com um docente que considerou que ensinava o conteúdo do jeito que ela precisava saber, despertando seu interesse. Conseguiu frequentar as aulas e foi aprovada com quase noventa pontos o que, segundo ela, deu-se sem muito esforço, por ter muita facilidade nesta área e não necessitar “*morrer de estudar*”. A docente foi uma aluna que priorizava o conteúdo no momento em que este era trabalhado em sala de aula, pois, como afirma “*se eu estiver em sala de aula e o professor for uma pessoa que passa bem aquele conteúdo, eu não vou ter problema em passar naquela matéria, eu vou assimilar por aquela conversa em sala de aula*”. Nas ocasiões em que não aprendia o conteúdo em sala, não buscava estudar sozinha em casa para recuperá-lo.

Carmen acredita que não existe consenso entre uma turma quanto à concordância em relação à didática de um professor, que se trata de algo pessoal, e complementa: “*é empatia, a gente vai com a cara da pessoa, gosta do jeito que ela fala, que ela nos toca, o conteúdo chega a nossa cabeça, a gente consegue falar na mesma frequência que ela e assim o semestre vai ser lindo*”. Diz que já gostou muito de determinado professor, embora não conseguisse aprender nada com ele, o que demonstra que nem sempre uma relação afetuosa, por si só, seja decisivo para a aprendizagem do aluno.

Essa afirmação da educadora entrevistada nos remete a reflexões de alguns autores, como Meira (2007), que afirma não serem passíveis de separação os processos intelectuais e afetivos, Veiga (2006), que acredita ser a aprendizagem um processo atravessado pela afetividade e Cunha (1989), que afirmou que, quando os alunos entrevistados em sua pesquisa elegeram professores como bons, o fizeram enfatizando os aspectos afetivos. Embora Carmen conceba que o processo, por ser afetuoso, não seja determinante para a aprendizagem, não descarta a necessidade de afetividade neste processo, destacando a “*empatia*” e o gostar como essenciais para uma boa sintonia na relação estabelecida em sala de aula.

Além da questão da relação entre docente e discente, Facci (2004) chama a atenção para a necessidade do ensino de conteúdos formais, tarefa que deve ser prioritária para o professor. Saviani (2008, citado por Silva, 2011, p. 188), afirma que:

para que a escola cumpra o papel político de contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos, é necessário dar prioridade aos conteúdos científicos e permitir-lhes o acesso à cultura, bem como às maneiras de assimilá-los. Esta seria a forma de possibilitar às pessoas maior capacidade de compreensão da realidade vivida e, conseqüentemente, de sua emancipação política, em um processo de humanização.

Também para a professora Gleise a experiência inicial influencia a forma como lida com seus estudantes. A docente afirma ter sido uma aluna que lidava com a teoria com facilidade e que não tinha paciência para assistir a algumas aulas de disciplinas de seu curso de graduação, ou por considerar a aula do professor ruim ou por não gostar da matéria; sua postura englobava o estudo individual extraclasse, tendo em vista que ela passava os finais de semana estudando por meio dos livros e conseguia, deste modo, êxito nas provas. A docente considera este caminho o mais difícil, pois entende que o professor é o “*facilitador*” deste processo de aprendizagem, mas devido à situação supracitada, compreende os alunos que não podem ou não querem assistir as suas aulas por algum motivo qualquer, desde que tenham a mesma postura que ela teve em seus estudos, de procurar acompanhar o conteúdo.

O fato de os docentes se reportarem a suas próprias vivências estudantis os auxilia a compreenderem de forma mais próxima situações semelhantes experienciadas por seus alunos. Freire (1996) afirma que ao educador é necessária a consciência sobre o seu papel, pois não se trata de uma função de reprodução de palavras e gestos sem sentido objetivando o convencimento de estudantes sobre dada temática, e sim do ensino que demanda a prática de escutar o discente e que envolve, dialeticamente, professor e aluno. Schön⁴⁵ (1997, p. 81) fala

⁴⁵ Concordamos com as críticas de autores como Pimenta (2002) ao conceito de professor reflexivo de D. Schön, mas consideramos pertinentes as ponderações acima citadas.

em “dar razão ao aluno”, no sentido de ouvir os estudantes e buscar compreender o processo de aprendizado a partir do ponto de vista **do aluno**⁴⁶, que muitas vezes pode parecer estranho à perspectiva do professor, mas mostrar-se igualmente gerador de desenvolvimento.

O processo que Gleise intitula como facilitação da aprendizagem do estudante de nível superior é mencionado por Fontana (2005) como um processo de mediação, no qual o docente se faz necessário por atuar pedagogicamente no intento de contribuir com a emancipação intelectual do graduando. Facci (2004) afirma que, nestes processos de ensino-aprendizagem, o educador realiza a mediação entre conhecimento e discente, colaborando para a resolução dos problemas acadêmicos. O professor, ao agir como mediador, atua na Zona de Desenvolvimento Iminente visando que, caso ocorra a aprendizagem dos conteúdos ministrados, o aluno seja aprovado na disciplina e caminhe para a formação profissional⁴⁷. Amude Patez et al. (2008) refletem que, ao se colocar na postura de mediador, o educador atenta-se às diferentes formas de aprendizagem dos estudantes, relacionando-se com as suas dificuldades.

Quanto à sua formação inicial, a docente Lúcia diz que, embora tenha cursado licenciatura durante a sua graduação, não se considera formada para lidar com determinadas situações de sala de aula. Menciona que estudou Psicologia da Educação, tendo aprendido teorias educacionais básicas, como o construtivismo de Piaget, bem como as fases do desenvolvimento humano, mas afirma não ter formação para reconhecer se um aluno é disléxico, por exemplo, tema ressaltado como importante pela entrevistada.

Aqui cabe uma reflexão sobre a questão da dislexia e da patologização do espaço escolar, fenômeno cada vez mais recente em nossa sociedade. Concordamos com as ponderações de Moysés e Collares (2011, p. 133) sobre este assunto:

⁴⁶ Destacamos o aluno porque nem sempre o docente consegue olhar para as situações que ocorrem em sala de aula sob o ponto de vista das condições afetivas, cognitivas e sociais (e do momento de vida) do estudante.

⁴⁷ Cabe lembrar que nem sempre a aprovação em determinada disciplina significa que houve efetiva aprendizagem por parte do aluno.

Não negamos a existência de pessoas que lidam com a linguagem escrita de diferentes maneiras, mais do que possamos imaginar; algumas com mais dificuldades, outras com incrível facilidade, a maioria em um continuum entre esses extremos. O que questionamos é a transformação disso em uma pretensa doença neurológica, que jamais foi comprovada e é intensamente criticada no interior do próprio campo médico, muitas vezes tratada somente com intervenção pedagógica (Moysés & Collares, 2011, p. 133).

Embora esta importante discussão fuja ao escopo deste trabalho, acreditamos que vale a pena deixar registrado um alerta sobre a medicalização do cotidiano escolar, que tradicionalmente focaliza o Ensino Fundamental (Souza, 2007; Marçal & Silva, 2006), já tem envolvido a Educação Infantil e corre o risco de chegar também ao Ensino Superior, manobras que visam a culpabilização do aprendiz e a isenção de um olhar aprofundado para a complexidade das questões educacionais.

O professor Alfredo menciona que, durante sua graduação, teve que se esforçar muito para recuperar o conteúdo que deveria ter aprendido nas séries anteriores, a saber, o Ensino Médio. Quando conseguiu recuperar tal conteúdo, “*o caminho seguiu normal, pós-graduação, mestrado, doutorado*”. Relata ter considerado difícil seu início na universidade, o que o leva a identificar-se com o aluno com dificuldades, conforme já mencionado neste estudo. Segundo sua visão sobre os cursos de exatas, área na qual é formado e exerce a docência, a falta de conhecimentos prévios dificulta a aprendizagem dos conteúdos ministrados durante o curso.

Em relação à necessidade de aprendizagem prévia de determinados conteúdos, podemos considerar a aprendizagem de conceitos científicos, que são apropriados por meio de procedimentos educacionais intencionalmente organizados. Na Psicologia Histórico-Cultural, a educação é colocada como parâmetro imprescindível para a humanização dos sujeitos. Como escreveu Leontiev (1987, citado por Facci, 2004, p. 229-230)

esta relação entre o processo histórico e o progresso da educação, é tão estreita que se pode, sem risco de errar, julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do sistema educativo e vice-versa⁴⁸.

Todas estas questões apontadas sobre a formação inicial dos professores entrevistados nos remetem à reflexão sobre a formação do educador e à importância deste processo para o Ensino Superior. Cabe questionar: será que os professores que ingressam na docência universitária receberam a devida preparação para as tarefas que terão que desempenhar? Caso não tenham sido devidamente formados para tal atribuição, em quem poderão se apoiar na execução de suas ações educacionais diárias? Qual será o respaldo para suas práticas?

Anastasiou (2009) afirma que, embora os professores universitários sejam introduzidos no Ensino Superior, em boa parte, por concurso, nem todos dominam os saberes necessários, em termos pedagógicos, para lidar com a complexidade da atuação docente, apresentando restrições em suas práticas: em geral estão restritos ao conhecimento dos conteúdos a serem lecionados e ao da pesquisa.

O motivo desta realidade deve-se a um desenvolvimento para a docência “insuficiente” (Anastasiou, 2009, p. 64), oriunda da formação docente inicial de graduação com lacunas no acesso às diversas ferramentas teórico-práticas existentes. Há aqueles que cursaram a licenciatura que, embora não tenha seus conteúdos direcionados para a docência no Ensino Superior, torna os alunos mais preparados para a atuação profissional neste âmbito do que aqueles que não a cursaram (Anastasiou, 2009). Além de a formação de graduação deixar a desejar neste quesito, a autora também ressalta que os programas de pós-graduação não sistematizam conhecimentos

para a docência universitária e, quando o fazem, essa iniciação se reduz a uma disciplina sobre Metodologia de Ensino Superior, com carga horária média de 60

⁴⁸ Por outro lado, o professor pode engessar o processo de aprendizagem, caso se atenha em demasia aos conteúdos prévios, de forma a rotular seus alunos vindos de escolas públicas, como se fosse uma reedição da teoria da Carência Cultural (Patto, 1997).

horas, insuficiente para tal formação, ainda que ressalvemos sua importância. Em algumas instituições, os mestrandos e doutorandos bolsistas da Capes e do CNPq são envolvidos em programas de aperfeiçoamento para a docência, [...] mas a formação para a profissão docente, por ter saberes próprios, necessita de um processo mais específico e determinado (Anastasiou, 2009, p. 64).

Há, portanto, a necessidade de propostas relativas à atuação do docente de Ensino Superior, buscando reverter esse panorama visualizado pela formação inicial insuficiente para lidar com a demanda. Este profissional precisa ampliar seus conhecimentos e rever práticas que não emancipam seus alunos e que não potencializam o processo de ensino-aprendizagem.

Para intervir nas lacunas existentes na formação inicial de alguns professores de Ensino Superior, apontamos a necessidade de práticas colaborativas, das quais destacamos os cursos de formação continuada, necessidade levantada nesta pesquisa. As propostas seriam no sentido de colaborar para o resgate de elementos não experienciados em termos de formação profissional inicial por estes profissionais, mas necessários para a atuação, visando também cooperar para a reestruturação de práticas enraizadas em concepções tradicionais que não desenvolvem intelectual e criticamente os estudantes.

Molon (2002) afirma, respaldada na Psicologia Histórico-Cultural, que, em formação continuada, os professores são constituídos e constituintes por meio das relações sociais, e que as pessoas se relacionam por meio da linguagem, estabelecendo processos dialógicos por meio dos quais o desenvolvimento acontece. Neste sentido, é importante pensar na mediação que sustenta tal formação e que, na formação continuada de professores, caso haja novas aprendizagens, haverá atuação do educador na Zona de Desenvolvimento Iminente para transformação dos processos psicológicos superiores (Vigotski, 1998).

Em um curso de formação continuada, cuja experiência foi relatada por Anastasiou (2009, p. 60), alguns professores participantes discutiram sobre as qualidades e

características consideradas imprescindíveis para a atuação docente na Educação Superior, das quais foram destacadas:

amor e gosto pela docência na graduação, indignação e enfrentamento da inércia, persistência, paciência, tolerância, crença e fé, entusiasmo, colaboração, criatividade, disponibilidade e vontade de aprender, organização, flexibilidade e respeito pela diversidade, gosto pela interdisciplinaridade, responsabilidade, compromisso, empreendedorismo, inovação, humildade, objetividade, liderança.

É de suma importância, como afirma Facci (2004), considerar a formação de professores como um processo que tenha por objetivo promover a humanização do educador para além das noções adquiridas por meio do senso comum. O docente, como membro atuante da sociedade, deverá poder cooperar para que o meio no qual se encontra inserido se transforme a partir da transformação de sua própria consciência.

Uma proposta interessante neste sentido é apresentada por Alvarado-Prada, Freiras e Freitas (2010, p. 22) que propõem a “Pesquisa Coletiva e na Formação Continuada de Professores em Serviço (FCPS), cuja junção pode-se entender como processos de *pesquisa-formação* nos quais o desenvolvimento da pesquisa é um processo formativo e vice-versa, ou seja, a formação é desenvolvida pesquisando”.

Por meio da construção coletiva de conhecimento, esta proposta focaliza o próprio espaço de trabalho do professor como local privilegiado de investigação e mudança, e pode ser realizada tanto em instituições como em municípios. Outros possíveis caminhos podem ser percorridos buscando-se a parceria da Psicologia Escolar, como veremos a seguir.

8.2. Possíveis caminhos: a Psicologia Escolar no Ensino Superior

A partir do conjunto de relatos dos participantes da pesquisa, percebemos a premência da inserção efetiva da Psicologia Escolar no âmbito universitário. Fontana (2000b, p. 109) pergunta:

Quem, na escola, acompanha as buscas das professoras? Quem escuta o relato de suas dúvidas e a tomada de consciência de seu não-saber, assumindo a continuidade do seu processo de formação pelo/no trabalho? Quem faz com elas a análise do seu fazer na sala de aula, mediando seu desenvolvimento profissional emergente, procurando fazê-lo avançar e consolidar-se?

A inserção do professor no contexto educacional vem acompanhada de diversos desafios, tanto no âmbito pessoal, quanto no profissional e, por mais experiente que este profissional seja, ele sempre terá que lidar com novas situações e necessita de apoio em seu trabalho.

Embora Fontana (2000b) se refira a uma docente do Ensino Fundamental, acreditamos que estas reflexões possam ser estendidas ao Ensino Superior, pois os relatos dos diferentes entrevistados permitem que seja percebida a necessidade de intervenção da Psicologia Escolar neste nível de ensino, por diferentes ações. Uma delas é a de formação continuada de professores, que necessitam ter os seus conhecimentos sobre a docência ampliados para além da formação inicial. Em algumas entrevistas, fica claro que nem todos os docentes se vêm preparados para as ações e o dia-a-dia em sala de aula, o que demonstra a necessidade de tal formação para orientação destes professores. Ininterruptamente, medidas precisam ser pensadas e repensadas visando o processo de ensino-aprendizagem e a relação entre docentes e discentes.

A psicologia tem muito a colaborar com as diversas questões que emergem em contextos educacionais. Meira e Antunes (2003) afirmam que o objeto da Psicologia Escolar é o sujeito psicológico. É importante então que o contexto escolar seja percebido e que tal sujeito psicológico seja situado e compreendido no interior desta instituição (Souza, Tanamachi & Rocha, 2002).

Na Universidade Federal de Uberlândia existem medidas/alternativas, citadas pelos entrevistados – algumas referentes às suas próprias práticas educacionais – importantes de serem mencionadas, pois têm sido pensadas para lidar com as questões que circundam a sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem, como a reprovação em disciplinas que tradicionalmente aterrorizam os estudantes, como Cálculo, da área de Exatas, por exemplo. São opções apresentadas no intuito de lidar com as lacunas que têm sido observadas nos processos de ensino-aprendizagem, como aqueles que têm como resultante a reprovação.

Uma destas medidas é o Projeto Renovar⁴⁹, oriundo da DIASE, que é uma ação sobre a qual o professor Alfredo informou durante a sua entrevista e que se destina a apoiar alunos que foram reprovados em Ciências Exatas, visando amenizar dificuldades com o conteúdo. Trata-se de aulas de reforço a estudantes reprovados em alguma disciplina de Exatas e que lhes são ministradas por discentes de pós-graduação que dominem tal conteúdo, no intuito de que aqueles possam aprendê-lo fora do contexto de sala de aula, mediado por meio da instrução oferecida pelo pós-graduando.

Outra medida existente na UFU, porém não mencionado nas entrevistas, é o Projeto “Coordenadores de Curso em Alerta”⁵⁰ que busca a sensibilização e a ampliação do contato com os coordenadores de cursos de graduação por meio de encontros semestrais, para que

⁴⁹ O professor Alfredo sugeriu, em sua entrevista, que os condutores do Projeto Renovar na Universidade Federal de Uberlândia fossem entrevistados. Consideramos importante sua sugestão, mas por não ser este o foco da pesquisa e por ser o tempo curto para tais realizações, nos limitamos a citar as informações por ele fornecidas, considerando de extrema necessidade que outros pesquisadores realizem estudos sobre o projeto de intervenção realizado.

⁵⁰ Informações obtidas em <http://www.proex.ufu.br/node/306>. Recuperado em 06, Fevereiro de 2012.

estes identifiquem os alunos com necessidades de atendimento psicológico e façam os devidos encaminhamentos ao setor responsável na Universidade, a saber, o SEAPS – Setor de Apoio Psicossocial – o quanto antes, fomentando ações educacionais mais abrangentes.

Há também um pedido de ajuda e colaboração com suas práticas educacionais que pode ser visualizado em algumas menções de docentes entrevistados. Estas falas ora aparecem explícitas, ora implícitas, ora direcionadas, ora sem um foco específico. O que fica claro é que o educador necessita de um apoio além do que já lhe é disponível, ou seja, que não se limite ao suporte oferecido pelos seus colegas – professores de curso ou de seu Colegiado de Curso. O docente grita por socorro, pela ajuda de um profissional especializado em questões educacionais. Em algumas entrevistas os professores falam claramente que não lhes compete tomar algumas medidas pelas quais são responsabilizados (ou acabam se sentindo responsáveis) em sala de aula.

Como exemplo da tensão vivenciada pelo docente em sala de aula, para a qual não se sente preparado, é possível citar as docentes Lúcia, Vera e Carmen, que relataram identificar alunos com dificuldades pessoais, as quais atrapalhavam no curso das disciplinas; ou a docente Gleise, que não sabe como resolver a questão da falta de respeito dos alunos na relação entre professor e aluno. Muitas vezes, os educadores relatam não saberem a quem recorrer e, em outros momentos, chegam a perguntar ao entrevistador, que se apresenta como mestrando e psicólogo, qual a colaboração que poderia fornecer tendo em vista a sua formação.

No Projeto Renovar, o aluno cursa novamente a disciplina na qual foi reprovado simultaneamente às aulas realizadas com os pós-graduandos. O educador explica sua visão sobre o projeto:

Ele funciona como um reforço para o aluno que foi reprovado em cursos nos quais a disciplina é oferecida; em todos os semestres nós temos esta situação, do aluno cursar

a disciplina e fazer, simultaneamente, o Projeto Renovar; em cursos nos quais as entradas de alunos são anuais, porém as disciplinas são semestrais, já não temos essa concomitância do curso e do projeto.

O educador Alfredo não tem certeza se este projeto se limita aos cursos de Ciências Exatas; acredita que exista o Projeto Renovar direcionado a cursos em outras áreas do conhecimento. O professor avalia o projeto como sendo de baixa adesão por parte dos universitários de sua área e, portanto, não atinge um resultado favorável como se espera: *“a procura pelo projeto, por parte dos alunos que são reprovados, é relativamente baixa... as turmas ficam vazias, não enchem”*.

Quanto à continuidade do Projeto Renovar, Alfredo acredita⁵¹ que a proposta esteja parada, e não soube explicar se o motivo seria a falta de recursos financeiros oriundos da Pró-reitoria de Ensino e Extensão para pagar os alunos de pós-graduação que ministram as aulas ou se se deve ao fato de o Projeto não atender plenamente os seus objetivos, sendo seus resultados mínimos pela falta de adesão dos alunos.

O desconhecimento relatado por Alfredo pode indicar que uma das medidas tomadas em relação à reprovação de alunos pode não estar em efetivo funcionamento. Mesmo o docente tendo interesse pelo Projeto e vendo-o como necessário, não sabe informar sobre sua continuidade, o que demonstra possíveis lacunas nas práticas de intervenção adotadas atualmente na universidade.

Alfredo ressalta que as informações que apresentou sobre o Projeto Renovar não são oficiais⁵². Afirmar também que entrou em contato com alguns dos alunos que participaram do Projeto e que foram até o fim, e que estes afirmam que a participação no mesmo foi boa e ajudou no curso da disciplina na qual foram reprovados, resultando em aprovação.

⁵¹ Esta informação de que o educador acredita que o Projeto Renovar estivesse parado refere-se ao semestre no qual ele concedeu a entrevista, a saber, no primeiro semestre do ano de 2011.

⁵² Para esta pesquisa, conforme já informado, não foram buscadas informações oficiais sobre o Projeto Renovar, sugerindo-se que essas sejam buscadas por meio de novas pesquisas.

A hipótese do educador é a de que quem participa do Projeto de forma efetiva passa a se envolver com o conteúdo e obtém bons resultados. Alfredo sugere ainda que seria importante que existisse um Projeto Renovar com essa mesma proposta para a recuperação de conteúdos não aprendidos no Ensino Médio, o que considera a grande dificuldade de muitos alunos que se matriculam nos cursos de graduação da área de Exatas⁵³.

A docente Lúcia, ao falar sobre avaliação, diz que sente a necessidade de avaliar alguns alunos em especial de forma diferenciada, por perceber suas dificuldades específicas, dentre as quais cita a “*dislexia*”. Por mais que focalize o estudante e coloque nele o problema, também reconhece “*não ter competência para avaliar e diagnosticar problemas específicos*”, demonstrando ser esta uma “*impressão*” que tem a respeito do discente, o que a compele ao desejo de colaborar para ajudá-lo nos processos avaliativos. Lúcia transparece, em sua fala, não saber a quem recorrer para fornecer tal ajuda ao graduando em sua dificuldade identificada como sendo referente à linguagem escrita (e por isso denominada pela educadora como dislexia). Lúcia afirma não ter formação para identificar este tipo de dificuldade nos alunos.

Concordamos com Lúcia que não é da alçada do professor a competência para “avaliar e diagnosticar” problemas específicos dos estudantes, mas ressaltamos que a intervenção profissional do Psicólogo Escolar no Ensino Superior não pode estar fundamentada em uma proposta avaliativa nos moldes clínico-remediativos que caracterizaram os primórdios da atuação deste profissional (Meira & Antunes, 2003).

Para pensarmos a atuação do Psicólogo Escolar no Ensino Superior de graduação, nos casos em que fosse constatada uma dificuldade de ordem cognitiva, poderia ser elaborada uma intervenção psicoeducacional voltada para estudantes universitários, no modelo proposto pelo trabalho GDA – Grupos de Desenvolvimento e Aprendizagem – desenvolvidos no

⁵³ De acordo com o docente, essa possibilidade já foi discutida, mas os entraves burocráticos não permitiram, pois o Projeto precisa estar vinculado a uma disciplina de graduação.

Instituto de Psicologia da UFU, projeto realizado com crianças de 7 a 12 anos (segundo Ribeiro, Silva & Ribeiro, 1998; Silva, 2005). Neste trabalho, um grupo de docentes da área de Psicologia e seus respectivos estagiários atendem alunos com histórico de dificuldades no processo de escolarização, em um trabalho de extensão universitária e pesquisa, propondo-se a desenvolver atividades que incidam sobre os aspectos cognitivos e afetivos da clientela.

Segundo Ribeiro et al. (1998), a seleção dos clientes é feita por uma triagem realizada por profissionais da clínica-escola e as crianças encaminhadas para uma avaliação que investiga a queixa desde a solicitação inicial, para que lhe seja dado o devido atendimento e/ou encaminhamento. Para que este processo tenha êxito, são envolvidos os pais e professores, que são entrevistados e convidados a participar do processo que envolve o trabalho com a criança, em espaços para a reflexão conjunta, objetivando a desconstrução da culpabilização do aluno e o envolvimento de todos os sujeitos no processo educacional.

Atualmente, o trabalho do GDA funciona com alguns acréscimos à proposta inicial, segundo informações de Ribeiro e Cury (2011), por meio da realização de seminários temáticos para a discussão de tópicos em educação e em Psicologia Escolar, visando a promoção de discussões que colaborem para formar os profissionais em psicologia – estagiários envolvidos com o trabalho – e para a formação continuada dos professores e dos psicólogos escolares que frequentam tais encontros.

Para as ações no Ensino Superior, neste sentido, poderiam ser pensadas propostas no modelo GDA, que envolvessem grupos de alunos em ações conjuntas com professores, visando a não responsabilização de estudantes pelo fracasso no curso de disciplinas. A inclusão do educador neste processo se faz de suma importância para que ações conjuntas possam ser propostas e efetivadas. Com a inclusão de seminários teóricos sobre diferentes assuntos ligados à Educação no Ensino Superior, por meio deste trabalho, poder-se-ia pensar também em projetos de formação continuada de docentes no âmbito da universidade.

O educador Alfredo também diz não concordar muito com o modo como as avaliações são realizadas, conforme já mencionado, e cita a área da Psicologia como aquela que talvez pudesse colaborar respondendo a alguns de seus questionamentos, remetendo-se novamente ao entrevistador e convidando-o para uma interlocução: *“também não sei te responder a isso, como se avaliar plenamente um aluno; talvez você, da área de Psicologia, possa me responder”*.

A educadora Lúcia demonstra também, em sua entrevista, ter a necessidade de acompanhar alguns alunos que identifica com alguma dificuldade, intitulados como *“os casos muito graves”*. Para tal acompanhamento, ela utiliza-se da única possibilidade que lhe parece disponível: perguntar aos seus colegas sobre o aluno, o que lhe permite ver o histórico deste para além de sua disciplina. Sua intenção é de acompanhar o aluno, porém, isto pode ocasionar a rotulação deste, caso o seu desempenho nas outras disciplinas não seja bom.

Além disto, na perspectiva da atuação do Psicólogo Escolar, cabe aqui uma pergunta: a docente questiona e analisa sua própria metodologia de ensino? Estes questionamentos são fundamentais para que compreenda o processo de ensino-aprendizagem como dialético (Meira, 2003; Facci, 2004) e para que os alunos não sejam os únicos responsabilizados pelo aprendizado.

A professora Carmen menciona que quando concluída esta pesquisa, deseja entrar em contato com seus resultados para conhecer as conclusões e para *“ajudar seus alunos”*. Vê nesta investigação a possibilidade de uma interlocução com a sua prática, interferindo nela e modificando-a, deixando abertura para a possibilidade e até demonstrando existir a necessidade de intervenções, mesmo que teóricas, na sua forma de lidar com o estudante em sala de aula.

Carmen menciona que, no dia-a-dia em sala de aula, precisa *“ser um pouco psicóloga”*, pois existem alunos *“depressivos”*, como dois casos que ela apresenta, de

estudantes que tomam remédios e cursaram até o meio do semestre e depois pararam de frequentar as aulas, voltando somente no semestre subsequente. Nestes casos, ela tenta “*individualizar o atendimento*”, para que o aluno seja “*tocado*” por sua didática e consiga entender o conteúdo, pois os vê como estudantes que necessitam de uma atenção especial e até de explicações individuais do conteúdo, caso necessário; porém, demonstra que se vê fazendo um papel que não corresponde àquele para o qual se qualificou profissionalmente: o de psicóloga.

Podemos pensar que a atuação do Psicólogo Escolar, nesse sentido, poderia ser a de encaminhar o estudante, quando houver necessidade de psicoterapia e mesmo de uma avaliação psiquiátrica, buscando acompanhar os casos a partir da questão acadêmica. Parece que a educadora necessita de um apoio interdisciplinar, pois extrapola a sua função docente ao ter que se atentar para questões que ultrapassam a docência. A indissociabilidade entre a dimensão cognitiva e a afetiva no desenvolvimento e na aprendizagem ainda é uma discussão a ser levada para o âmbito educacional e o Psicólogo Escolar é o profissional que pode estar à frente desta tarefa.

Neste sentido, Silva (2011, p. 190) traz questionamentos importantíssimos:

a escolarização tem possibilitado aos indivíduos uma compreensão da realidade em que vivem, em sua totalidade? Tem criado condições para que, junto com a totalidade que o cerca, o indivíduo compreenda também seus sentimentos decorrentes da sua relação com a realidade concreta? Tem contribuído para que, junto com o desenvolvimento de sua consciência, desenvolvam-se também suas emoções, em um processo unificado?

Em sua atuação no Ensino Superior, o Psicólogo Escolar precisa atentar-se para que qualquer proposta para a formação continuada de professores crie condições para que os

próprios docentes não dicotomizem aspectos emocionais e intelectuais, mas contribuam para o desenvolvimento integral do aluno (Silva, 2011).

Remetendo-nos à dimensão afetiva, questões emocionais também aparecem no discurso dos professores entrevistados, como relatou Vera:

É, só uma observação que já aconteceu de eu ter reprovado uma pessoa e que me espantou muito, foi uma situação há um tempo atrás em que eu fui a primeira professora a reprovar aquela moça e ela chegou até aquele período [6º] sem ter sido reprovada de jeito nenhum, sendo que ela tinha dificuldades emocionais tão sérias, mas tão sérias que afetavam a questão cognitiva também; para você ter uma idéia ela foi fazer uma observação numa escola e, vendo as crianças, ela se lembrou da própria infância e começou a chorar e então não conseguiu fazer a observação. Mas ela não viu isso como um problema. Quando isso aconteceu mais de uma vez eu sugeri a terapia, ela ficou muito brava comigo e nunca mais me cumprimentou.

Considerando a indissociabilidade entre a dimensão afetiva e a cognitiva, dificuldades em qualquer uma destas searas pode comprometer a outra. Como afirma Silva (2011, p. 163): “A compreensão do desenvolvimento emocional pelos teóricos e pesquisadores da Psicologia Histórico-Cultural é feita de maneira unificada às demais funções psíquicas, como o pensamento, a linguagem, a memória, etc.”

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento não acontece separadamente “da realidade material e social, cujos avanços apresentam características qualitativas e não somente quantitativas, demonstrando que o curso do desenvolvimento não se dá de modo linear, mas por saltos e revoluções.” (Silva, 2011, p. 165).

Neste sentido, cabe indagar: que oportunidades a universidade tem apresentado para o desenvolvimento emocional dos estudantes? A formação, que muitas vezes privilegia a denominada racionalidade técnica (Pimenta & Ghedin, 2002) cinde teoria e prática e

transforma o profissional em um mero aplicador de tecnologias, visto que a prática é compreendida “como um campo de aplicação de teorias e do exercício de utilização de instrumentos técnicos” (Serrão, 2002, p. 151). Neste tipo de lógica educacional, o desenvolvimento pessoal não é considerado como elemento indissociável da formação para o aprendizado de uma profissão.

Vemos aqui mais uma possibilidade de inserção do Psicólogo Escolar no Ensino Superior, seja no sentido de orientar o docente a encaminhar para atendimento psicoterapêutico aqueles estudantes cujas questões emocionais estejam preponderando em relação à aprendizagem de modo a inviabilizá-la, seja no sentido de alertar o professor a atentar-se para os meandros da relação construída com seus alunos. Na perspectiva da Psicologia Escolar, seria fundamental a elaboração de propostas que também envolvessem os professores, para não se correr o risco de culpabilizar o aluno pela não aprendizagem de determinados conteúdos.

Silva (2011, p. 253) faz um interessante e necessário alerta neste sentido:

No que se refere à Educação e à Psicologia, há necessidade dos educadores e psicólogos adquirirem conhecimentos sobre as formas de manifestações das psicopatologias; sobre a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; o desenvolvimento do processo emocional e que este não ocorre separado da apropriação do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo, pois razão e emoção constituem uma unidade. Na tarefa educativa esta compreensão se torna essencial para que o professor, assim como os demais profissionais da área de educação, entendam o desenvolvimento de seus alunos, como também suas próprias emoções diante deles e, assim, mantenham a consciência acerca dos significados e sentidos de sua atividade. Conforme Leontiev (2004) indicou, este fator é necessário para superar a alienação.

A subjetividade do profissional professor se constitui na escola e na vida, dialeticamente e, como escrevem Silva et al. (2011, p. 222), “em se tratando do professor, a repercussão de seu repertório de experiências se dá na prática pedagógica, em especial na seleção de recursos didáticos e na proposição de atividades para discentes”. Para que a Psicologia Escolar possa inserir-se no Ensino Superior em uma perspectiva crítica, contextualizada e emancipatória, lembramos que também é imprescindível que o psicólogo conheça e estude trabalhos acerca da formação docente, do desenvolvimento humano e da educação de forma geral. Somente assim ele poderá contribuir para que todos os atores da cena educacional possam tornar-se protagonistas, co-responsabilizando-se pelos processos de ensino-aprendizagem.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve por objetivo principal discutir e analisar as relações entre professores e alunos no Ensino Superior de graduação por meio da situação de reprovação. Objetivou-se, também, a compreensão da realidade que abarca tal relação neste contexto educacional, investigando suas influências na formação discente, no intuito de elucidar os aspectos que envolvem a reprovação no ensino de graduação na visão tanto de estudantes quando de docentes.

Por meio da realização de entrevistas com alunos e com professores, alguns dos aspectos almejados foram explanados e passíveis de compreensão. O assunto, porém, não foi esgotado e há sempre a necessidade de novos estudos a respeito da temática, visando esclarecer outros elementos que compõem o cenário educacional e que são essenciais para a qualidade dos processos educacionais de ensino-aprendizagem.

Como reflexão decorrente do percurso trilhado pelo pesquisador durante a realização desta investigação, que também se foi constituindo neste percurso, é importante compartilhar com os leitores a possibilidade de compreensão da experiência docente sob o ponto de vista do professor, conhecida outrora somente da perspectiva do estudante. Durante as entrevistas, pudemos ver a **pessoa no/do professor**, de modo a entender que ele também tem uma história pessoal, de formação profissional e que todos estes elementos configuram a sua vida, fornecendo subsídios para cada decisão a respeito da docência.

A reprovação significa que o processo de ensino-aprendizagem não ocorreu de acordo com aquilo que se esperava e, de algum modo, demonstra que algo não está ocorrendo bem. Por meio deste estudo foi possível refletir sobre algumas questões importantes e necessárias a respeito da configuração dos cursos que formam profissionais e da necessidade de atenção a

aspectos como os currículos, as metodologias de disciplinas, as avaliações e, principalmente, as relações estabelecidas entre estudantes e professores no Ensino Superior.

Foi ainda possível perceber que a relação estabelecida entre professor e aluno compõe a base primeira do processo de ensino-aprendizagem, o que corrobora estudos que indicam a constituição da dimensão educacional também por questões afetivas que influenciam diretamente na aprendizagem, no envolvimento deste par e assim, no próprio desejo de aprender. Para que haja engajamento do discente, há também a necessidade de esclarecimentos, por parte do docente, sobre a contextualização das disciplinas e sua inserção no todo do curso e na formação mais ampla do estudante em sua carreira profissional.

A forma como a disciplina é vista pelos alunos e pelo próprio educador é de suma importância para um processo educativo de qualidade e esta temática precisa ser abordada em sala de aula para que as concepções existentes sejam conhecidas e os pré-conceitos possam ser modificados, por meio de discussões sobre seu significado e sua importância em um contexto mais extenso, a saber, o de formação profissional.

A metodologia utilizada em sala de aula e as formas de avaliação também foram foco de atenção por parte de discentes e docentes. Os estudantes observam a metodologia empregada por seus professores que, em contrapartida, também questionam os métodos que utilizam, ora os concebendo como bons e suficientes, ora percebendo a necessidade de modificações para se adequar às necessidades dos alunos, atentando-se para as diferenças entre os indivíduos e entre turmas de alunos.

No quesito avaliação, a situação se equipara à da metodologia. Graduandos questionam e, por vezes, se mostram insatisfeitos com a forma como são avaliados e educadores, em alguns casos, também procuram modificar suas práticas, rompendo com aquelas que estão arraigadas aos métodos tradicionais, embora nem sempre saibam como alterar a forma de avaliar os seus alunos diferenciadamente. Porém, mesmo demonstrando

insatisfação, há aqueles graduandos que se sentem impotentes diante da autoridade do professor e não questionam os resultados obtidos, aceitando aquilo que lhes é imposto e, em alguns casos, até mesmo a culpa que lhes é imputada – por si mesmos ou pelo outro.

As formas avaliativas são de suma importância, bem como a metodologia de ensino que um educador seleciona para ministrar os conteúdos em sala de aula, pois por meio delas torna-se possível compreender tanto o próprio processo de ensino-aprendizagem como identificar eventuais dificuldades que estejam ocorrendo, a fim de que possam ser buscadas soluções conjuntas que ampliem as possibilidades educacionais e ocasionem aprendizagens efetivamente emancipatórias.

Algumas considerações foram apontadas por entrevistados quanto à presença e ausência nas disciplinas durante o semestre letivo, com divergências de opiniões. Enquanto alguns acreditam que o estudante pode se ausentar sem acreditarem existirem maiores consequências para a sua formação profissional, outros acham inconcebível que o ensino torne-se à distância, pois neste modelo consideram que a importância do educador no processo de ensino-aprendizagem é minimizada e o aluno é prejudicado em sua formação.

Os diferentes sentidos que a reprovação pode assumir para os sujeitos que a vivenciam também foi uma temática abordada neste estudo. Enquanto para alguns refere-se a uma experiência corriqueira e comum, quase como algo esperado e, aparentemente incapaz de produzir alguma mudança de postura diante da forma como se cursa as disciplinas, para outros trata-se de um suposto marco em seu processo de formação, ao qual atribuem as modificações no posicionamento diante da forma como trilharam sua graduação.

Quanto ao relacionamento entre estudantes e professores no Ensino Superior de graduação, foi possível visualizar a existência de limites rígidos impostos e de distanciamento na relação pedagógica e de sala de aula, mas, em contrapartida, e considerando-se a existência da diversidade existente na universidade, observaram-se também possibilidades de

aproximações entre graduandos e educadores, em espaços de troca e construção coletiva, nos quais a mediação pedagógica docente é visível e a co-autoria na construção da aprendizagem se fazem possíveis. Em algumas entrevistas os discentes mencionaram características de professores considerados bons mediadores, dentre as quais comparecem a preocupação com a aprendizagem, com as dificuldades pessoais e com a formação dos estudantes, além de referências à importância no trato no que concerne à relação com eles.

Vislumbramos também que, quando se fala em fracasso acadêmico, não se trata de buscar culpados e de responsabilizar sujeitos isolados, mas de um cenário composto por relações nas quais os sujeitos se constituem dialeticamente. Nestas construções relacionais, as concepções que o professor tem acerca do aluno e as do estudante em relação àquele são de suma importância na edificação do cenário educacional e guiarão a forma como as relações serão estabelecidas e potencializadas. Uma vez rotulado, o sujeito poderá ser alvo de interpretações errôneas que poderão atrapalhar tanto a si mesmo no processo de aprendizagem, quanto a quem o interpreta, no processo de instrução, (pré)direcionando a forma de ensinar.

A relação entre professor e aluno precisa ser contemplada em suas diversas vertentes e considerada em suas variadas possibilidades, tanto no sentido educacional quanto afetivo em sala de aula, na qual existe a necessidade da convivência com o diferente e com limites e limitações, algumas propriamente humanas e outras impostas pelas profissões, algumas a serem respeitadas e outras a serem superadas. Não existe um único posicionamento a respeito desta temática, mas diversas vertentes e visões, o que ocasiona a necessidade de considerar-se a subjetividade humana como elemento fundamental na seara educacional e o respeito que deve permear toda e qualquer relação para que ela seja potencializadora. Além disso, cabe ressaltar que o cuidado na relação entre professor e aluno, em específico, deve partir de ambos os envolvidos: tanto do aluno, quanto do educador.

O presente estudo, sobre a relação entre professor e aluno no Ensino Superior vista por meio da reprovação, buscou, portanto, a compreensão deste processo. Com esta pesquisa foi possível refletir, por meio de exemplos contidos nas falas dos próprios entrevistados, sobre a necessidade de preparo contínuo do docente para a situação de sala de aula e sobre a existência de lacunas na formação inicial profissional de alguns professores desta etapa de ensino no que tange à formação para a docência. Na ausência de tal preparo, o ciclo educacional para formar novos profissionais pode se tornar vicioso, ou seja, estes também podem, por sua vez, experienciar lacunas em sua formação, caso não ocorra alguma intervenção que busque preencher estes lapsos.

Por vezes, o educador desta etapa do ensino reconhece a necessidade de melhorias em sua atuação, mas nem sempre sabe como agir e o que fazer para modificar sua prática, nem a quem recorrer para auxiliá-lo neste processo. Visando colaborar com as dificuldades docentes neste âmbito, apontamos a necessidade de intervenções de profissionais de Psicologia Escolar, que poderão tanto colaborar com a prática do professor, buscando problematizações e soluções conjuntas, quanto se colocando como parceiros no que se refere às práticas e situações que envolvem o exercício da docência. Destacamos a necessidade da presença incisiva da Psicologia Escolar na busca por propostas que colaborem tanto para a formação profissional de graduação quanto para a proposição de cursos de formação continuada para o docente do Ensino Superior, em prol de processos de ensino-aprendizagem que visem à emancipação intelectual de todos nele envolvidos.

Acreditamos ser importante mencionar que, embora tenhamos destacado a importância de se considerar a formação discente, a formação docente e a relação entre professor e aluno para compreender-se a reprovação, nesta pesquisa constatamos que, mesmo se as dimensões supracitadas forem contempladas, este processo pode continuar a ocorrer, até porque ele apresenta o que podemos chamar de efeitos pedagógicos: reflexões sobre o envolvimento com

a disciplina, o curso escolhido e a própria formação, bem como a relação com o educador e os modos de organização da vida acadêmica.

Sugerimos, por fim, que haja mais pesquisas sobre a própria prática docente e sobre as relações estabelecidas no âmbito universitário, para que a relevância de cada ação e gesto que compõem o fazer cotidiano seja compreendida, investigada e devidamente valorizada. Neste processo, tanto docentes como discentes podem beneficiar-se de reflexões e ações que potencializem ainda mais as oportunidades apresentadas e instigadas pelo/no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. I. de, & Pimenta, S. G. (2009). *Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade de São Paulo*. In Pimenta, S. G., & Almeida, M. I. de. (Orgs.) *Pedagogia Universitária*. (pp. 13-37). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Alvarado-Prada, L. E., Freitas, T. C., & Freitas, C. A. (2010) Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, 10 (30), 367-387. Recuperado em 13 Fev, 2012 de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1891/189114449009.pdf>
- Amaral, L. M. B. do (2009). *Causas da evasão discente no curso de Filosofia de uma instituição pública de ensino superior*. (Monografia não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Amude-Patez, A. M., Silva, G. B., Araújo, V. F., & Morgado, S. P. (2008) Educação e psicologia histórico-cultural: uma relação indispensável para a superação do fracasso escolar. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Org.). *Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR -EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas escolas* (pp. 3033-3044). Curitiba.
- Anastasiou, L. G. C. (2009). A teoria e a prática de processos de formação continuada do docente universitário. In Pimenta, S. G., & Almeida, M. I. (Orgs.) *Pedagogia Universitária* (pp. 39-70). São Paulo: Editora da Universidade Federal de São Paulo.
- Aquino, J. G. (1998). A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Caderno CEDES*, XIX (47), 7-19.
- Aquino, J. R. G. (1996). A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In Aquino, J. R. G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas* (7 ed., pp. 39-55). São Paulo: Summus.
- Araújo, L. S. A. (2003) *Práticas e representações sociais sobre reprovação: um estudo no curso de engenharia elétrica da Universidade Federal de Uberlândia*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.
- Archangelo, A. (2004). *O amor e o ódio na vida do professor: passado e presente na busca de elos perdidos*. São Paulo: Cortez.
- Arendt, H. (2003) A crise na educação. In Arendt, H. *Entre o passado e o futuro*. (5 ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Asbahr, F. S. F., & Lopes, J. S. (2006) A culpa é sua. *Psicologia USP*, 17 (1), 53-73.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bariani, I. C. D., & Pavani, R. (2008) Sala de aula na universidade: espaço de relações interpessoais e participação acadêmica. *Estudos em Psicologia*. 25 (1), Campinas, 67-

75. Recuperado em 18 Set, 2009 de:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2008000100007&lng=pt&nrm=iso>.

- Behrens, M. A. (2000). Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In Moran, J. M., Masetto, M. T., & Behrens, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus.
- Bisinoto, C., Marinho, C., & Almeida, L. (2010). Contribuições da psicologia escolar à promoção do sucesso acadêmico na educação superior. In Universidade do Minho (Org.). *Anais do I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. (pp 102-116). Braga.
- Bock, A. M. B. (2001). A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In Bock, A. M. B., Gonçalves, M. G. M., & Furtado, O. (Orgs.) *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (pp. 163–78). São Paulo: Cortez.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. (M. J. Alvarez, S. B. Santos, T. M. Baptista, trans.). Portugal: Porto Editora.
- Bohoslavsky, R. (1997). A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente de socialização. In Patto, M. H. S. (Org.) *Introdução à Psicologia Escolar* (pp. 357-381). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- Bueno, S. F. (2003). *Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação*. São Paulo: Annablume/FAPESP
- Cabral, E., & Sawaya, S. M. (2001) Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia*, 6(2), 143-145.
- Castanho, M. E. L. M. (1993). Da discussão e do debate nasce a rebeldia. In Veiga, I. P. A. (Org.). *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas: Papirus.
- Chauí, M. (2001) A universidade na sociedade. In Chauí, M. *Escritos sobre a universidade* (pp. 9-41). São Paulo: Editora UNESP.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (2010). Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In Conselho Regional de Psicologia de SP, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). *Medicalização de Crianças e Adolescentes - conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. (pp. 193-213). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Cunha, M. I. da (1989). *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus.
- Demo, P. (1995). *Avaliação qualitativa – polêmicas do nosso tempo* (5 ed.). Campinas: Autores Associados.
- Esopo. (1997). *Fábulas de Esopo* (A. C. Vianna, trad.). Porto Alegre: L&PM.
- Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados.
- Facci, M. G. D, Eidt, N. M., & Tuleski, S. C. (2006). Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Psicologia USP* [online], 17 (1), 99-124. Recuperado em 03 Jan, 2012 de <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772006000100008&lng=en&nrm=iso>.
- Fontana, R. A. C. (2000a). *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica.
- Fontana, R. A. C. (2000b). Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos CEDES*, 20 (50), Campinas, 103-119.
- Fontana, R. A. C. (2005). *Mediação Pedagógica na sala de aula*. (4 ed.). Campinas: Autores Associados.
- Franco, M. L. P. B. (2003). *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano Editora.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (28 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1993) Educação “bancária” e educação libertadora. In Patto, M. H. S. *Introdução à Psicologia Escolar*. (2 ed., pp. 54-70) São Paulo: T. A. Queiroz.
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gatti, B. (2009). Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de formação de professores –RBFP*, 1(1), 90-102.
- Giroux, H. (1997) Rumo a uma nova sociologia do currículo. In Giroux, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. (pp. 43-53) (D. Bueno, trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1997) Educação social em sala de aula: a dinâmica do currículo oculto. In Giroux, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. (pp. 55-77). (D. Bueno, trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Glat, R. (2007) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7letras.

- Góes, M. C. R. de. (2000) A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, Campinas, 21 (71), 116-131. Recuperado em 19 Maio, 2010, de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200005&lng=pt&nrm=iso>.
- Gomes, J. A. (2007). A formação do professor e a pedagogia operatória. In Granville, M. A. (Org). *Teorias e práticas na formação de professores*. (p. 31-39). Campinas, SP: Papirus.
- González Rey, F. L. (2000) El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. *Educação & Sociedade*, Campinas, 21(71), 132-148. Recuperado em 19 maio, 2010 de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200006&lng=pt&nrm=iso>.
- González Rey, F. L. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. (Vol.1, 1 ed.). São Paulo: Thomson.
- Guareschi, P. A. (1996). Relações comunitárias – relações de dominação. In Campos, R. H. F. (Org). *Psicologia Comunitária: da solidariedade à autonomia*. (pp. 81-99). Petrópolis: Vozes.
- Guareschi, P. A. (1999). Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In Sawaia, B. B. (Org). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. (pp. 141-156) Petrópolis: Vozes.
- Guimarães, A. M. (1996) Indisciplina e violência: ambigüidade dos conflitos na escola. In Aquino, J. R. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Guirado, M. (1997). Vértices da Pesquisa em Psicologia Clínica. *Psicologia USP*, 8(1), 146-155. Recuperado em 19 Agosto, 2008, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100009&lng=pt&nrm=iso.
- Jacomini, M. A. (2009) Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 35(3), 557-572. Recuperado em 31 Agosto, 2010 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000300010&lng=pt&nrm=iso
- Krasilchik, M. (2009). Docência no Ensino Superior: tensões e mudanças. In Pimenta, S. G. & Almeida, M. I. (Orgs.) *Pedagogia Universitária* (pp. 147 – 164). São Paulo: Editora da Universidade Federal de São Paulo.
- Leite, S. A. da S., & Kager, S. (2009). Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, 17 (62), 109-134. Recuperado em 22 jan, 2012 de

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000100006&lng=pt&nrm=iso>.

- Libâneo, J. C. (1992). O Planejamento Escolar. In Libâneo, J. C. *Didática*. (pp. 221-247). São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (1998). As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na Didática. In *Anais do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE*. (pp. 52-66), Águas de Lindóia, SP.
- Libâneo, J. C. (2004). *Didática Geral*. São Paulo: Cortez.
- Lopes, A. O. (1989). Planejamento do Ensino numa Perspectiva Crítica da Educação. In Veiga, I. P. A. (Org). *Repensando a Didática*. (pp. 41-52). Campinas: Papirus.
- Lopes, A. O. (1993). Aula expositiva: superando o tradicional. In Veiga, I. P. A. (Org.) *Técnicas de ensino: por que não?* (2 ed., pp. 35-113). Campinas: Papirus.
- Luckesi, C. C. (Locutor). (2004). Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar. Curitiba: Editora Gráfica Expoente. Entrevista concedida à Aprender a Fazer, publicada em *IP – Impressão Pedagógica*.
- Luckesi, C. C. (Locutor). (2005). *Entrevista concedida ao Sistema de Comunicação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia*. Bahia.
- Luckesi, C. C. (2010). *Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições*. (21 ed.). São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (2011). *Filosofia da educação*. (3 ed.). São Paulo: Cortez
- Marchelli, P. S. (2010). Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 40 (140), São Paulo, 561-585. Recuperado em 31 Jan, 2011. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200013&lng=en&nrm=iso>.
- Marçal, V. P. B., & Silva, S. M. C. (2006). A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde mental: práticas e concepções. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, 10 (1), 121-131.
- Martins, C. B. (2002). A formação do sistema nacional de pós-graduação. In Soares, M. S. A., et al. (Org.). *A educação superior no Brasil*. (pp. 70-87). Brasília: CAPES.
- Martínez, A. M. (2005) Inclusão escolar: Desafios para o psicólogo. In Martínez, A. M. (Org.) *Psicologia Escolar e Compromisso Social*. Campinas: Alínea.
- Masetto, M. T (2000). Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In Moran, J. M., Masetto, M. T., & Behrens, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. (pp. 133-173). Campinas: Papirus.

- Meihs, J. C. S. B. (1998). *Manual de História Oral*. (2 ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In Meira, M. E. M. & Antunes, M. (Orgs.) *Psicologia Escolar: Teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2007). Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In Meira, M. E. M., & Facci, M. G. D. (Orgs.) *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (Orgs.) (2003). *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mendes, O. M. (2005) Avaliação formativa no Ensino Superior: reflexões e alternativas possíveis. In Veiga, I. P. A., & Naves, M. L. P. (Orgs.) *Currículo e avaliação na educação superior*. (pp. 175 – 197). São Paulo: Junqueira & Marin.
- Mizukami, M. da G. N. (1986). *Ensino: As Abordagens do Processo*. São Paulo: EPU.
- Molon, I. S. (2002). Entrelaçando a Psicologia e a educação: uma reflexão sobre a formação continuada de educadores à luz da psicologia sócio-histórica. *Contrapontos*, Itajaí, 2 (5), 217-227.
- Moran, J. M. (2000). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In Moran, J. M., Masetto, M. T., & Behrens, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus.
- Moretto, V. P. (2004) Avaliar com eficácia e eficiência. In Moretto, V. P. *Prova um momento privilegiado de estudo: não um acerto de contas*. (pp. 93-122) Rio de Janeiro: DP&A.
- Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (2011). O lado escuro da dislexia e do TDAH. In Facci, M. G. D, Meira, M. E. M, & Tuleski, S. C. *A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. (p. 133-196). Maringá: EDUEM.
- Neves, C. E. B. (2002). A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In Soares, M. S. A., et al. (Org.). *A educação superior no Brasil*. (pp. 43-69). Brasília: CAPES/CAPESCAPES.
- Nóvoa, A. (1995). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In Fazenda, I. (Org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. (pp. 29-41). Campinas: Papiru.
- Oliveira, R. P. (2007) Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade*, Campinas, 28 (100), 661-690. Recuperado em 31 Ago, 2010, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300003&lng=en&nrm=iso

- Oliven, A. C. (2002). Histórico da educação superior no Brasil. In Soares, M. S. A., et al. (Org.). *A educação superior no Brasil*. (pp. 31-42). Brasília: CAPES.
- Patto, M. H. S. (Org.) (1993) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2. reimpressão. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1997) Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, São Paulo, 8 (1). Recuperado em 13 Fev, 2012 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641997000100004&script=sci_arttext.
- Penna, M. G. O. (2010). Relações entre professores e alunos: algumas considerações sobre a indisciplina. *Educação Unisinos*, 14 (1), 11-16.
- Pimenta, S. G.; & Ghedin, E. (Orgs.) (2002). *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é a mesma coisa – Análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Quadros, A. L. de, Lopes, C. de M., Silva, F. A. B da, Correa, J. M. M., Pio, J. M., & Torres, N. de O., et al (2010). A percepção de professores e estudantes sobre a sala de aula de ensino superior: expectativas e construção de relações no curso de química da UFMG. *Ciência & Educação*, 16 (1), 103-114.
- Rego, T. C. R. (1996). A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva Vygotskiana. In Aquino, J. R. G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. (7 ed., pp. 83-101). São Paulo: Summus
- Resende, L. M. G. de (1995). Paradigma – relações de poder – projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In Veiga, I. P. de A. *Projeto Político Pedagógico na escola*. Campinas: Papirus
- Ribeiro, M. J., Silva, S. M. C., & Ribeiro, E. E. T. (1998). Avaliação qualitativa de crianças com queixas escolares: contribuições da psicologia educacional. *Interações*, São Paulo, 3 (5), 75-92.
- Ribeiro, M. J., & Cury, D. G. (2011). Seminários GDA: a interlocução interdisciplinar colaborando para a formação continuada de Psicólogos Escolares e de Professores. Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (Org.). *Anais do II Colóquio em Psicologia da Educação – tecendo diálogos* (pp. 70-71). Uberlândia.

- Rodrigues, K. A. (2004) *Jubilamentos e reprovações repetitivas: expressões de saberes e práticas na vida universitária* (um estudo na Universidade Federal de Uberlândia). Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1981) Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In Patto, M. H. de S. *Introdução à Psicologia escolar*. (pp. 258-295). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Santos, B. S. (2001). *Um Discurso sobre as Ciências*. (12 ed.) Porto: Edições Afrontamento.
- Sawaya, S. M. (2000). Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In M. K. Oliveira, D. T. R. Souza, & T. C. Rego (Org.) *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 197-213). São Paulo: Moderna.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. (R. C. Costa, trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Schön, D. A. (1997) Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. (3 ed.) (G. Cunha, C. Hespanha, C. Afonso, J. A. S. Tavares, trans.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Serrão, M. I. B. (2002) Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In Pimenta, S. G.; & Ghedin, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Silva, R. (2011). *A biologização das emoções e a medicalização da vida – contribuições da psicologia histórico-cultural para a compreensão da sociedade contemporânea*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Brasil.
- Silva, S. M. C. da (2005). *Psicologia escolar e arte: uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Editora Alínea e Editora da Universidade Federal de Uberlândia.
- Silva, S. M. C. da, Almeida, C. M. de C., & Ferreira, S. (2011). Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. *Psicologia em estudo*, Maringá, 16 (2). Recuperado em 21 Jan, 2012 de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000200005&lng=pt&nrm=iso>.
- Sirgado, A. P. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, Campinas, 21 (71). Recuperado em 25 Jan, 2012 de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200003&lng=en&nrm=iso>.
- Smolka, A. L., & Nogueira, A. L. H. (2002). Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In Oliveira, M. K. de, Souza, D. T. R., & Rego, T. C. (Orgs.) *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (p. 77-94). São Paulo: Moderna.

- Soares, M. S. A. (2002). O acesso à educação superior e sua cobertura demográfica. In Soares, M. S. A., et al. (Org.). *A educação superior no Brasil*. (pp. 107-120). Brasília: CAPES.
- Souza, B. P. (1997). Professora desesperada procura psicóloga para classe indisciplinada. In Machado, A. M., & Souza, M. H. S. *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. (pp. 101-110) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, B. P. (Org.) (2007) *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R., Tanamachi, E., & Rocha, M. L. (Orgs.). (2002). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tassoni, E. C. M. (2000). Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. In Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (Org.). *Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd*. (pp. 1-17). Caxambu: Vieira.
- Telles, L. F. (1998) O crachá nos dentes. In *A noite escura e mais eu: contos*. (4 ed., pp. 49-54). Rio de Janeiro: Rocco.
- Téo, C. R. P. A., & Coelho, S. R. M. (2002). Emprego da metodologia da problematização no estudo da dificuldade de produção escrita entre alunos do ensino superior. *Semina: Ciências Humanas e Sociais*, 23, Londrina, 63-78.
- Tuleski, S. C., Eidt, N. M., Menecchini, A. N., Silva, E. F., Sponchiado, D., & Colchon P. D. (2005). Voltando o olhar para o professor: a psicologia e pedagogia caminhando juntas. *Revista do Departamento de Psicologia, UFF, Niterói*, 17, 129-137. Recuperado em 05 Outubro, 2009, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232005000100010&lng=pt&nrm=iso.
- Vasconcellos, C. S. (2010). *Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. (20 ed.) São Paulo: Libertad.
- Vasconcellos, M. M. M., Oliveira, C. C. de, & Berbel N. A. N. (2006). O professor e a boa prática avaliativa no ensino superior na perspectiva de estudantes. *Interface (Botucatu)* [online]. 10 (20), 443-456. Recuperado em 11 Fev, 2011 de: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832006000200012&lng=en&nrm=iso>.
- Vasconcelos, A. A. de, Silva, A. C. G. da, Martins, J. de S., & Soares, L. J. (2005). A presença do diálogo na relação professor-aluno. In Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas (Org.). *Anais do V Colóquio Internacional Paulo Freire*. (pp. 1-12). Recife, PE.
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Monteiro, S. (2009). O insucesso e o abandono acadêmico na universidade: uma análise sobre os cursos de engenharia. In Instituto Tecnológico de Buenos Aires (Org.). *Anais do VI International Conference on Engineering and Computer Education*. (pp. 457-461). Buenos Aires.

- Veiga, I. P. A. (1993) *O seminário como técnica de ensino socializado*. In Veiga, I. P. A. (1993). *Técnicas de ensino: por que não?* (pp. 103-113). Campinas: Papirus.
- Veiga, I. P. A. (Org.) (2006) *Lições de didática*. Campinas: Papirus
- Vieira, C., & Cristóvão, D. (2009). Contributos para um diagnóstico do insucesso escolar no Ensino Superior – a experiência da universidade de Évora. *Cadernos PRPQI*, 10.
- Vigotski, L. S. (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. (C. Berliner, trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotskii, L. S. (1991). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In Vigotskii, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103-117). (M. P. Villalobos, trad.). São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo.
- Vygotsky, L. S. (1988). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (2 ed.). (J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche, trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zanella, A. V. (2005) Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, 17(2), 99-104. Recuperado em 19 maio, 2010, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822005000200013&lng=pt&nrm=iso.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “*A relação professor-aluno no Ensino Superior vista por meio da reprovação – contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*” sob a responsabilidade dos pesquisadores Daniel Gonçalves Cury, mestrando em Psicologia Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal (IPUFU) de Uberlândia e da pesquisadora Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva, docente do IPUFU. Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender quais os aspectos que caracterizam as relações estabelecidas entre professor e aluno, entendidos por meio da reprovação.

Sua participação consiste em aceitar nos conceder uma entrevista que será gravada, transcrita e analisada à luz da perspectiva teórica em Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia escolar crítica. Assinando o presente termo, você nos concede a anuência para publicações científicas dos dados construídos na pesquisa, diante de nosso compromisso ético de garantir o sigilo de sua identidade. As gravações estarão sob a responsabilidade dos pesquisadores e serão destruídas após o término da pesquisa. Fica ainda esclarecido que:

- 1- Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.
- 2- Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.
- 3- Este estudo não oferece nenhum risco a sua saúde e nenhum ônus e lhe oferece a oportunidade de expor seus pensamentos referentes à temática.
- 4- Você é livre na decisão de participar e de deixar de participar desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.
- 5- Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você e outra com a equipe executora do projeto.
- 6- A qualquer momento você poderá solicitar informações referentes à pesquisa, entrando em contato com os pesquisadores responsáveis através dos endereços, telefones e e-mails disponibilizados a seguir:

- Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva – Av. Pará, 1720 Bloco 2C Campus Umuarama – Uberlândia/MG. Fone (34)3218-2235. E-mail: silvia@ufu.br

- Daniel Gonçalves Cury — Av. Pará, 1720 Bloco 2C Campus Umuarama – Uberlândia/MG. Fone (34)3218-2235. Uberlândia/MG. E-mail: dgcury@yahoo.com.br

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Avenida João Naves de Ávila, 2121, Bloco A – sala 224. Campus Santa Mônica. Uberlândia. Fone: (34) 32394131

Uberlândia, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura dos pesquisadores

Eu, _____, aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

- 1) *Fale sobre a reprovação de seu(s) aluno(s).*
- 2) Como você vivenciou a reprovação de aluno(s)?
- 3) Por que você o(s) reprovou?
- 4) Como foi a sua relação com esse(s) aluno(s) durante a disciplina?
- 5) Qual a sua relação deste(s) aluno(s) com a sua disciplina? Você tomou conhecimento da relação deste(s) aluno(s) com a disciplina ministrada por você?
- 6) O(s) aluno(s) falou(falaram) algo com você sobre a disciplina e sobre o desempenho dele(s)?
- 7) Você conversou com o(s) aluno(s) sobre a sua(s) reprovação?
- 8) Fale sobre o seu sistema de avaliação?
- 9) Qual a sua concepção de educação?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS

- 1) *Fale sobre a sua reprovação.*
- 2) Como você vivenciou a reprovação?
- 3) Por que você foi reprovado?
- 4) Como foi a relação com esse professor?
- 5) Qual a sua relação com esta disciplina? Ele tomou conhecimento da sua relação com a disciplina?
- 6) O professor falou algo com você sobre a disciplina, seu desempenho?
- 7) Você conversou com o professor sobre a sua reprovação?
- 8) Fale sobre o sistema de avaliação deste professor?
- 9) Qual a sua concepção de educação?
- 10) Qual a concepção de educação que você acha que este professor que te reprovou tinha?