

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DANIELY DIAS PACHECO**

**PERCEPÇÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS POR ESTUDANTES  
UNIVERSITÁRIOS**

**PONTA GROSSA  
2008**

**DANIELY DIAS PACHECO**

**PERCEPÇÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS POR ESTUDANTES  
UNIVERSITÁRIOS**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Ensino-Aprendizagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Priscila Larocca.

**PONTA GROSSA**

**2008**

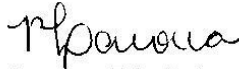
**TERMO DE APROVAÇÃO**

**DANIELY DIAS PACHECO**

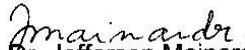
**PERCEPÇÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS POR ESTUDANTES  
UNIVERSITÁRIOS**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador



Profa. Dra. Priscila Larocca  
UEPG



Prof. Dr. Jefferson Mainardes  
UEPG



Profa. Dra. Marilda Aparecida Behrens  
PUC/PR



Profa. Dra. Célia Finck Brandt  
UEPG

Ponta Grossa, 28 de fevereiro de 2008

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Processos Técnicos BICEN/UEPG

P116p Pacheco, Daniely Dias  
Percepção de atividades acadêmicas por estudantes universitários. / Daniely Dias Pacheco. Ponta Grossa, 2008. 105f.  
Dissertação ( Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Ensino – Aprendizagem ), Universidade Estadual de Ponta Grossa.  
Orientadora: Profa. Dra. Priscila Larocca

1. Percepção de atividades acadêmicas. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Ensino superior. 4. Mediação docente.  
I. Larocca, Priscila. II.T.

CDD: 370.15

## AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora **Priscila Larocca**, mestre, amiga, obrigada pela confiança depositada em mim, mesmo nos momentos em que nem eu acreditei que fosse possível prosseguir.

Aos Professores Doutores **Jefferson Mainardes, Celia Finck Brandt e Marilda Aparecida Behrens**, membros da banca examinadora de qualificação deste trabalho, minha gratidão pela disponibilidade, generosidade e ótimas contribuições apresentadas.

Ao Professor Doutor **Luis Fernando Cerri**, coordenador deste Programa de Mestrado da universidade Estadual de Ponta Grossa, pelo apoio e compreensão.

Ao estimado Professor Doutor **Ademir José Rosso**, pelas produtivas conversas e preciosas sugestões para a melhoria do meu trabalho.

Aos **professores dos Cursos de Licenciatura em Física e em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa**, que gentil e corajosamente permitiram minha presença como observadora em suas aulas.

Aos estudantes universitários, **sujeitos de minha pesquisa**, pela disponibilidade e confiança em meu trabalho.

A todos os queridos **colegas de Mestrado** e, especialmente a **Dayane Regane Andrade Maia e Tiago Krüber**, pela companhia agradável, pelos momentos divertidos, pela força, pela prontidão do socorro nos momentos difíceis. Eterna gratidão e amizade.

À **Capex**, agência financiadora da bolsa de estudos que me permitiu realizar este Mestrado.

À **minha família**, esposo, filho, mãe, irmã, cunhado e sobrinhas, por terem me ajudado a segurar todas as barras e me apoiado de todas as maneiras possíveis, minha eterna gratidão e reconhecimento de que, sem sua ajuda, eu não estaria onde estou.

Aos **meus sogros**, pelo apoio que deram cuidando do Felipe enquanto minha pesquisa de campo era realizada.

A todos que de algum modo contribuíram para a realização deste trabalho, muito obrigada.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivos: identificar, descrever e analisar as percepções de estudantes universitários frente às atividades acadêmicas propostas por seus professores, visando contribuir com o processo de ensino-aprendizagem no contexto da educação superior. A perspectiva teórica provém do referencial Histórico–Cultural de Lev Semenovitch Vygotsky. Nesta perspectiva, a mediação do professor é concebida como um meio de se efetivar e otimizar o processo ensino-aprendizagem tanto no contexto universitário quanto em qualquer outro nível educacional, constituindo um pré-requisito para a aprendizagem. A população pesquisada constituiu-se de alunos dos Cursos de Licenciatura em Física e em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. A abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa e os procedimentos para a coleta de dados foram a observação de aulas e entrevistas semi-estruturadas com alunos, buscando aprofundamento das observações. Os resultados obtidos apontam como variáveis incidentes na percepção dos alunos sobre suas atividades acadêmicas, uma atitude docente incoerente em relação ao modelo de aula e o modelo das atividades propostas aos alunos; a assimetria presente nas relações tempo-conteúdo e tempo-aprendizagem; o comportamento profissional dos docentes; a ausência de conhecimentos acadêmicos prévios e as condições instrucionais para a realização das atividades. Como conclusão dos dados analisados, confirma-se a necessidade de uma ação docente mediadora visto que todas as variáveis apontadas pelos sujeitos, como envolvidas em sua percepção de atividades acadêmicas, pressupõe uma presença viva e uma intervenção docente eficiente e norteadora da aprendizagem dos alunos.

Palavras Chaves: Percepção de atividades acadêmicas; Ensino-aprendizagem; Ensino Superior; Mediação docente.

## ABSTRACT

This research has as objectives to identify, describe and analyze the students' academic perceptions about the academic activities proposed by their teachers, seeking to contribute with the teaching-learning process in the context of higher education. The theoretical perspective comes from the Historical-Cultural referential of Lev Semenovich Vygotsky. In this perspective, the teacher's mediation is conceived as a way of executing and optimizing the teaching-learning process as in the academic context as in any other education level, constituting a prerequisite for learning. The researched population was formed by students from the Degree Courses in Physics and in Pedagogy from the State University of Ponta Grossa - Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. The research methodological approach is qualitative and the procedures for the data collection were the observation of classes and semi-structured interviews with students, looking for the observations deeping. The obtained results point out as incident variables on the students' perception about their academic activities, an incoherent educational attitude in relation to the class model and the model of the activities proposed to the students; the present asymmetry in time-content and time-learning relationships; the teachers' professional behavior; the absence of previous academic knowledge and the instructional conditions for the activities accomplishment. As conclusion of the analyzed data, the need of a mediated educational action is reinforced since all the pointed variables for the subjects, as well as involved in their perception of academic activities, presuppose an alive presence and an efficient and guiding educational intervention of the students' learning.

Key words: Perception of academic activities; Teaching and Learning; Higher Education; Teaching mediation.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>CAPÍTULO I – A PERCEPÇÃO SOB O OLHAR DA FILOSOFIA, DA CIÊNCIA E DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL</b> .....	15
1.1 A percepção no referencial Histórico-Cultural .....	21
<b>CAPÍTULO II – O PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b> .....	28
<b>CAPÍTULO III – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA</b> .....	49
3.1 O campo de pesquisa e os sujeitos participantes .....	50
3.2 O processo de coleta de dados .....	53
3.3 Os procedimentos para a análise dos dados .....	54
3.3.1 Sustentando o uso do Paradigma Indiciário na análise dos dados ...	54
<b>CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS RELAÇÕES E VARIÁVEIS ENVOLVIDAS NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE AS ATIVIDADES ACADÊMICAS PROPOSTAS POR SEUS PROFESSORES</b> .....	60
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	88
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	93
<b>ANEXOS</b> .....	100
<b>ANEXO A – ÍNDICES DE APROVAÇÃO/REPROVAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA</b> .....	101

## **INTRODUÇÃO**

A proposta de pesquisa que se apresenta neste texto insere-se no campo dos estudos sobre o estudante universitário.

Pesquisas com este foco têm tematizado diferentes aspectos tais como: a capacidade de análise dos estudantes universitários acerca da prática e do comportamento docente (REGO: 2001a, 2001b; CUNHA:1995; SILVA e RUFINO: 1999); dados referentes ao perfil do aluno universitário (PIMENTA e ANASTASIOU: 2002; ZABALZA: 2004); a busca por relações entre a capacidade de aprendizagem do estudante universitário e o desenvolvimento de habilidades como a produção de textos e a compreensão de leitura na graduação (MACHADO: 2000; OLIVEIRA e SANTOS: 2005); métodos de estudo e técnicas que visam otimizar o desempenho acadêmico do estudante universitário (BARNES: 1995; ZABALZA: 2004); entre outros.

Estas pesquisas têm como ponto comum abordar à produção de conhecimentos sobre os estudantes universitários, personagens imprescindíveis no processo ensino-aprendizagem, no âmbito da educação superior.

Com este mesmo interesse, esta pesquisa focaliza a produção de conhecimento acerca da percepção que os estudantes universitários possuem das atividades acadêmicas propostas por seus professores durante o processo ensino-aprendizagem.

Entendendo-se que a percepção é um elemento importante no processo de aprendizagem dos alunos universitários, consideram-se as seguintes questões de pesquisa:

- Que percepções os estudantes universitários têm das atividades acadêmicas propostas por seus professores?
- Que fatores ou variáveis incidem diretamente sobre a percepção dos alunos acerca das atividades propostas?
- O que tais percepções podem revelar acerca da conduta profissional e relacional dos docentes, e que indicativos podem fornecer aos

profissionais da educação sobre como melhorar o exercício docente universitário?

Acredita-se ser necessário ampliar e aprofundar estudos e pesquisas sobre a temática tão relevante, porém pouco investigada, que é a percepção de atividades acadêmicas por parte dos alunos, a fim de se obter respostas mais precisas e reais frente a questão, sobretudo no ensino superior. Além disso, considera-se importante ampliar os conhecimentos acerca do aluno universitário, de suas necessidades e demandas educacionais.

Mediante as questões elencadas, cabe considerar, inicialmente, a respeito do emprego do termo “percepção”, utilizado por enfoques teóricos diversos, que vão desde os conceitos dicionarizados, até os encontrados na literatura científica.

Na Língua Portuguesa, por exemplo, Ferreira (1985) e Soares Amora (2001) conceituam a percepção como o “ato, efeito ou faculdade de perceber”. Nessas obras, o vocábulo *perceber*, é definido, basicamente, como: “conhecer, distinguir, entender, compreender, conhecer pelos sentidos, ouvir, enxergar, ver bem, divisar, notar e formar idéias de”.

Segundo dicionários específicos da Psicologia como Dorin (1975) e o Dicionário de Psicologia Moderna (1979) a percepção é definida como a interpretação pessoal de um estímulo externo ou interno, ou ainda, como a integração psíquica ou organização de dados obtidos através dos órgãos do sentido.

Numa busca bibliográfica por áreas do conhecimento científico que se ocupam do estudo da percepção, tais como a Psiquiatria, a Psicologia Geral e a Física, encontrou-se o termo percepção concebido, freqüentemente, como um fenômeno de caráter neuro-fisiológico, essencialmente ligado aos órgãos dos sentidos de quem percebe e com finalidade adaptativa para o homem. Sendo assim, a percepção constituiria uma parte do processo de desenvolvimento ontogenético do homem, sem a qual não seria possível avançar para outros níveis de desenvolvimento.

É importante notar que esta perspectiva toma a percepção como elemento indispensável para a sobrevivência do homem no mundo, porém considera que estando a capacidade de percepção fisiologicamente

desenvolvida no homem, este estaria apto a exercê-la “mecanicamente” para o resto de sua vida.

Por este motivo esta concepção de percepção distancia-se da intencionada nesta pesquisa. O modelo estático que a caracteriza desconsidera a influência e dinamismo dos fatores socioculturais que interferem no processo de aquisição e desenvolvimento da percepção, podendo oferecer apenas uma visão esquemática e reduzida do processo perceptivo.

Foi na Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky (1994, 1996, 1998), com toda a ênfase atribuída ao papel da interação social e da mediação na aquisição das Funções Psicológicas Superiores, que se encontrou uma concepção de interação mais rica e com mais contribuições ao nosso trabalho.

Buscar a compreensão das variáveis envolvidas na percepção dos alunos sobre suas atividades acadêmicas supõe duas óticas: a de quem propõe a atividade e a daqueles que a recebem.

A análise sob a ótica de quem propõe a atividades (o professor) pode supor que as falhas na percepção dos alunos ocorrem devido ao despreparo destes em relação ao domínio prévio de conhecimentos teóricos e práticos em relação, por exemplo, aos conteúdos de ensino, metodologia científica para a elaboração das tarefas acadêmicas, pouca autonomia e maturidade psicológica apresentada pelos alunos, baixa motivação para as tarefas, a bagagem cognitiva que possuem, entre outros motivos.

No entanto, sob a ótica de quem recebe as propostas de atividades vale questionar se o problema da percepção não remete, em última análise, ao trabalho dos próprios professores, à metodologia utilizada ou a falta desta, ao modo como organizam os conteúdos de ensino, à forma como planejam e administram suas disciplinas, ao tipo de relação que estabelecem com seus alunos, aos currículos mal elaborados, insatisfatórios, etc.

Parte-se do pressuposto, que vários outros fatores externos à dinâmica da sala de aula podem estar relacionados à percepção que os alunos têm das atividades que lhes são solicitadas, como exemplo, o pouco interesse ou afinidade com o Curso, com a disciplina, ou mesmo com o professor, além da falta de habilidade na utilização dos recursos para a busca de informações, entre outros.

Sob a perspectiva de quem recebe a solicitação da atividades (o aluno) é possível presumir ainda, que a origem do problema possa estar vinculada à qualidade da mediação proporcionada pelo professor, considerando-se por exemplo, o professor que explica pouco o pretendido, não faz detalhamentos, não oferece exemplos aos alunos, imaginando que estes já saibam o que e como deve ser feito.

Conhecer, portanto, sobre o papel da percepção no processo de construção do conhecimento pelo aluno universitário, torna-se imprescindível para o educador que pretenda empreender um ensino significativo.

Como salienta Zabalza (2004, p.189):

Uma preocupação essencial para quem desenvolve seu trabalho formativo na universidade é a reconsideração constante dos processos e das estratégias por meio dos quais os estudantes chegam à aprendizagem. Somente a partir de um claro conhecimento desses processos estaremos em condições de poder aprimorá-los, ajustando para isso nossos métodos de ensino.

A relevância desta pesquisa consiste, portanto, em subsidiar uma reflexão sobre a importância do fator perceptivo do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Acreditar que os alunos do ensino superior, pelo fato de serem “adultos” e terem chegado à universidade, já tenham desenvolvido todo o seu potencial para a aprendizagem, sendo, portanto, capazes de aprender de forma autônoma e consciente, parece ser um grande equívoco que perpassa a educação superior.

Ignora-se, neste contexto, a possibilidade de que grande parte das experiências de ensino-aprendizagem, que precedem o ingresso dos estudantes na universidade, valorizam e recompensam práticas docentes impositivas e posturas discentes passivas e reprodutivistas. Neste sentido, Castro (2004, p.56) convalida a crença nesse possível equívoco afirmando que:

(...) cumpre-nos lembrar que apenas presumimos que o aluno universitário esteja nos patamares mais elevados da inteligência, ou que possa utilizar seu potencial cognitivo igualmente em todos os campos do saber. (...) o adulto é mais diferenciado que as crianças, mas muitas vezes não foi desafiado a utilizar todo o seu poder operatório. Cumpre à escola superior, mais uma vez, desafiá-lo e não condená-lo.

Levando em conta as palavras de Castro, parte-se do pressuposto de que o objetivo primeiro do trabalho docente no Ensino Superior é o de garantir a aprendizagem significativa dos alunos e otimizar sua formação. Sendo assim, cabe questionar dois pontos distintos, porém interligados, desse processo. Primeiro, como esses alunos aprendem e segundo, que variáveis influenciam a sua aprendizagem.

Para Zabalza (2004), a aprendizagem é um fenômeno amplo e complexo, que não se restringe apenas ao sujeito que aprende mas, antes, relaciona-se a todo o universo no qual se processa, indo desde o conjunto de *capacidades e habilidades* que os alunos apresentam como bagagem pessoal, à *prática* que possuem, o trabalho proposto e suas condições para realizá-lo.

A visão vygotskyana concebe a aprendizagem como um processo mediado por pessoas mais experientes que fornecem instruções, pistas, direções e suporte ao aprendiz sobre o conteúdo em questão, alavancando seu desenvolvimento de um modo que não seria possível sem este auxílio. A esse caráter mediado da aprendizagem, Vygotsky chamou Zona de Desenvolvimento Proximal (1994).

Na abordagem de Vygotsky, a aprendizagem precede o desenvolvimento, ou seja, é aprendendo que o sujeito se desenvolve. Esse aprendizado a que Vygotsky se refere ocorre através de um intenso processo de interação social entre o homem e seu meio cultural, justamente, por força da mediação exercida pelos indivíduos culturalmente mais experientes.

Num texto em que aborda a questão da interação entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky (1994, p. 117) afirma:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com as pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.

No que se refere as variáveis influentes na aprendizagem dos estudantes universitários, Zabalza (2004) coloca a importância da variável *percepção* que os estudantes têm *da tarefa e dos processos instrutivos* para sua realização. Para o autor “O meio como os estudantes concebem o trabalho e seu sentido não depende apenas deles; é, de fato, o resultado da ação combinada entre a intervenção do professor e as capacidades e experiências

prévias de aprendizagem dos alunos.” (p. 205). Esse conceito destaca a função mediadora do professor na percepção dos alunos, conclamando-os a assumirem seu papel.

O autor afirma que é habitual que os professores desenvolvam atividades de aprendizagem sem o apoio necessário que oriente o trabalho dos estudantes e que isso os perturba muito, sobretudo quando nunca fizeram algo similar ou não sabem como poderiam enfrentar a tarefa com mais segurança.

Além disso, esta situação acaba resultando na frustração dos professores que recebem de seus alunos cópias literais dos livros ou da *internet*, o que prejudica sobremaneira o resultado do trabalho e, de modo mais geral, da aprendizagem.

Ao destacar a *percepção do aluno frente a tarefa*, como importante dimensão da aprendizagem, Zabalza (2004, p.209) cita Trillo (1986) afirmando que:

A importância desse fator perceptivo e a forma como condiciona o estilo da aprendizagem que cada estudante aplica para aprender deixam clara a necessidade de *elucidação* das tarefas de aprendizagem e a importância da *ação orientadora* do professor em relação ao processo cognitivo e metacognitivo que os estudantes realizam. (grifos do autor).

Essa afirmação revela a exata dimensão que dá o autor, ao papel da percepção dos alunos frente as tarefas quando lhe atribui um caráter de elemento condicionante das várias formas da aprendizagem desenvolvidas pelos alunos e, quando aponta a importância do papel do professor como elemento mediador no processo de aprendizagem dos alunos.

A partir destas perspectivas, os objetivos a serem alcançados neste trabalho de pesquisa são os seguintes:

- a) Identificar, descrever e analisar relações e variáveis envolvidas na percepção dos alunos frente às atividades acadêmicas solicitadas;
- b) Contribuir com dados sistematizados sobre a percepção de atividades acadêmicas por alunos universitários, para o debate sobre o exercício cotidiano do professor do ensino superior.

Visando alcançar os objetivos propostos e responder às questões levantadas optou-se por um tratamento predominantemente qualitativo dos dados de pesquisa, que foram obtidos através de observações em salas de aula dos cursos de Licenciatura em Física e em Pedagogia de uma Universidade pública, bem como, mediante entrevistas semi-estruturadas com alguns alunos destes cursos, escolhidos aleatoriamente.

Este trabalho encontra-se organizado, basicamente, da seguinte forma: A Introdução, que trata dos objetivos da pesquisa, sua problemática central, sua justificativa e relevância, bem como dos pressupostos teóricos que a norteiam.

A seguir, dois capítulos compondo o corpo teórico do trabalho. No primeiro deles apresentam-se estudos sobre a percepção. No segundo, discutem-se questões pertinentes ao Processo de ensino-aprendizagem na educação superior.

O terceiro capítulo deste trabalho é todo dedicado à trajetória metodológica da pesquisa. O quarto capítulo apresenta uma análise dos resultados de pesquisa e o quinto capítulo as conclusões da análise.

Dito isso, passa-se ao primeiro capítulo no qual a temática da percepção ocupa lugar central visando contribuir para o enriquecimento do trabalho uma vez constatada a importância da variável *percepção que os estudantes universitários têm das atividades acadêmicas propostas por seus professores*, para a otimização da qualidade da aprendizagem dos estudantes da educação superior.



## CAPÍTULO I

### A PERCEPÇÃO SOB O OLHAR DA FILOSOFIA, DA CIÊNCIA E DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

A temática da percepção de atividades acadêmicas é abordada por Zabalza (2004), em seu livro *O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Contudo, ao tratar o tema, o autor não define o que seja a percepção, referindo-se e utilizando o termo como um conceito conhecido e de domínio público. Com isso, Zabalza aproxima sua concepção de percepção daquela disseminada no senso comum, na qual o fenômeno é frequentemente entendido e definido num sentido dicionarizado como o “ato, efeito ou faculdade de perceber”, sendo o termo *perceber* definido como “conhecer, distinguir, entender, compreender, conhecer pelos sentidos, ouvir, enxergar, ver bem, divisar, notar e formar idéias de”. (FERREIRA,1985; SOARES AMORA, 2001).

Ciente de que a percepção é um tema presente na história da ciência e da filosofia, julga-se necessário entender a forma como o termo foi sendo compreendido ao longo da história dessas duas áreas do conhecimento humano.

Baldo e Haddad (2003) esclarecem que, desde o séc. IV a.C., Platão já abordava o tema da percepção humana, através de seu famoso Mito da Caverna, no qual prisioneiros acorrentados no interior de uma caverna, viam diante de si, sombras na parede, projetadas pelo trânsito de pessoas que passavam atrás deles, mas à frente de uma fogueira. Por estarem a vida toda na caverna, os prisioneiros encaravam tais sombras como sendo a própria realidade. Ao saírem da caverna e depararem-se com o mundo real, essas pessoas teriam manifestado extrema perplexidade.

Segundo os autores, Platão utilizou-se dessa metáfora para mostrar como a percepção humana é limitada pela inevitável influência que sofre por parte de nossos sentidos. Entretanto, seguem afirmando que o processo da

percepção não se restringe exclusivamente às atividades de nossos órgãos sensoriais, pois desde que nascemos, além de herdarmos esse aparato genético de nossos antepassados, também construímos o nosso mundo perceptivo ao nos desenvolvermos.

A posição assumida por Baldo e Haddad (2003), a partir deste estudo retrospectivo, é a de que é impossível isolar a percepção do sujeito, como um fenômeno puro, não contaminado por experiências anteriores.

Conforme afirmam:

O que esses antigos pensadores tentaram dizer é que não existe um estágio no processo perceptivo em que a observação é pura, destituída da participação do intelecto do observador. Toda observação é contaminada de conhecimento, de aprendizado e de hipóteses. Logo, a tentativa de separar o que realmente vemos e o que inferimos é uma empreitada fadada ao fracasso. (BALDO e HADDAD, 2003, p. 3-4).

Esta afirmação demonstra que os autores entendem a percepção como um fenômeno mediado, ou seja, influenciado por elementos intermediários como “conhecimentos, aprendizados e hipóteses” que se interpõem entre quem percebe e o objeto percebido. Nessa perspectiva, a percepção amplia seu caráter de fenômeno fisiológico para o de fenômeno também cultural.

Com o intuito de promover uma aproximação maior desse fenômeno tão complexo, buscou-se clarificar o conceito de percepção na literatura científica.

Autores da Psiquiatria como Kolb (1977), Kaplan (1997) e Dias Cordeiro (2002) tratam da percepção como um processo integrante da homeostase corporal, um processo adaptativo do ser, garantindo à percepção um lugar no estudo das psicopatologias, notadamente no que concerne aos transtornos, distúrbios e/ou perturbações da percepção. Todavia, estes autores não mencionam, com clareza, o processo pelo qual a percepção humana evolui de níveis mais primitivos e biológicos para outros níveis mais complexos e sofisticados, quais sejam, os níveis psicológico e social.

Nesse sentido, a percepção é apenas um mecanismo mental de base no ser humano e nos animais, um comportamento que garante a sobrevivência e a conseqüente manutenção da espécie.

Assim, é possível concluir que na visão psiquiátrica do processo dedesenvolvimento humano, a percepção ocupa posição de destaque, porém,

como função bastante rudimentar na escala das sucessivas fases de crescente complexidade por que passam os seres humanos no seu desenvolvimento.

Embora a literatura psiquiátrica pesquisada não cesse de afirmar a importância das variáveis neurofisiológicas para a compreensão da percepção, seu estudo acaba denunciando uma lacuna no conhecimento da percepção de fenômenos sociais mais complexos.

Ora, quando se pesquisa a percepção das cores, da luz, de distâncias etc, é freqüente que se centrem maiores esforços na compreensão do funcionamento neuro-anatômico envolvido, do que em fatores sócio-culturais. Entretanto, quando a pesquisa se refere às percepções sociais complexas, que envolvem processos de análise e juízo de valor, como a percepção de atividades acadêmicas, deve-se, necessariamente, considerar o caráter cultural do objeto de estudo, lançando-se mão de uma concepção mais abrangente da percepção.

Portanto, concluí-se, de acordo com as obras Psiquiátricas pesquisadas que o tema da percepção tem sido abordado numa perspectiva mais fisiológica, em detrimento de uma mais abrangente que considere a interferência dos fatores culturais em seu processo de constituição e desenvolvimento.

A Física é também uma área de conhecimento que se ocupa do estudo da percepção, concentrando seus esforços de pesquisa no aparato anátomo-fisiológico dos órgãos dos sentidos, sobretudo a visão, para descobrir como se realiza a percepção, como “os olhos captam” as imagens dos objetos físicos que os rodeiam, dadas as variâncias de luminosidade, posição, distância, etc. (DAY: 1972).

Schultz e Schultz (1996) explicam que a Física, no final do século XIX, se encontrava num momento de transição entre uma concepção atomista (de mundo) e outra mais ampla ou sistêmica. Estudos empreendidos pelo físicos da época sobre os campos de força<sup>1</sup>, demonstraram que eles eram “novas entidades estruturais, e não o somatório dos efeitos de elementos ou partículas individuais.” (p.298). Isto lhes possibilitou contestar a Física tal como vinha sendo entendida, passando a adotar uma visão mais

---

<sup>1</sup> Segundo Schultz e Schultz (1996, p. 298) regiões ou espaços cruzados por linhas de força, como as geradas por uma corrente elétrica ou um ímã.

integral dos fenômenos. Essa mudança de enfoque da Física repercutiu em outras áreas do conhecimento científico, como a Psicologia, que na época, via despontar a Gestalt como revolucionária corrente de pensamento que passa a se valer das novas descobertas da Física, sobre os campos de força, o magnetismo, etc, para desenvolver pesquisas e experimentos que viriam a compor alguns de seus pressupostos teóricos mais importantes.

Assim, de acordo com Schultz e Schultz (1996) e Barros (1985), no início do século XX, surge na Alemanha, uma nova escola psicológica a partir dos trabalhos experimentais dos psicólogos Max Wertheimer, Kurt Koffka e Wolfgang Köhler.

Wertheime empreendeu um estudo sobre a percepção visual do movimento aparente que, pode-se dizer, originou todo o movimento da Escola Gestaltista de Psicologia.

O estudo de Wertheimer consistiu na projeção de luzes em duas fendas de um biombo, uma vertical outra mais inclinada, em um curtíssimo espaço de tempo, causando a percepção de movimento quando na realidade, o que ocorria era um rápido deslocamento da luz de uma fenda para a outra. Este fenômeno, observável também no cinema e nos desenhos animados, foi denominado por Wertheimer de fenômeno *phi*.

A partir do exposto, é possível concluir que uma das maiores contribuições da Gestalt ao estudo e à compreensão da percepção, reside na superação do seu entendimento enquanto somatório de sensações isoladas conforme acreditava a Escola.

Associacionista, passando a destacar o caráter relacional e subjetivo existente nas diversas sensações que experimentamos quando percebemos os objetos com os quais entramos em contato físico ou psicológico.

Quando se buscam na Psicologia Geral as concepções a respeito da percepção é possível constatar posições similares ou muito próximas as da Psiquiatria e da Física, destacando-se o caráter predominantemente experimental das pesquisas e conclusões sobre o tema.

Day (1974) fornece um resumo das principais Teorias Gerais sobre a Percepção, enumerando a Teoria Gestáltica, a Teoria da Estimulação e as Teorias Funcionalistas.

Ao apresentar os seus principais pontos de vista, deixa clara a restrição

injustificável de se confinar o estudo da percepção a uma ou duas dessas posições teóricas.

Segundo o autor:

a psicologia da Gestalt acentua o papel das relações do estímulo e dos processos nervosos centrais na determinação dos fenômenos perceptivos, enquanto a teoria da estimulação, proposta por Gibson, chama-nos a atenção para as variáveis de ordem superior no conjunto do estímulo, além do papel da aprendizagem na discriminação de propriedades sutis. Os funcionalistas realçam o papel desempenhado pela aprendizagem e pela estabilidade perceptiva, num ambiente com energia em constante mudança. (DAY, 1974, p. 106).

Nas obras de Day (1972; 1974) , Hochberg (1973) e Forgas (1981), que versam especificamente sobre a Psicologia da Percepção, diversos relatos de pesquisas experimentais são apresentados, permitindo constatar que alguns dos aspectos de maior relevância nessas pesquisas são: as percepções de cores, formas, texturas, tamanhos, distâncias, bem como, as classes e amplitudes da energia do estímulo recebido pelo sujeito, sua capacidade de adaptação sensorial, o modo pelo qual se dá a codificação das informações ou estímulos recebidos, etc. Observa-se, no entanto, nas obras de Day e Hochberg que pouca atenção é dispensada aos aspectos mais subjetivos da percepção, de modo que suas concepções apresentam-se mais centradas no caráter fisiológico da percepção.

Dos autores mencionados, Forgas (1981) é o que mais empreende esforços no sentido de explorar a percepção a partir de um ponto de vista mais psicossocial. Ao apresentar inúmeros experimentos realizados por pesquisadores europeus e americanos, com o intuito de demonstrar a influência das variáveis sociais e de fatores pessoais sobre a percepção, apresenta como relevantes os fatores de personalidade, os valores individuais ou de classe, as emoções, as motivações e outros semelhantes.

Para Forgas, tais aspectos influenciam a habilidade perceptiva do homem, afetando sua discriminação, julgamento e reação a estímulos já percebidos, sensibilizando-o em maior ou menor grau frente a certos atributos do complexo de estímulo. A esse respeito, o autor declara que o tipo de aprendizagem afeta apenas o sistema de respostas do sujeito e não a percepção em si, acreditando ter elucidado “parte do mistério e do misticismo que tende a prevalecer na área da percepção social.” (FORGUS, 1981, p. 352).

Hochberg (1973), em um capítulo exclusivamente dedicado à *percepção e à comunicação social*, também se aproxima um pouco da idéia de que a percepção seja um fenômeno subjetivo e mediado, isto é, influenciado por fatores intervenientes na relação sujeito-objeto da percepção.

O autor refere-se a pesquisas sobre percepção, realizadas logo após a Segunda Guerra Mundial, período em que, segundo ele, a sociedade teria manifestado um grande interesse na utilização dos conhecimentos da Psicologia, predominantemente laboratorial, para o melhoramento da sociedade. Contudo Hochberg (1973, p.155-156) afirma que “os métodos laboratoriais em uso, no campo da percepção, eram os que tinham sido criados para estudar cor e espaço, de modo que o estudo da percepção social se iniciou com esses mesmos métodos.”

Diante dessa afirmação, pode-se supor que as primeiras pesquisas empreendidas no campo da percepção social, se viram prejudicadas pelos métodos de investigação utilizados, que desconsideraram a diferença entre um objeto de estudo e outro. Em relação às conseqüências dessa negligência, o autor adverte:

[...] a luz e o som são ambos fáceis de manipular e medir, mas o mesmo não é verdade, simplesmente, para os acontecimentos e objetos sociais. As pessoas e os grupos são difíceis de manipular; experimentalmente, de medir e descrever com exatidão. [...] Portanto, qualquer generalização de tais pesquisas nas situações sociais normais deve basear-se no pressuposto de que um tipo de dificuldade perceptual é equivalente a todos os outros, e que o nosso sistema perceptual manipula o problema de decidir, digamos, se uma moça é simplesmente tímida ou verdadeiramente antipática conosco, justamente da mesma maneira como identifica uma palavra desfocalizada. (HOCHBERG, 1973, p. 159 - 161).

Day (1972) também trata da questão dos “métodos de pesquisa e medição” utilizados para investigar a percepção, abordando a introspecção analítica e os métodos psicofísicos e suas variações.

De acordo com o autor, a introspecção analítica foi desenvolvida por Wundt, no final do séc. XIX, para solucionar o que considerava ser o problema da Psicologia: a análise dos processos conscientes em seus elementos, a maneira pela qual estes elementos se ligam e as leis que governam sua ligação. Mais tarde, William James teria descrito o método de Wundt como um olhar para dentro de si, descrevendo as próprias sensações. Contudo, a Introspecção Analítica, como método de pesquisa da percepção, sucumbiu por

motivos relacionados à falta de fidedignidade, e mudanças na concepção do objeto de estudo da Psicologia, bem como ao aparecimento da Psicologia Animal. Nesse contexto, desenvolveu-se a psicofísica como método de pesquisa alternativo ao caráter pouco científico atribuído à introspecção analítica.

Os métodos psicofísicos de pesquisa, apesar de terem constituído um avanço científico para a época, ainda não se mostram adequados para investigar a percepção de fenômenos complexos. Este fato pode ser confirmado através da explanação do autor, acerca dos tipos de investigação sobre a percepção, geralmente feitos pelo método psicofísico:

Em contraste com os métodos psicofísicos (clássicos) que se referem principalmente à determinação de acuidade e sensibilidade nos julgamentos de tamanhos, formas, posições, intensidades e outras propriedades dos objetos, os métodos (psicofísicos) de escala, tratam da relação entre contínuos físicos e de julgamento. Por exemplo, se uma luz aumentar sua intensidade por acréscimos iguais, como aumentará sua intensidade julgada ou percebida? (DAY, 1972, p. 27).

Frente ao exposto, constata-se que também a Psicologia Geral, como área do conhecimento científico, deixa vazios teóricos quando se trata de esclarecer como se processa, no homem, a percepção de fenômenos complexos como os sociais.

Buscando ainda na Psicologia uma visão sobre a percepção como fenômeno complexo, encontramos Lev S. Vygotsky e seu grupo de pesquisadores soviéticos, incluindo Alexander Romanovich Lúria e Alex N. Leontiev, os quais se dedicaram ao estudo da origem e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entre as quais está a percepção deliberada. Vygotsky e seus colaboradores acreditam que a percepção, enquanto função psicológica superior, integra os processos mentais que diferenciam o homem das outras espécies animais.

Por sua relevância para a presente pesquisa, a abordagem vygotskyana da percepção será explicitada mais detalhadamente a seguir.

### **1.1 A percepção no referencial Histórico-Cultural**

Na perspectiva de Vygotsky e seus colaboradores (1994, 1996, 1998), a

percepção é uma função psicológica superior, assim como a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento, etc.

Vygotsky acredita que as funções psicológicas superiores se desenvolvem no homem, e somente nele, ao longo do processo de interação social que estabelece com o seu meio cultural. Para o autor, tanto a interação entre o homem e a sua cultura quanto a resultante internalização dessa cultura, pelo indivíduo, tem início já na infância, porém de modo diferente daquele que ocorre no adulto, porque na criança esses processos de interação social e de internalização da cultura, ainda se encontram em formação.

Sendo a percepção humana uma função psicológica superior, sua formação e desenvolvimento também começa a ocorrer na infância, contudo de modo mais primitivo ou elementar do que no adulto. Contrariamente ao que se constatou sobre a percepção nas outras áreas do conhecimento, na visão vygotskyana, esta não apresenta um caráter estático e definitivo, imutável a partir de suas primeiras manifestações, mas ao contrário, segue se desenvolvendo na medida em que as experiências de interação social entre o indivíduo e seu meio histórico-cultural se multiplicam e se sofisticam.

Além disso, Vygotsky (1998) aponta um outro fato como fundamental para a compreensão do processo da percepção humana, qual seja, o fato de que as funções psicológicas superiores não “funcionam” isoladamente no indivíduo, mas estão em constante inter-relação, ligando-se umas às outras, capacitando o homem a um estado de permanente desenvolvimento de suas percepções, para que se tornem cada vez mais ricas e complexas.

A esse respeito Vygotsky afirma:

Vemos, a cada passo, que estas conexões interfuncionais existem em qualquer lugar e graças ao aparecimento de novas conexões, de novas unidades entre a percepção e outras funções, produzem-se importantíssimas mudanças, importantíssimas propriedades diferenciadoras da percepção do adulto desenvolvido, inexplicáveis se considerarmos a evolução das percepções isoladamente e não como parte do complicado desenvolvimento da consciência em sua totalidade. (VYGOTSKY, 1998, p. 26).

Ao tratar da influência de outras funções psicológicas superiores no desenvolvimento da percepção humana, Vygotsky (1994, 1998) aponta a linguagem ou a fala como uma das funções mais influentes nesse processo,



pois acredita que através da fala externalizada ou não, o sujeito organiza e sintetiza a percepção que tem do mundo.

Ao tratar da importância da internalização dos signos culturais, sobretudo da linguagem, para o processo de constituição do sujeito, Rocha (1994) afirma o seguinte:

Sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, todos os processos se reorganizam a partir da internalização dos modos de utilização dos instrumentos que mediam a relação do homem com o mundo, e, em especial, da internalização dos signos. A palavra transforma os processos psicológicos mais primários em processos inseparáveis do pensamento. A atenção e a percepção que flutuam ao sabor das características dos estímulos (com suas possíveis leis: novidade, distância, força, etc.), transformam-se em processos mediados. Ao nomear, recorta-se algumas propriedades dos objetos, salientando-as, e “apaga-se” outras. Através do desenvolvimento, o uso da linguagem, mediando as percepções e constituindo-as, permite processos de generalização e abstração categorial. (ROCHA, 1994, p. 20).

Na mesma direção, Luria (1988, p. 95), num artigo em que trata do desenvolvimento da percepção infantil, após apresentar e discutir sobre diversos experimentos realizados por ele e sua equipe, distingue três fases da percepção infantil, afirmando que “o caminho percorrido pela percepção infantil vai da percepção caótica, difusa, para uma relação simples, totalizante com as formas, para uma complexa acomodação à elas”. O autor segue afirmando que essa complexa acomodação da percepção às formas “se faz por mediação, combinando traços totalizantes com relativa facilidade de discriminação dos elementos individuais.”

Na concepção histórico-cultural, mediação vem a ser, basicamente, o processo de intervenção de um elemento intermediário, interno ou externo ao sujeito, numa relação que antes era direta. Disso decorre que se num primeiro momento a percepção da criança em relação ao mundo é mais direta e elementar que a do adulto, com o decorrer das relações, sempre mediadas pela linguagem, que estabelece com seu ambiente, a criança supera esta forma inicial de percepção, evoluindo para formas mais elaboradas e particulares de percepção.

Sobre esse assunto Vygotsky afirma que:

A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo

da percepção “natural” é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança. Mais tarde, os mecanismos intelectuais relacionados à fala adquirem uma nova função; a percepção verbalizada, na criança, não mais se limita ao ato de rotular. Nesse estágio seguinte do desenvolvimento, a fala adquire uma função sintetizadora (da percepção), a qual, por sua vez, é instrumental para se atingirem formas mais complexas da percepção cognitiva. Essas mudanças conferem à percepção humana um caráter inteiramente novo, completamente distinto dos processos análogos nos animais superiores. (VYGOTSKY, 1994, p. 43).

A partir do exposto, conclui-se que para compreender a forma como Vygotsky concebe a percepção é preciso estar familiarizado com o conceito de mediação presente em sua teoria pois, segundo acredita, a mediação cultural exercida pela linguagem possibilita a superação das relações diretas entre o organismo e o meio, proporcionando as condições necessárias para o estabelecimento de relações qualitativamente superiores entre o homem e o mundo.

Vygotsky concluiu, através de diversos experimentos levados a efeito por ele e sua equipe de colaboradores que, embora presente nos adultos, nas crianças e nos animais a percepção apresenta grandes variações em sua qualidade e complexidade, justamente pela desigual qualidade de mediação presente nestas relações entre os indivíduos e seu meio.

Um outro aspecto indispensável para a compreensão da percepção à luz do referencial histórico-cultural é que se identificamos, reconhecemos e atribuímos significados as nossas percepções, sejam elas de objetos concretos, de situações de vida ou de sensações experimentadas, o fazemos porque internalizamos o conhecimento historicamente desenvolvido e socialmente enraizado sobre elas.

Vygotsky aponta a importância da internalização dos signos culturais para uma percepção significativa dizendo:

(...) eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado. Não vemos simplesmente algo redondo e preto com dois ponteiros; vemos um relógio e podemos distinguir um ponteiro do outro. Alguns pacientes com lesão cerebral dizem, quando vêem um relógio que estão vendo alguma coisa redonda e branca com duas pequenas tiras de aço, mas são incapazes de reconhecê-lo como um relógio; tais pessoas perderam seu relacionamento real com os objetos. Essas observações sugerem que toda percepção humana consiste em percepções categorizadas ao invés de isoladas. (VYGOTSKY, 1994, p. 44).

Isto reforça a idéia de que a mediação cultural age sobre a percepção humana, Instrumentalizando o indivíduo para percepções cada vez mais abrangentes e significativas, Oliveira (1993), nos fornece um exemplo bastante ilustrativo:

(...) quando olhamos para um par de óculos, não vemos “duas coisas redondas, ligadas entre si por uma tira horizontal e com duas tiras mais longas presas na parte lateral”, mas vemos, imediatamente, **um par de óculos**. Isto é, nossa relação perceptual como o mundo não se dá em termos de atributos físicos isolados, mas em termos de objetos, eventos e situações rotulados pela linguagem e categorizados pela cultura. A função dos óculos, as situações concretas em que nos acostumamos a interagir com esse objeto, o lugar que ocupa nas atividades que desenvolvemos habitualmente, são características que vão interagir com os dados sensoriais que obtemos quando nosso sistema visual capta esse objeto que aprendemos a reconhecer como óculos. (OLIVEIRA, 1993, p. 73-74, grifo da autora).

O exemplo da autora leva a reconhecer que a internalização que o indivíduo faz do conhecimento socialmente construído torna-se imprescindível para a eficácia perceptiva, já que possibilita ao indivíduo atribuir sentido e significado ao que seus órgãos dos sentidos lhe apresentam. Esse aspecto é de suma importância se analisarmos que o mundo não se constitui de forma análoga às nossas experiências sensoriais, isto é, por vezes, vemos, ouvimos, sentimos ou julgamos algo somente a partir de nossas experiências sensoriais, obtendo-se, como resultado percepções distorcidas, incompatíveis com a realidade.

Vygotsky (1998) explica que a percepção humana e, sobretudo, a percepção humana do adulto, apresenta uma natureza ortoscópica, isto quer dizer que é dotada de uma capacidade de correção daquilo que percebemos, para fins adaptativos. Esse caráter ortoscópico da percepção humana garante a constância de nossas percepções a despeito da inconstância do mundo percebido.

Sobre este aspecto perceptivo Vygotsky explica:

*Ortoscópico* (por analogia com *ortográfico*) significa que vemos os objetos corretamente. Apesar da dependência das condições de percepção, vemos o objeto do tamanho, da forma e da cor que tem. Graças à ortoscopia, torna-se possível a percepção de traços estáveis do objeto, que não dependam de circunstâncias casuais, do ângulo de visão, dos movimentos que realiza. Em outras palavras, o quadro estável, mais ou menos estável e independente de

observações subjetivas e casuais, torna-se possível graças à ortoscopia. (VYGOTSKY, 1998, p. 11-12).

Desse modo, pode-se notar que Vygotsky possui uma visão ampla da percepção humana, concebendo-a como um fenômeno além de fisiológico, psicológico e cultural.

Compreende, ainda, que a percepção é passível de desenvolvimento, assim como as demais funções psicológicas superiores. Em sua visão, não basta que o indivíduo seja anatomicamente dotado de um aparato sensorial para que consiga perceber o mundo ao seu redor de modo eficiente, pois o que lhe garantiria tal eficiência na percepção do mundo, tem de ser aprendido socialmente através das relações que estabelece com o meio.

Para Vygotsky (1994), a tônica biologia x cultura no desenvolvimento humano segue a seguinte lógica: o homem nasce com um aparato biológico que lhe pode conferir ou não as condições para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. No entanto, este aparato não é suficiente para garantir-lhe tal desenvolvimento, posto que é por meio da mediação cultural, isto é, da influência da cultura na qual o sujeito se acha inserido, que as funções psicológicas superiores se desenvolvem. Nessa perspectiva, torna-se claro que, para o autor, o “aprendizado” cultural é o que verdadeiramente, nos humaniza.

De acordo com Vygotsky (1994, p.115): “os animais são incapazes de aprendizado no sentido humano do termo; o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”.

Dessa forma, a abordagem vygotkyana reafirma a concepção acerca do desenvolvimento psicológico como um processo sócio-histórico e interacional e, possibilita a conclusão de que a percepção também seja um processo mediado pela cultura, já que também compõe o desenvolvimento psicológico, definido por Vygotsky, como culturalmente mediado.

Encontrar num autor como Vygotsky a confirmação de que nossa concepção sobre a percepção, a despeito de tudo o que se encontrou na literatura pesquisada, é admissível, é viável, dá-nos a confiança de que seguimos por um caminho seguro na direção de nosso objetivo neste trabalho. Respaldados, portanto, pelas posições teóricas de Vygotsky sobre a

percepção, concebemos este fenômeno como dialeticamente influenciado por fatores biológicos e culturais, sobretudo quando se tratam de percepções sociais e, portanto, complexas como a “percepção de atividades acadêmicas por estudantes universitários”.

Entendemos, portanto, que quando Zabalza (2004, p. 204) constrói o subtítulo: “Em terceiro lugar, a aprendizagem tem estreita relação com a *percepção* que os estudantes têm *da tarefa e dos procedimentos instrutivos*”, sem definir exatamente o sentido que atribui à percepção, está tomando-a numa perspectiva muito mais subjetiva e mediada como a que acabamos de defender, com base em Vygotsky, do que a partir de um ponto de vista fisiológico como aquele apresentado pela literatura Psiquiátrica, Física ou da Psicologia Geral pesquisada.

Ciente de que esse assunto não se esgota aqui, dá-se por alcançados os objetivos de apresentar um panorama geral acerca de como o tema da percepção tem sido abordado na Ciência e na Filosofia no decorrer de suas trajetórias, bem como o de situar o respaldo teórico mais relevante ao nosso entendimento e concepção acerca da percepção humana.

No próximo capítulo, tecem-se algumas considerações sobre o processo ensino- aprendizagem no contexto da educação superior, tendo como ponto de partida o pressuposto de que a percepção dos estudantes universitários acerca das atividades acadêmicas propostas por seus professores, seja um fator influente nesse processo.

## CAPÍTULO II

### O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Acreditando que o processo ensino-aprendizagem no âmbito da universidade necessite tanta atenção dos pesquisadores em Educação quanto em qualquer outro âmbito da educação, e reconhecendo a relação existente entre este processo maior e o objeto de estudo desta pesquisa, passa-se a apresentar um panorama geral acerca de como este tema vem sendo abordado pela literatura específica.

É importante ressaltar, portanto, que a tônica no ensino e na aprendizagem na universidade está estreitamente relacionada ao objeto de estudo *percepção de atividades acadêmicas por estudantes universitários*, na medida em que contempla este objeto como aspecto integrante do processo maior que constitui.

Ademais, estudar o processo de ensino e de aprendizagem no contexto universitário, amplia as possibilidades de compreender e de transformar a realidade da educação superior em nosso país e possibilita fornecer dados mais sistematizados aos demais pesquisadores do tema.

Tratar sobre o ensino e a aprendizagem supõe voltar a atenção à, no mínimo, três variáveis fundantes deste processo, que serão abordadas neste capítulo: aspectos relativos ao docente universitário; ao aluno universitário; e a ação educacional.

Cumprir mencionar que os aspectos aqui abordados, não se pretendem absolutos ainda que essenciais à presente discussão.

A literatura da área nos apresenta um sem número de livros e artigos de diversos autores, que versam sobre variados aspectos referentes ao ensino e a aprendizagem no contexto da educação superior, fornecendo, inclusive, resultados de pesquisas empreendidas nesse campo.

Durante a busca pela revisão de literatura sobre o processo ensino-aprendizagem na educação superior, constatou-se um considerável aumento de publicações nas duas últimas décadas, o que deve estar indicando um

maior interesse pelo tema, dada a necessidade emergente de melhora na qualidade do ensino universitário frente às demandas por resistência às diversas formas de alienação que nos são impostas pela política neoliberal a que estamos sujeitos e, para fazer frente às inegáveis transformações sócio-culturais inerentes à trajetória histórica do homem no mundo.

Neste trabalho, especificamente, utilizou-se como critério de escolha para as publicações mencionadas, a atualidade das produções. Optou-se por trabalhar com obras das duas últimas décadas, ou seja, de 1990 e 2000. Esta seleção conta, portanto, com quinze livros e oito artigos de periódicos.

Passa-se assim, a apresentar e a analisar brevemente algumas produções que versam sobre a temática do ensino-aprendizagem na educação superior em seus diferentes aspectos:

No que se refere às publicações de livros que abordam o tema *processos de ensino-aprendizagem na universidade*, citam-se: (BARNES, 1995; BERBEL, 1998; BORDENAVE e PEREIRA, 1994; CUNHA, 1995; D'ANTOLLA, 1992; GIL, 1997; MARQUES, 1999; MASETTO, 1998 e 2003a; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; PIMENTEL, 1993; SCRIPTORI, 2004; TEODORO e VASCONCELOS 2003; VEIGA e CASTANHO, 2000 e ZABALZA, 2004).

Todas estas obras têm como característica comum, o tema maior sobre o qual versam, qual seja o ensino e a aprendizagem no contexto universitário. Entretanto, como algumas diferem em certos aspectos, optou-se por agrupá-las por características comuns.

No que tange ao aspecto da *formação docente*, os autores Behrens, (1998); Cunha (1995); Gil (1997); Marcondes (1998); Masetto, (1998 e 2003a); Pimenta e Anastasiou (2002); Pimentel (1993) e Zabalza (2004) trazem importantes contribuições. Em comum, destacam a necessidade da formação pedagógica dos profissionais que se pretendem professores universitários e criticam a falta ou a precariedade dessa formação, quando existente.

Behrens (1998), por exemplo, afirma o seguinte:

Acredita-se que os desafios na busca da profissionalização do professor passam, primeiro, pela qualificação pedagógica. Não se trata de oferecer só cursos esporádicos sobre planejamento, avaliação e outros assuntos referentes à ação docente. O processo para tornar o professor reflexivo sobre sua própria prática pedagógica demanda projetos que envolvam os docentes em encontros com

espaço para que possam colocar suas dificuldades e coletivizar seus êxitos. Ao mesmo tempo, esses momentos de reflexão coletiva precisam de um pedagogo preparado para instigar os docentes a refletir sobre suas dificuldades, indicando leituras e discutindo referenciais para subsidiar uma renovação da ação docente em sala de aula. (BEHRENS 1998, p. 66).

Em pesquisa para desvendar o *bom professor*, realizada com alunos e professores do 2º e 3º graus, Cunha (1995, p. 94) concluiu:

Não é possível afirmar, pois, que a formação pedagógica, na visão dos nossos respondentes, seja desnecessária. Os cursos que fizeram é que, em muitos casos, não responderam às necessidades sentidas. Ou a imagem que se passa sobre ela é, em alguns casos, restrita e tecnicista.

Marcondes (1998) também destaca a necessidade da formação pedagógica para os professores da educação superior, afirmando que:

Ao ingressar na docência universitária, o professor deve possuir formação pedagógica para o desempenho dessa atividade. Alguns cursos não contemplam esse preparo, sob o argumento de que os futuros profissionais não se dedicarão ao magistério. Ledo engano, pois, em todos os cursos superiores há a necessidade de professores formados na ciência específica. Precisa-se de médicos para ministrarem aulas de Medicina; carece-se de advogados para ensinarem aos alunos do curso de Direito, exigem-se geógrafos para atuarem no magistério de geografia e assim por diante. (MARCONDES 1998, p. 68).

Masetto (1998 e 2003) é mais um dos autores que afirma ser necessário ao docente universitário, a formação pedagógica. Note-se as seguintes palavras do autor em duas obras diferentes:

Só recentemente os professores universitários começam a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias. (MASETTO 1998, p. 11).

Começou-se a perceber que assim como para a pesquisa se exigia desenvolvimento de competências próprias, e a pós-graduação buscou resolver esse problema, a docência no ensino superior também exigia competências próprias que desenvolvidas trariam àquela atividade uma conotação de profissionalismo e superaria a situação até então muito encontrada de se ensinar “por boa vontade”, buscando apenas certa consideração pelo título de “professor de universidade”, ou apenas para “complementação salarial”, ou ainda somente para se “fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício da outra profissão”. (MASETTO 2003, p. 25).



Pimenta e Anastasiou (2002, p. 186) também discutem o assunto em questão e, afirmam que:

A formação do professor, no que se refere aos conhecimentos científicos de seu campo e do campo da Educação, Pedagogia e da Didática, requer investimentos acadêmicos. Nela se exigirá um ensino que permita ao docente os nexos com o campo e o contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade. Uma prática que toma o campo social da prática educativa e de ensinar como objeto de análise, de compreensão, de crítica, de proposição, que desenvolva no professor a atitude de pesquisar, como forma de aprender. Ele requer também que se invista em sua formação contínua nas instituições (...).

Orientações referentes às *estratégias de ensino-aprendizagem* a serem utilizadas tanto pelo professor, principal sujeito do ensino, quanto pelo aluno, principal sujeito da aprendizagem, podem ser encontradas nas obras de Berbel (1998); Bordenave e Pereira (1994); Gil (1997); Marques (1999); Masetto (1992 e 2003a); Masetto (2003); Pimenta e Anastasiou (2002); Veiga e Castanho (2000) e Zabalza (2004).

Masetto (2003), num capítulo em que discute as *técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem em aula*, apresenta uma série delas e procura responder à questões de *como iniciar uma disciplina, aquecer um grupo ou desbloqueá-lo?, de que técnica dispomos para dar sustentação a uma disciplina durante um semestre ou ano?*, entre outras. O autor, ao destacar a importância do uso consciente e competente das estratégias de ensino-aprendizagem, critica o comportamento docente que ignora este aspecto do processo educativo, afirmando:

É verdade que muitos dos docentes do ensino superior têm uma dupla atitude com relação às técnicas: superexigentes do conhecimento, no uso e atualização de suas técnicas cirúrgicas, diagnósticas, de avaliação e planejamento, de uso e domínio de língua estrangeira e de informática, de interpretação dos códigos nos mais variados tratamentos de saúde, de coleta e interpretação de dados de qualquer fenômeno social. Quanto à sua ação docente, porém, um descaso total com a tecnologia, acreditando que é suficiente o domínio de um conteúdo para entrar em uma sala de aula e conseguir que os alunos aprendam. (MASETTO, 2003, p. 85).

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 180), ao tratar do *modelos ideológicos e a ação docente*, explicam que:

A prática educativa tem sido comumente identificada com a dimensão técnica de ensinar, que caracteriza a didática instrumental e envolve técnicas, materiais didáticos, controle de aula, inovações curriculares, competências e habilidades do professor segundo o prisma do controle eficaz do processo. A prática educativa institucionalizada, tradicional, que identifica as instituições, manifesta-se nesses traços

característicos e diz algo dos pressupostos que as orientam. Para ultrapassá-las, transformá-las, inová-las, é necessário um movimento de análise e compreensão dessa cultura institucionalizada em sua história.

Por intermédio do tema *criatividade na sala de aula universitária*, Castanho (2000) aborda a questão das estratégias de ensino-aprendizagem. Numa citação à uma pesquisa realizada por Cunha (1998) afirma que:

Em estudo visando à busca de mecanismos de inovação na universidade, chegou a autora a várias conclusões, dentre as quais destaco as relativas a métodos de trabalho: Ter o aluno como referência, valorizar o cotidiano, preocupar-se com a linguagem (acerto de conceito), privilegiar a análise sobre a síntese, ver a aprendizagem como ação, selecionar conteúdos emergindo dos objetivos, inserir a dúvida como princípio pedagógico, valorizar outros materiais de ensino, etc. (CASTANHO, 2000, p.88).

Ainda sobre as estratégias de ensino-aprendizagem, a serem adotadas pelos sujeitos do processo educativo, nas novas modalidades de formação universitária, sobretudo nas licenciaturas, Zabalza (2004, p. 173) alerta:

A maioria dos cursos anunciados atualmente ditos como sendo “a distância”, através da internet ou da auto-aprendizagem baseada em suportes multimídia e assim por diante permanecem fundamentados ainda nas mesmas estratégias dos sistemas convencionais. Disponibilizar um texto na rede não é difícil, mas transformá-lo em uma proposta de auto-aprendizagem orientada, sim, é. (...) É preciso insistir, mais uma vez, no fato de que não se trata apenas de uma formação no conhecimento e no uso dos recursos, mas nas possibilidades didáticas e formativas das novas tecnologias. Trata-se, por fim, de enriquecer os processos de aprendizagem unindo-os ao novo contexto tecnológico, e não de fazer a mesma coisa que se fazia antes com meios mais sofisticados.

Quando se trata de fornecer *orientações à prática pedagógica* de docentes universitários, através de manuais e ou guias práticos, vários autores citados, contemplam assuntos que vão desde os objetivos, os conteúdos, o planejamento, passando pela metodologia e didática até chegar à assuntos como a avaliação na universidade. Nas obras de Berbel (1998); Bordenave e Pereira (1994); D’antolla (1992); Gil (1997); Marques (1999); Masetto (2003a, 2003b); Pimenta e Anastasiou (2002); Sciptori (2004); Veiga e Castanho (2000) e Zabalza (2004) esses assuntos são contemplados em maior ou menor grau.

Já no que diz respeito aos *métodos de estudo*, às técnicas que visam facilitar e melhorar o desempenho acadêmico do estudante universitário, em Barnes (1995) e Zabalza (2004) apontam-se hábitos a serem desenvolvidos e

cultivados pelos alunos que desejem um bom rendimento acadêmico na universidade.

Barnes (1995), por exemplo, explica, em seu livro *Seja um ótimo aluno*, que:

Existem diversas estratégias práticas a serem adotadas para tornar os estudos mais eficazes. É tentador pensar na existência de um enorme fator de sorte aliado ao sucesso e ao fracasso, mas num curso de graduação ou pós-graduação a sorte pode representar apenas uma fração muito pequena. Há duas formas específicas de falhar em seu curso. A primeira delas resulta de não entender direito o que lhe é solicitado e a segunda de realmente não estar a fim de estudar. (BARNES, 1995, p. 18).

Zabalza (2004) afirma que a partir de alguns estudos realizados por autores da literatura especializada, é possível elencar quatro estilos de aprendizagem próprios dos estudantes universitários. São eles: o superficial; o profundo; o estratégico e o patológico. O autor segue discorrendo sobre cada um dos quatro estilos e conclui, reafirmando a necessidade de que o professor conheça as estratégias de aprendizagem e de estudo utilizadas por seus alunos, a fim de otimizar o processo educativo.

A *relação professor-aluno* também ocupa posição de destaque na literatura pesquisada. Nas obras de Cunha (1995); D'antolla (1992); Masetto (1998); Pimenta e Anastasiou (2002); Veiga e Castanho (2000) e Zabalza (2004) o tema é abordado no sentido de enfatizar a importância da dimensão afetiva no processo ensino-aprendizagem. Estes autores conduzem o leitor à percepção da importância desse aspecto para o sucesso deste processo, em qualquer tempo e fase da vida do estudante.

A esse respeito, Cunha (1995, p. 69-70), referindo-se à sua pesquisa sobre o *bom professor*, afirma:

(...) quando os alunos verbalizam o porquê da escolha do professor, enfatizam os aspectos afetivos. Entre as expressões usadas estão “é amigo”, “compreensivo”, “é gente como a gente”, “se preocupa conosco”, “é disponível mesmo fora da sala de aula”, “coloca-se na posição do aluno”, “é honesto nas observações”, “é justo “ etc. essas expressões evidenciam que a idéia de BOM PROFESSOR presente hoje nos alunos de 2º e 3º graus passa, sem dúvida, pela capacidade

que o professor tem de se mostrar próximo, do ponto de vista afetivo.

Outros aspectos relevantes sobre o processo ensino-aprendizagem no contexto da educação superior que estão presentes em boa parte da

bibliografia pesquisada são: o referencial teórico fornecido sobre as diversas *teorias pedagógicas*; o *pensamento pedagógico*, suas *origens* e seus *fins*; as *ênfases* dadas à um ou outro *elemento do processo de ensino-aprendizagem* e as conseqüências disto para a educação; os *modelos de conduta profissional* que têm marcado a prática pedagógica dos professores universitários até então. Essas questões são abordadas em maior ou menor profundidade em: Berbel (1998); Bordenave e Pereira (1994); D'antolla (1992); Gil (1997); Marques (1999); Masetto (2003a, 2003b); Pimenta e Anastasiou (2002); Pimentel (1993); Scriptori (2004); Veiga e Castanho (2000); Vianna (1998) e Zabalza (2004).

Históricos acerca da profissão docente no Brasil podem ser encontrados nas obras de Cunha (1995); Masetto (1998); Pimenta e Anastasiou (2002) e Pimentel (1993).

Cunha (1995) deixa claro que o papel ou a função docente é algo variável de acordo com valores e interesses que caracterizam uma determinada sociedade num determinado momento histórico. A partir disso, a autora afirma:

A sociedade contemporânea já produziu a idéia do professor-sacerdote, colocando a sua tarefa a nível de missão, semelhante ao trabalho religioso. A mistificação do professor foi produto social e interferiu no seu modo de ser e de agir. Evoluiu posteriormente a idéia do professor como profissional liberal, privilegiando o seu saber específico (...) hoje, no Brasil, o professor tende a ser um trabalhador assalariado que vende, normalmente ao Estado, o produto do seu trabalho. (...) Não podemos perder de vista que o mundo capitalista tende a “comprar” a produção intelectual que lhe interessa, interferindo, desta forma, no perfil dos profissionais liberais, entre os quais está o professor. (CUNHA, 1995, p. 28).

Masetto (1998 p. 10-11) explica quem era, ou que perfil profissional possuíam, os professores dos primeiros cursos universitários brasileiros:

Inicialmente, pessoas formadas pelas universidades européias (...) mas, logo depois, com o crescimento e a expansão dos cursos superiores, o corpo docente precisou ser ampliado com profissionais das diferentes áreas de conhecimento. Ou seja, os cursos superiores ou faculdades procuravam profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais e os convidavam a ensinar seus alunos a serem tão bons profissionais como eles. Até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e a pesquisa já fosse um investimento em ação, praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. (...) Só recentemente os professores universitários começaram a se

conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica.

Questões referentes às características ou competências pessoais e profissionais do professor universitário, o perfil ou postura conseqüente ao modelo, o enfoque ou concepção epistemológica norteadora, além de tipologias docentes levantadas, inclusive, por alunos, também compõem a lista de assuntos afetos ao tema do ensino-aprendizagem na universidade, nas obras de Cunha (1995); Gil (1997); Marcondes (1998); Marques (1999); Masetto (1992, 1998 e 2003a); Pimenta e Anastasiou (2002) e Zabalza (2004).

Finalmente, no que respeita à análise da prática docente, a partir da percepção dos alunos universitários, menos obras são encontradas, deixando transparecer a lacuna existente neste campo de pesquisa. Contudo, foi possível encontrar nas obras de Godoy (1992); Masetto (1992) e Zabalza (2004) relatos e informações sobre essa temática.

Masetto (1992) relata uma experiência na qual ministrou a disciplina de Didática no Curso de Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP, onde buscou identificar as “condições facilitadoras da aprendizagem” sob a perspectiva dos alunos. Seis condições foram levantadas pelos universitários, entre elas a das “características do professor”. Dentro desta condição facilitadora, nove aspectos, a saber, foram elencados:

- Coerência entre discurso e ação.
- Segurança e abertura à crítica e propostas dos alunos; capacidade de diálogo.
- Preocupação com o aluno e seus interesses.
- Relacionamento pessoal e amigo.
- Competência.
- Capacidade didática e flexibilidade.
- Incentivo à participação, dinamismo, coordenação.
- Clareza e objetividade na transmissão de informações.
- Interesse, dedicação, paixão pela ação docente.

Segundo Masetto (1992), as condições indicadas pelos alunos, como facilitadoras de aprendizagem, nada trazem de novidade, a não ser a

percepção de que elementos fundamentais da teoria de aprendizagem significativa ainda hoje continuam válidos. A partir dessa constatação, o autor levanta a seguinte questão: Por que então os professores não aplicam esses princípios? Será que os desconhecem?

Godoy (1992) é também uma autora que apresenta resultados de uma pesquisa empreendida com o intuito de captar aspectos do processo ensino-aprendizagem do ponto de vista do aluno universitário, analisando, mais especificamente, *suas preferências em termos de ensino*. Para isso, num capítulo sobre o *ensino universitário e os fatores influentes em sala de aula sob a ótica do aluno*, a autora justifica e expõe a relevância de se empreender pesquisas com tal finalidade, afirmando que:

A escassez de pesquisas voltadas aos aspectos didáticos do 3º grau, a necessidade de estudos que possibilitem um conhecimento mais profundo da visão que docentes e/ou discentes têm da sala de aula e a possibilidade de aproveitamento dos resultados apresentados em projetos de melhoria do ensino e capacitação docente, constituem argumentos suficientes para justificar a realização de uma pesquisa que aborde a opinião do aluno a respeito do que ocorre em sala de aula. Sendo o aluno a razão central da situação de ensino é relevante a preocupação sobre o que ele pensa acerca dos vários aspectos que permeiam o seu processo de aprender. (GODOY, 1992, p. 68).

De acordo com a autora, após o tratamento dos dados, quinze fatores foram obtidos, representando cada um uma dimensão do ensino em sala de aula. São eles:

- Técnicas de ensino.
- Ambiente sócio-emocional.
- Material de apoio.
- Perguntas ao aluno.
- Avaliação.
- Atenção do aluno.
- Exposição como forma fundamental de ensino.
- Diversificação *versus* rotina.
- Entusiasmo do professor.
- Elogio e encorajamento.
- Seriedade - humor.

- Organização do conteúdo.
- Questões no trabalho em grupo.

É possível notar similaridades entre dados da pesquisa que ora se comenta e da pesquisa de que trata este trabalho, sobretudo pela possibilidade de aproximações nas análises, já que o que aparece em uma como resultado, está presente na outra na hipótese de que a percepção das tarefas acadêmicas é mediada pela ação docente e outros fatores, entre os quais os sócio-culturais e subjetivos. Um aspecto que retrata essa similaridade entre as duas pesquisas é abordado por Godoy nos *comentários finais* de seu capítulo e se refere às *dificuldades dos alunos com as tarefas acadêmicas*. A esse respeito, a autora afirma que:

Segundo as respostas ao questionário utilizado nesta pesquisa, fica evidenciada a dependência do aluno em relação ao professor. Essa dependência também se manifesta nas dificuldades dos alunos em lidar com o texto escrito e sua incapacidade em proceder uma leitura interpretativa e usar com eficiência o material bibliográfico indicado pelo professor. (...) Cumpre criar mecanismos que ajudem esses estudantes no processo de superação de suas dificuldades. (GODOY, 1992, p. 85-86).

A partir do exposto, observa-se que na pesquisa realizada por Godoy, a temática das tarefas acadêmicas também se faz presente, mas de um modo diferente daquele abordado nesta pesquisa, já que o aspecto evidenciado respeita às dificuldades dos estudantes frente a sua realização.

Zabalza (2004), por sua vez, foi o único autor localizado a abordar a questão das tarefas acadêmicas na perspectiva da percepção que os estudantes universitários têm sobre ela. Para tanto, o autor dedica um capítulo específico aos *alunos universitários*, no qual discute temas como o *aprender na universidade, os alunos como aprendizes e, ao discutir sobre os referenciais cognitivos da aprendizagem*, apresenta uma série de variáveis que elenca como potencialmente influentes na aprendizagem destes alunos.

Como o objeto de estudo, *percepção de tarefas acadêmicas por alunos universitários*, foi encontrado somente na obra de Zabalza (2004), nos apoiaremos, predominantemente neste autor para tratar da problemática em questão.

Entre as variáveis apresentadas por Zabalza como interferentes no processo de aprendizagem dos estudantes universitários está presente aquela que constitui o foco principal desta pesquisa e que o autor denomina *percepção que os estudantes têm da tarefa e dos processos instrutivos*.

Apresentam-se, a seguir, todas as variáveis elencadas pelo autor e na seqüência tecem-se considerações específicas sobre cada uma delas, deixando por último aquela que se constitui o objeto de estudo desta pesquisa.

Assim, segundo afirma Zabalza (2004), a aprendizagem:

- Está condicionada pelo conjunto de *capacidades e habilidades* que os estudantes têm como equipamento pessoal e que lançam mão adequadamente como estratégia de uso.
- Depende da singular *negociação de expectativas* presentes entre professores e alunos.
- Também sofre influência dos *processos de atribuição*.
- É afetada pela *atenção* (ou envolvimento pessoal) do aluno em relação as tarefas de aprendizagem.
- Se vê influenciada pelo *feedback* recebido nos processos de aprendizagem.
- É produto da *prática* do aprendiz, do trabalho solicitado e das condições para realizá-lo.
- Tem estreita relação com a *percepção* que os estudantes têm das *tarefas e dos processos instrutivos*.

No que se refere à variável intitulada *capacidade e habilidades* dos alunos, Zabalza reconhece não serem as únicas, nem mesmo as mais importantes, condicionantes da aprendizagem. O autor afirma, inclusive, que o aprendizado dos alunos depende também das condições em que o processo de aprendizado ocorre, da capacidade dos professores envolvidos, etc.

Fica claro, portanto, que para o autor o aprendizado dos alunos não depende apenas de características suas, como esforço, motivação, inteligência, preparação com que chegam à universidade, etc, mas depende também das circunstâncias relacionadas ao aprendizado e, ainda, à capacidade dos professores para ajudá-los. Nesse sentido, Zabalza (2004, p.



197) afirma que “os alunos, assim como as instituições e os profissionais, são protagonistas, causa e condição da eficácia dos processos de aprendizagem.”

Outra variável que afeta a aprendizagem dos alunos é, segundo Zabalza, a *negociação de expectativas* presentes na relação professor-aluno.

No que se refere a essa variável, o autor alerta para o risco de os professores, que rotulam ou generalizam suas expectativas sobre os alunos, entrarem num círculo vicioso de expectativas, esperando o mínimo deles porque os consideram pouco capazes e eles, cientes da baixa expectativa neles depositada, corresponderem, ainda que de forma induzida, a “profecia” feita pelo professor, apresentando baixo rendimento acadêmico.

Influenciada ainda pelas variáveis processos de *atribuição* e *atenção* dispensada à tarefa, a aprendizagem efetiva, deve ser aquela capaz de levar os estudantes a compreender que eles são os principais responsáveis por seu processo de aprendizagem e a atribuírem seu êxito ou seu fracasso mais ao esforço empreendido na sua realização do que às habilidades ou intervenções de outras pessoas, ou do acaso.

O *feedback* enquanto importante variável, também relacionada à aprendizagem, influencia cognitivamente e emocionalmente os estudantes e seu efeito, segundo Zabalza, será tanto maior, quanto mais facilmente os alunos o relacionarem aos seus méritos.

Ao abordar a variável que diz respeito à *prática* do aprendiz, do trabalho solicitado e das condições para realizá-lo, Zabalza aproxima-se bastante da tônica que abordará no tópico seguinte, quando irá tratar da *percepção de tarefas*, principal foco desta pesquisa. Contudo, neste ponto de sua exposição, o autor discute três aspectos que considera relacionados à prática do aprendiz: *a instrução, o apoio e o repouso*.

A *instrução* tem por função esclarecer o que se pretende com a atividade; e relaciona-se diretamente com a percepção do aluno sobre as tarefas acadêmicas propostas por seus professores.

Zabalza alerta para o fato de que os professores não costumam ser claros em relação as instruções que fornecem aos seus alunos para a execução das tarefas, o que transforma a prática subsequente, numa prática cega ou obscura para os estudantes.

Ainda, referindo-se à importância de instruções suficientemente claras e elucidativas, para que os alunos tenham melhores condições de desenvolver a atividade proposta, o autor comenta:

Essa situação é muito freqüente na universidade. Depois de explicada a atividade a ser desenvolvida, supõe-se que todos entenderam do que se trata. No entanto, à medida que vai passando o tempo, é necessário repetir e explicar as instruções mais de uma vez, porque alguns indivíduos ou grupos estão perdidos, sem saber o que devem fazer. Apesar de tudo, quase sempre, ao final, ainda restam alguns alunos que entregam seu trabalho com problemas (“não sabíamos que se tratava disso...”). (ZABALZA, 2004, p. 201).

A partir dessa constatação o autor apresenta algumas técnicas que podem ser utilizadas por professores, para a verificação da compreensão dos estudantes frente as instruções fornecidas para a realização das tarefas de aprendizagem:

- 1) *Repetição* da instrução até que todos a tenham compreendido;
- 2) Técnica *do espelho* que consiste em solicitar à algum aluno que explique do seu jeito o que deve ser feito;
- 3) Técnica da *exemplificação* na qual o professor esboça a atividade solicitada aos alunos, ou mesmo, mostra uma atividade pronta e semelhante que tenha sido realizada em outra ocasião por ele mesmo ou por alunos.

O segundo aspecto relacionado à *prática* do aprendiz é o *apoio* oferecido pelo professor, ao aluno.

O *apoio* consiste, segundo o autor, num suporte nem maior nem menor do que o necessário para que o aluno desenvolva a atividade com autonomia. Para ele, é habitual que professores desenvolvam atividades de aprendizagem sem apoio algum que oriente o trabalho dos estudantes e que isso os perturba muito, sobretudo, quando nunca fizeram algo similar ou não sabem como poderiam enfrentar a tarefa com mais segurança. Além disso, essa situação acaba resultando na frustração dos professores que recebem, muitas vezes, de seus alunos, cópias literais dos livros ou da *internet*, o que prejudica sobremaneira o resultado do trabalho e, em última análise, da própria aprendizagem.

O terceiro aspecto relacionado à *prática* do estudante é o *repouso*, cujo fator fundamental é o tempo.

De acordo com Zabalza (2004, p. 202) “qualquer aprendizagem necessita de um processo demorado de sedimentação” e prossegue afirmando que a pressão existente para a rápida conclusão dos programas e para que as aprendizagens se estendam ao máximo, acaba por induzir os participantes do processo ensino-aprendizagem a eliminar tudo o que possa parecer “perda de tempo”. Deste modo, passa-se de uma aprendizagem para a outra, sem desfrutá-las e sem experimentar a satisfação de ter aprendido algo novo.

Por fim, a última variável influente na aprendizagem dos alunos é a *percepção* que têm das *tarefas e dos processos instrutivos* para a sua realização.

A esse respeito o autor afirma que “o meio como os estudantes concebem o trabalho e seu sentido não depende apenas deles; é de fato, o resultado de uma ação combinada entre a intervenção do professor e as capacidades e experiências prévias de aprendizagem dos alunos.” (ZABALZA 2004, p. 205).

Ao comentar uma pesquisa realizada por Anderson (1984), na qual foram entrevistados alunos do Ensino Fundamental com vistas à obtenção de informações sobre sua compreensão acerca das tarefas de aprendizagem, Zabalza sugere que as respostas obtidas por Anderson, não seriam tão diferentes caso os entrevistados fossem alunos universitários.

Na pesquisa de Anderson foi constatado que os alunos davam mais importância ao fato de acabarem a tarefas do que ao fato de fazê-la com dedicação, sendo o objetivo fundamental para estes alunos, completar o que o professor lhes pedia, mais do que compreendê-lo.

A sugestão de Zabalza quanto a possível proximidade de respostas de alunos do ensino fundamental e da universidade, se deve a constatação que julga bastante comum no contexto universitário, e que se refere às perguntas feitas pelos alunos quando lhes são propostas tarefas acadêmicas: “Isto será cobrado na prova?”; “Quantas páginas o trabalho deve ter?”; “Qual a data de entrega?”..

Ainda, com relação a pesquisa de Anderson, o autor destaca um

aspecto relevante que concerne a verificação de diferenças, (em termos de rendimento), nas concepções de tarefas, entre os bons e os maus alunos.

Acerca do exposto, comenta Zabalza (2004):

Isso nos leva a considerar que a percepção dos alunos sobre o trabalho a ser feito influi na forma de resolvê-lo; se é assim, é evidente que nós professores, temos de dar uma atenção especial à forma como essa 'percepção' se constrói, visando 'otimizar as condições de aprendizagem' ". (ZABALZA, 2004, p. 205).

Ao valorizar essa importante dimensão da aprendizagem que é a percepção das tarefas acadêmicas pelos alunos, o autor destaca, também, o papel do professor na definição do processo de aprendizagem, levando em conta seu compromisso tanto com o ensino, quanto com a aprendizagem dos alunos.

Outro fator a ser considerado, no que tange às condições de aprendizagem dos alunos, são as *estratégias ou estilos de aprendizagem* utilizados pelos estudantes, que devem ser conhecidos pelos professores a fim de se ampliar as possibilidades de sucesso no processo ensino-aprendizagem universitários. Para Zabalza (2004) são eles:

- A) O estilo Superficial, no qual se processa a aprendizagem reprodutiva, sem reflexões, aprofundamentos ou estabelecimento de relações com outras áreas, mas apenas com objetivos de alcançar, por exemplo, boas notas.
- B) O estilo Profundo, no qual os alunos lançam mão de capacidades cognitivas de alto nível para aprender e, ao final do processo, podem conseguir conferir uma lógica pessoal ao que aprenderam.
- C) O estilo Estratégico, no qual os alunos têm como objetivo principal atingir o maior rendimento ou as mais altas posições acadêmicas para desfrutá-las, sem preocupar-se com a qualidade de sua aprendizagem. Amiúde são bons estudantes e bons estrategistas, contudo, frente à excessiva pressão, podem desestruturar-se e incorrer em comportamentos patológicos como competitividade exacerbada, estresse e ou ansiedade muito intensos, etc.

Finalizando, Zabalza afirma que, talvez, a principal aprendizagem e a

mais duradoura que os alunos possam ter, ocorra quando tiverem claro, antes de iniciar uma atividade, a direção a ser seguida e as razões para isso; quando tiverem consciência, enquanto a realizam, dos passos que serão dados; quando forem capazes, ao finalizar uma atividade, de descrever as decisões tomadas, as ações realizadas e avaliar a sua pertinência.

Pode-se notar, a partir do exposto, que Zabalza atribui à aprendizagem uma natureza interacional, isto é, dependente de variáveis internas, mas também externas ao indivíduo que aprende. O autor reconhece o processo de aprendizagem humana como algo que extrapola e transcende ao subjetivo e ao pessoal abarcando também o contexto das interações em que a aprendizagem ocorre.

Renomado autor da Psicologia e da Educação, Vygotsky, professor soviético, fortemente influenciado pelo Materialismo Histórico fornece o respaldo teórico apropriado para a compreensão do aspecto *mediado* do processo de aprendizagem dos alunos.

Oliveira (1993, p. 26) define o conceito de *mediação*, presente na obra de Vygotsky, como o “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

Como se trata aqui, da mediação docente ou pedagógica, toma-se o professor como este elemento intermediário que intervém na relação do aluno como o conhecimento, tornando-a mediada por sua ação docente.

Masetto (2006, p. 144-145) afirma, sobre a mediação pedagógica, o seguinte:

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem (...) É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discutí-las, debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo interferir nela.

Diante do exposto, constata-se que a mediação pedagógica e a aprendizagem são promovidas pela *interação social* existente entre os

membros que compõem o processo de ensino-aprendizagem, isto é, professores e alunos, sob as várias combinações possíveis, professor-aluno, professor-professor, aluno-aluno.

Vygotsky teve como problemática central o desenvolvimento das funções psicológicas superiores através do processo de mediação. O pesquisador desejava provar que o desenvolvimento psicológico ou das funções psicológicas superiores da mente humana, estava condicionado a um processo sócio-histórico. Acreditava, portanto, que a *interação* entre os sujeitos de uma dada cultura constituísse condição imprescindível para a ocorrência do desenvolvimento. Dessa forma, é possível perceber que, para Vygotsky, o processo de desenvolvimento humano se dá de “fora para dentro do indivíduo”, do social para o individual.

E o processo pelo qual estas relações interpessoais ou sociais são reconstituídas pelo sujeito, num plano pessoal, é chamado *internalização*. É através da *internalização* que se desenvolve o que Vygotsky denominou *funções superiores* da mente. A formação dos conhecimentos, por exemplo, pode ser interpretada como uma *internalização* dos instrumentos e signos culturais. Castorina *et. al.* (1996);

Sobre o processo de *internalização*, Rocha (1994), afirma que:

No jogo das interrelações, o sujeito gradualmente incorpora, como seus, os recursos usados por sua cultura; internalizando-os, modifica seus processos psicológicos, podendo estruturá-los de maneira qualitativamente diferente. Os instrumentos e a palavra, que operam nas relações interpessoais, passam a ser dominados e manejados pelo sujeito de forma mais e mais independente, adquirindo a capacidade de regular seu próprio comportamento e seus próprios processos psicológicos. (ROCHA, 1994, p.19).

Assim, na concepção Vygotskyana, a aprendizagem, dada pela *interação social* - que possibilita ao sujeito a *internalização* da cultura - e pela *mediação* pedagógica, precede o desenvolvimento psicológico do indivíduo, inclusive preparando-o e capacitando-o para este desenvolvimento.

Neste ponto, cabe apresentar outro conceito da teoria sócio-histórica, indispensável para a compreensão da natureza social da aprendizagem e do desenvolvimento humanos, qual seja, o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal*.

Vygotsky (1994, p.112) assim a define:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Segundo Rocha (1994):

O conceito de zona de desenvolvimento proximal se refere a funções psicológicas emergentes, a tudo que o sujeito ainda não é capaz de dominar sozinho, mas é capaz de fazê-lo quando alguém mais experiente toma parte em sua atividade, através destas experiências compartilhadas, o sujeito se tornará competente para efetuar de modo independente, aquilo para o que, anteriormente, precisava de ajuda. As relações entre aprendizagem e desenvolvimento entendidas nesta perspectiva são complexas e se estabelecem sobre uma base dialética em que aprendizagem gera desenvolvimento, que por sua vez permite aprendizagens novas diferenciadas.

Dito de outra forma, a *ZDP* é um campo psicológico do sujeito aprendiz no qual se torna condição indispensável a mediação de outra pessoa, melhor qualificada, para que se efetive a aprendizagem. Daí a importância da mediação pedagógica na aprendizagem dos alunos de qualquer nível de ensino, pois como destaca Rocha (1994) as mediações pedagógicas têm uma orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados pelo sujeito e de transformações de seus processos psicológicos.

Após esta breve explanação, buscou-se fundamentar a teoria da aprendizagem humana, proposta por Vygotsky, situando-a como um referencial norteador de práticas educacionais mais conscientes dos papéis a serem desempenhados pelos elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, onde quer que ele ocorra.

Quanto aos artigos de periódicos sobre o tema do ensino e da aprendizagem na universidade, estes serão apresentados a partir de algumas regularidades verificadas em seus conteúdos.

Como artigos que apresentam uma visão analítica da prática e do comportamento docente, desenvolvendo, inclusive, tipologias docentes, a partir da perspectiva dos alunos universitários, pode-se citar: (SILVA e RUFFINO, 1999; ROZENDO et. al., 1999 e REGO, 2001a).

Nestes três artigos, fica bastante evidente o fato de que os alunos, ao contrário do que se poderia imaginar, julgam como bons professores, não aqueles simplesmente simpáticos, tampouco, aqueles que se caracterizam

apenas como especialistas em seu campo de conhecimento, mas aqueles cuja prática revela o domínio dessas várias qualidades profissionais e pessoais. Desse modo, os universitários demonstram adequada capacidade para distinguir entre um “tipo” de professor e outro.

A esse respeito Rego (2001a), pesquisador português do ensino superior, conclui a pesquisa que originou seu artigo, afirmando que:

Os elementos empíricos evidenciados revelam que a excelência docente universitária implica que os professores promovam a participação dos alunos, confirmem às aulas um pendor prático, sejam conscienciosos na preparação e organização das lições, e adotem condutas cordiais e corteses. Não basta ser consciencioso, nem é suficiente ser simpático/cortês: é necessário conciliar as quatro categorias de cidadania. Estas concepções são perfilhadas pelos professores e diplomados, mas também pelos estudantes. (REGO 2001a, p. 187).

Rego (2001b), ainda vai além disto, analisando a prática docente quanto ao aspecto da eficácia comunicacional do professor universitário, sob a perspectiva dos alunos de graduação.

Assim como na literatura revisada, a questão da formação pedagógica dos professores universitários esteve presente, nos artigos de autores como Rozendo *et. al.* (1999) e Silva e Ruffino (1999), também foi possível encontrar a abordagem.

Rozendo *et. al.* (1999), alertam, apoiando a necessidade da formação pedagógica para os docentes universitários e criticando sua ausência, para o que pode ser um grande equívoco ao se pensar o processo ensino-aprendizagem na educação superior.

O pressuposto dessa situação é de que ‘basta conhecer bem o assunto, para ser professor’, como muitas vezes ouvimos na Universidade; subjacente a tal afirmação, está a suposição de que, para o ensino superior, o mais importante é o domínio dos conhecimentos referentes à sua área de atuação: a formação didática não seria tão necessária, porque os alunos universitários – por serem adultos, por se submeterem a rigorosa seleção, e por estarem motivados pela profissionalização ao final do curso – estariam, ‘a priori’, preparados para aprender sozinhos. (ROZENDO *et. al.* 1999, p. 03).

O exposto ratifica a necessidade e a importância de conhecer melhor o aluno universitário em suas características de aprendizagem e em seus modos de construir o conhecimento, a fim de se efetivar uma melhora na qualidade do



ensino oferecido nas universidades, visando a formação de profissionais bem qualificados, num amplo sentido.

Silva e Ruffino (1999), que buscam identificar, através da percepção dos alunos, as abordagens metodológicas utilizadas por professores do curso de enfermagem de uma Universidade Federal, compartilham a crença de Rozendo *et. al.* (1999) sobre a formação pedagógica para docentes universitários, afirmando que:

Atuar em educação necessita conhecimento das diferentes abordagens de ensino ou tendências pedagógicas, que podem nortear a prática docente, sabendo que as mesmas refletem o caráter ideológico que perpassa o sistema educacional de contextos determinados. É necessário que os educadores, através da consciência crítica, reavaliem os modelos educacionais e analisem as influências exercidas por eles na sua prática educativa (SILVA e RUFFINO, 1999, p.02).

Artigos como os de Machado (2000) e Oliveira e Santos (2005) buscam relacionar a capacidade de aprendizagem do estudante universitário ao desenvolvimento de outras capacidades, quais sejam, as de produção de textos na universidade e as de compreensão de leitura, também no contexto da graduação.

No que tange aos hábitos de estudo ou técnicas que auxiliem diretamente os alunos universitários em sua performance acadêmica, são encontradas orientações no artigo de Di Domênico e Cassetari (2002).

Finalmente, um último artigo que traz relação com o processo ensino-aprendizagem, porém em outro nível do ensino, é o de Moreira e Borges (2006). Este artigo foi incluído nesta seleção, por ser uma das únicas pesquisas encontradas, a guardar algumas semelhanças com a pesquisa que embasa este trabalho. Embora o contexto de sua pesquisa seja o do ensino médio, e seus objetivos difiram desta pesquisa, Moreira e Borges trazem para o diálogo uma outra pesquisa, realizada por Sá e Borges (2001) que investigaram a compreensão que os alunos expressam dos objetivos de uma atividade prática em um ambiente de experimentação.

Sendo este objetivo de pesquisa, semelhante aos nossos, considerou-se pertinente, expor um importante dado obtido nesta pesquisa.

Assim, Moreira e Borges (2006) relatam que, na pesquisa realizada por de Sá e Borges (2001), foi verificado que:

a maior parte dos alunos não apreende os objetivos propostos pelo professor no início da atividade. Na medida em que o professor interage com os alunos, tendo clareza dos objetivos que quer atingir e fazendo as abordagens de forma adequada, estes, que não demonstraram compreensão dos objetivos no início da atividade, não apenas realizam essa compreensão como dão indicadores de que os objetivos propostos foram alcançados. (MOREIRA e BORGES, 2006, p. 15).

Este dado impõe-nos a necessidade de considerá-lo por ocasião das análises de dados de nossa pesquisa, sobretudo, porque após a leitura das considerações finais do artigo de Moreira e Borges (2006), foi possível notar, que a partir deste dado, presente em pesquisa que não a sua, os autores passaram a relativizar alguns resultados de sua própria pesquisa. Isto denotou a relevância de se proceder uma busca na área de conhecimento que se deseja pesquisar, afim de não incorrer em radicalizações, em polêmicas óbvias, em discussões já esgotadas, ou em posturas muito tendenciosas.

Neste capítulo apresentou-se, portanto, uma breve revisão de literatura acerca dos elementos do processo ensino-aprendizagem no contexto universitário.

A seguir, será apresentada a trajetória metodológica para a realização da pesquisa que subsidia este trabalho.

## CAPÍTULO III

### TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Com o objetivo de construir e produzir conhecimentos sobre o tema da percepção de atividades acadêmicas por estudantes universitários, esta pesquisa é de caráter qualitativo.

A pesquisa qualitativa é descritiva e interessa-se mais pelo processo (como) do que pelo resultado (porque), supondo sempre uma preocupação do pesquisador com o campo dos significados. Para Bogdan e Biklen (1994, p.50):

Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. (...) O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Chizzotti (2006, p. 28), afirma que:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivados do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo e, adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

Como “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN e BIKLEN:1994, p.47), realizou-se uma imersão cotidiana da pesquisadora, no contexto das classes observadas, visando o estreitamento de relações com ao alunos/sujeitos e com os professores. Essa imersão durou um semestre letivo, mais precisamente, o segundo semestre do ano de 2006, sendo que no Curso de Licenciatura em Física foram realizadas 35 observações em sala de aula e, no Curso de Licenciatura em Pedagogia 16 observações.

### 3.1 O campo de pesquisa e os sujeitos participantes

Para a definição do campo e dos sujeitos de pesquisa, considerou-se o pressuposto de que o sucesso e o fracasso acadêmicos estão relacionados, entre outros fatores, com a percepção que os estudantes universitários têm das atividades acadêmicas solicitadas pelos seus professores no interior do processo ensino-aprendizagem. Embora, seja reconhecido que a percepção das tarefas não constitui o único fator incidente sobre o êxito ou não-êxito dos acadêmicos, situando-se em meio a um conjunto mais complexo de elementos, tomou-se por fundamento a idéia de que uma boa percepção dos estudantes frente ao processo de ensino é condição necessária, ainda que insuficiente, para a aprendizagem dos conteúdos ensinados em determinado curso.

Assim, a amostra populacional da pesquisa foi definida após um exaustivo<sup>2</sup> levantamento de dados realizado junto à PROGRAD – Pró Reitoria de Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, para a obtenção dos índices de aprovação/reprovação dos alunos matriculados nos Cursos de Licenciatura ofertados pela Universidade.

Após o levantamento de dados de todos os Cursos de Licenciatura, chegou-se ao Curso de Licenciatura em Física - noturno como o responsável pelo mais alto índice de reprovação e, ao Curso de Licenciatura em Pedagogia – noturno como aquele responsável pelo mais alto índice de aprovação dos alunos. Sendo assim, estes dois Cursos, caracterizaram-se como o campo desta pesquisa.<sup>3</sup>

A escolha das turmas e disciplinas a serem observadas, se deu a partir de solicitação feita às coordenadoras de ambos os Cursos, da obtenção dos horários de aulas e posterior organização de datas, locais e horários, de modo que as observações pudessem ser realizadas em diversas séries, disciplinas e com professores diferentes, aos quais também foi solicitada autorização para a realização da observação.

---

<sup>2</sup> Como a PROGRAD não dispunha de dados sistematizados sobre os índices de aprovação/reprovação dos alunos, coube a pesquisadora realizar essa sistematização, através de um processo manual de conferência e contagem aluno a aluno de todas as séries e turmas dos quinze Cursos de Licenciatura oferecidos pela Universidade. Esse processo consumiu, aproximadamente, um semestre letivo de trabalho.

<sup>3</sup> Vide no anexo A o quadro com os índices de aprovação/reprovação de todos os Cursos de Licenciaturas ofertados pela Universidade.

Os sujeitos foram escolhidos aleatoriamente entre os acadêmicos que freqüentavam pelo menos uma das disciplinas observadas e na medida em que estes aceitaram ser entrevistados, após o convite da pesquisadora.

Assim, a população desta pesquisa foi composta por 11 sujeitos, sendo 06 alunos do Curso de Licenciatura em Física e 05 do Curso de Licenciatura em Pedagogia noturnos da UEPG.

O modo mais detalhado como os sujeitos desta pesquisa estão distribuídos pode ser verificado nos quadros abaixo:

<b>CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA</b>					<b>TOTAL</b>
<b>DISCIPLINA</b>	Instrumentação para o Ensino de Física	Física Geral I	Física Experimental II	Física Computacional	04
<b>SÉRIE EM QUE É MINISTRADA</b>	3º ano	1º ano	2º ano	1º ano	
<b>ALUNOS ENTREVISTADOS</b>	AF1 e AF2	AF4 e AF 6	AF3	AF5	06

QUADRO 1 – Distribuição dos sujeitos pesquisados no Curso de Licenciatura em Física.

Fonte: Material da coleta de dados da pesquisadora.

<b>CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA</b>			<b>TOTAL</b>
<b>DISCIPLINA</b>	Sociologia Geral	FTM Matemática	02
<b>SÉRIE EM QUE É MINISTRADA</b>	2º ano	3º ano	
<b>ALUNOS ENTREVISTADOS</b>	AP3 AP4 e AP5	AP1 AP2	05

QUADRO 2 – Distribuição dos sujeitos pesquisados no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Fonte: Material da coleta de dados da pesquisadora.

No Capítulo IV, onde são expressas análises dos resultados de pesquisa, os sujeitos aparecem representados através de números que se

seguem a abreviatura “AF” – Aluno de Física ou “AP”- Aluno de Pedagogia. Assim, tem-se AF1, AF2, AF3, AF4, AF5 e AF6, para o Curso de Licenciatura em Física e AP1, AP2, AP3, AP4 e AP5, para o Curso de Licenciatura em Pedagogia.

A seguir será apresentada uma breve caracterização dos sujeitos de pesquisa, lembrando que os dados foram recolhidos durante o segundo semestre letivo do ano de 2006.

AF1 tem 21 anos, é do sexo masculino, solteiro, trabalha em emprego não relacionado ao Curso de Licenciatura em Física e é aluno regularmente matriculado no 3º ano – noturno.

AF2 tem 22 anos, é do sexo masculino, solteiro, no momento não trabalha, mas afirma ter trabalhado durante todo o Curso. É aluno regularmente matriculado no 3º ano – noturno do Curso de Licenciatura em Física da UEPG.

AF3 tem 19 anos, é do sexo masculino, solteiro, faz estágio administrativo no próprio Departamento do curso de Física da UEPG e é aluno regular do 2º ano – noturno do Curso de Licenciatura em Física da UEPG.

AF4 tem 18 anos, é do sexo masculino, solteiro, faz outra faculdade na área de exatas, no período da manhã e é aluno do 1º ano do Curso de Licenciatura em Física – noturno da UEPG.

AF5 tem 26 anos, é do sexo feminino, é casada, tem filhos, mora em outra cidade e trabalha em emprego que não se relaciona com o Curso. É aluna regular do segundo ano da Licenciatura em Física - noturno, mas faz a disciplina pela qual foi convidada a participar como sujeito de pesquisa, pela segunda vez, por motivo de reprovação nesta disciplina, no primeiro ano.

AF6 tem 18 anos, é do sexo feminino, solteira, mora em outra cidade e trabalha em emprego que não se relaciona com a faculdade. É aluna regularmente matriculada no 1º ano – noturno de Licenciatura em Física.

AP1 tem 22 anos, é do sexo feminino, solteira e faz estágio em área não relacionada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia. É aluna regularmente matriculada no 3º ano – noturno do Curso.

AP2 tem 35 anos, é do sexo feminino, casada, tem filhos e trabalha há dezesseis anos como professora do Ensino Fundamental. É aluna regular do 3º ano – noturno do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG.

AP3 tem 40 anos, é do sexo feminino, casada, tem filhos e não exerce atividade profissional. É aluna do 2º ano – noturno do Curso de Pedagogia da UEPG.

AP4 tem 19 anos, é do sexo feminino, solteira e trabalha como professora do Ensino Fundamental. É aluna regular do 2º ano – noturno do Curso.

AP5 tem 19 anos, é do sexo masculino, solteiro, não exerce atividade profissional e é aluno regular do 2º ano – noturno de Licenciatura em Pedagogia.

### 3.2 O processo de coleta de dados

As estratégias de coleta de dados adotadas na pesquisa de campo foram observações em sala de aula com a realização posterior de entrevistas semi-estruturadas com os acadêmicos.

De acordo com Vianna (2003, p.15):

A observação, especialmente a observação direta, como metodologia de levantamento de dados, é mais valiosa do que outros meios de captação de dados, como, por exemplo, o *survey* (técnica de levantamento de dados que apresenta perguntas ou questões a uma amostra de sujeitos, em determinado momento), a entrevista e o questionário, quando usados isoladamente.

Sobre a entrevista semi-estruturada, Triviños (1987, p. 146) afirma que ela “parte de questionamentos básicos, apoiados em hipóteses, que interessam à pesquisa, e, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.”

Bogdan e Biklen (1994, p. 134-135) também abordam as entrevistas como estratégias para a coleta de dados. Os autores explicam que:

As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais (Merton e Kendall, 1946). Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.

Para o registro das observações utilizou-se um diário de apontamentos e, para as entrevistas semi-estruturadas com os alunos, foi montado um roteiro-base ou guião, nos termos de Bogdan e Biklen, constando de seis questões norteadoras, conforme se observa no anexo B.

### 3.3 Os procedimentos para a análise dos dados

Para o processo de análise dos dados, as entrevistas gravadas e transcritas foram alocadas numa espécie de tabela organizada com duas colunas: a primeira contendo a transcrição feita e a segunda, paralela, reservada às anotações da pesquisadora, no momento em que transcrevia as gravações, para registrar dados relevantes como entonações de voz, expressões faciais e posturas corporais manifestas durante a entrevista, bem como outras impressões captadas no momento da fala dos sujeitos.

Após repetidas leituras das transcrições, foram levantados os aspectos significativos e ou recorrentes das falas dos sujeitos, os quais foram agrupados e analisados, em relação aos objetivos, às questões de pesquisa e ao referencial teórico utilizado.

O referencial metodológico que direcionou o olhar aos dados de pesquisa foi o Paradigma Indiciário.

#### 3.3.1 Sustentando o uso do Paradigma Indiciário na análise dos dados de pesquisa

Apoiado em raízes muito antigas, que remontam às experiências dos caçadores de culturas ainda pré-letradas, na busca por pistas e rastros que dessem conta de suas caças e, reforçado pela semiótica<sup>4</sup>, emerge, segundo Ginszburg (1989), no final do século XIX um modelo epistemológico ou paradigma de investigação baseado em indícios, pistas, sinais geralmente discretos ou mesmo imperceptíveis para a maioria das pessoas. Por esse motivo, convencionou-se chamá-lo de Paradigma Indiciário.

---

<sup>4</sup> (gr. *Semeiotikè*). O mesmo que semiologia. Arte de dirigir manobras militares, por meio de sinais, em vez da voz. Semiologia ( gr. *Semeion*, sinal, e *logos*, tratado). Parte da medicina, que trata dos sinais ou sintomas das doenças. (Dicionário Prático ilustrado, 1960).



Ginzburg afirma que a investigação com base em indícios foi utilizada por representantes relevantes, tanto no meio científico, quanto no meio literário e artístico do final do século IXX.

Explica o autor que Sigmund Freud, o “pai da Psicanálise”, Sherlock Holmes, o famoso detetive da ficção, personagem de Arthur Conan Doyle e Giovanni Morelli, um polêmico historiador de arte, famoso pelo método utilizado nas atribuições de quadros antigos em museus da Europa, utilizaram, cada um à seu modo, métodos de investigação e análise de dados pertinentes ao Paradigma Indiciário.

Freud o teria utilizado na medida em que, através de *sintomas* freqüentemente considerados sem importância, tecia relações para acessar e compreender quadros complexos da psique humana.

A esse respeito, Ginzburg aponta uma semelhança, mas não uma coincidência, no fato de Freud ter reconhecido o método Morelliano como:

um método interpretativo centrado sobre resíduos, sobre dados marginais, considerados reveladores. Desse modo, pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, ‘baixos’, forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano. (GINZBURG, 1989, p. 149).

Assim, Ginzburg sugere, ter havido uma certa influência do Método Morelliano sobre o Método Psicanalítico de análise dos dados.

De modo semelhante, Sherlock Holmes, hábil investigador da ficção, criado por Doyle, elucidava seus casos baseando-se em *indícios* muito sutis, perceptíveis apenas àqueles extremamente atentos, sensíveis e perspicazes. Na literatura, foi essa habilidade que rendeu fama à Holmes tornando-o um detetive muito requisitado para a condução de casos de difícil conclusão.

Morelli, o polêmico historiador de arte, mencionado por Ginzburg (1989), apegava-se aos *detalhes dos signos pictóricos* dos quadros que analisava, para identificar a sua autoria, valorizando as minuciosidades presentes nas obras, ao invés das qualidades mais sobressalentes.

Sobre a importância da atenção aos detalhes para uma eficiente atribuição de autoria aos quadros que analisava, Ginzburg diz que Morelli afirmava o seguinte:

(...) é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis dos quadros: os olhos erguidos para o céu dos personagens de Perugino,

o sorriso dos de Leonardo, e assim por diante. Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia. (GINZBURG, 1989, p. 144).

A pluralidade de usos do Paradigma Indiciário revelada por Ginzburg (1989) permite reconhecê-lo como um método polivalente de investigação e análise de dados, sobretudo nas Ciências Humanas em que a complexidade é inerente e os fatos ou estatísticas nem sempre falam por si, havendo a necessidade de interpretá-los a partir de raciocínios baseados em *sintomas*, *indícios* ou *signos pictóricos*. E assim geralmente o são os fatos e as relações estabelecidas nas Ciências Humanas, nas quais a realidade não é linear e os fenômenos, representações, pensamentos e ações das pessoas não se dão numa relação de causalidade pura e simples havendo antes, diversos e complexos fatores, incluídos aí os sócio-culturais, interferindo no modo com as relações ocorrem.

Ginzburg (1989, p. 152) explica que o Paradigma Indiciário decorre de um saber de tipo venatório<sup>5</sup>, que se caracteriza pela “capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente.”

Disso pode-se extrair a conveniência da escolha do Paradigma Indiciário para efetuar a análise dos dados desta pesquisa, visto que o objeto em estudo diz respeito à *percepção de alunos quanto às tarefas acadêmicas propostas por seus professores*. É evidente que esta pesquisa envolve relações humanas de ensino-aprendizagem, de trabalho e pessoais, de afetividade, de confiança, de expectativas, etc e, desse modo, “complexas e não experimentáveis diretamente” pelo observador, mas carentes de uma interpretação lógica e coerente a ser demonstrada por meio de uma narrativa minuciosa e consistente.

Tal narrativa será construída a partir dos indícios e nexos captados pela pesquisadora, nas verbalizações dos alunos, enquanto comentam as questões específicas acerca da percepção que têm das tarefas solicitadas, da prática do professor etc. Essa narrativa deve ser capaz de conferir sentido e fidedignidade ao trabalho mental de construção feito pela pesquisadora, sobre a problemática em questão.

---

<sup>5</sup> (lat. *Venatoriu*). Relativo à caça. *Arte venatória*, arte de caçar. (Dicionário Prático Ilustrado, 1960).

Cumpra mencionar que a *percepção* neste trabalho é entendida como fenômeno mediado pela cultura que está representada pelo professor e o processo concreto de interação que estabelece com os seus alunos. Sendo assim, a *mediação* é entendida como um fenômeno interpessoal, social-cultural e, portanto, um processo que confere certas características à tríade professor-aluno-conhecimento também se dá através dessa interação.

Pesquisadores como Góes (2000); Freire e Araujo (2001); Larocca (2002); Wisnivesky (2003) e Araujo (2006); com base em Ginzburg (1989) utilizaram o Paradigma Indiciário em suas produções acadêmicas, demonstrando a adequação, conveniência e vantagens desse método de análise no estudo de fenômenos típicos das Ciências Humanas e Sociais.

Góes (2000) em um artigo que trata da análise microgenética enquanto modalidade de análise metodológica inscrita numa interpretação histórico-cultural e semiótica dos processos humanos, se utiliza do Paradigma Indiciário, como mais uma possibilidade de análise microgenética que difere de outras formas de análise de micro eventos, por força de seus aportes teóricos, destacando:

o (...) caráter promissor de tais tendências (entre elas o Paradigma Indiciário) para a investigação da constituição do sujeito, pois elas permitem adensar o estudo dos processos intersubjetivos e expandem as possibilidades de vincular minúcias e indícios de episódios específicos a condições macrossociais, relativas às práticas sociais. (GÓES, 2000, p. 9).

No artigo de Freire e Araujo (2001), dois modelos conceituais através dos quais os cientistas da informação podem tecer suas abordagens sobre a problemática da informação são apresentados. O Paradigma Indiciário aparece como um desses modelos e as autoras defendem o seu uso declarando que:

o paradigma indiciário poderia revelar a subjetividade presente na visão do observador que investiga a realidade humana, tornando-se um dos caminhos através do qual o mistério da unicidade subjacente à diversidade existente no mundo, objeto de todo conhecimento, pode adquirir um sentido. (...) o método dos indícios pode se constituir num dos fios do urdimento dos tapetes tecidos no tear interdisciplinar da ciência da informação. (FREIRE e ARAUJO, 2001, p. 6).

Larocca (2002) utilizou-se de uma “abordagem indiciária” na análise de dados da pesquisa que originou a sua Tese de Doutorado, a qual buscou

analisar a relação entre Psicologia e Prática Pedagógica, a partir do processo reflexivo de uma professora sobre suas ações. Para a autora:

A análise indiciária valoriza componentes de singularidade e de detalhes secundários situados muitas vezes na aparência das coisas. O objetivo é reconhecer e remontar uma realidade estabelecendo elos conectivos (...) A totalidade é resgatada, pouco a pouco, estabelecendo-se uma conexão narrativa e o caráter semântico do todo. (...) Através dela (abordagem indiciária) acreditamos restabelecer o funcionamento da Psicologia na prática e na reflexão pedagógica da professora Gil. (LAROCCA, 2002, p. 83-84).

Wisnivesky (2003) por sua vez, fundamenta sua opção pelo uso do Paradigma Indiciário na Dissertação de Mestrado que realizou sobre a articulação entre a Psicologia e a formação docente, afirmando que:

O método escolhido para direcionar nosso olhar sobre o material coletado fundamenta-se no Paradigma Indiciário de análise que se refere a uma proposta metodológica para as Ciências Humanas (...) Fundamenta-se na idéia da linguagem como elemento vivo que permite analisar e compreender o real, reconhece a pluralidade de sentidos que podem ser atribuídos ao real e a possibilidade de ir além do que está exposto. Essa concepção (...) assume um compromisso com o que não é oficialmente dito – mas sempre argumentando pelo dito – buscando o não óbvio. (WISNIVESKY, 2003, p. 58-59).

Finalmente Araujo (2006, p.12-13), pesquisadora da área da Ciência da Informação, propõe a utilização do Paradigma Indiciário como uma outra opção teórica e metodológica para uma epistemologia da Ciência da Informação, justificando sua proposta da seguinte maneira:

Aqui cabe, de forma perfeita, o paradigma indiciário, como uma ferramenta preciosa que nos remete à cultura humana e nos faz retornar mais completos para a tarefa de interpretar e responder as questões colocadas pelo objeto/questões de estudo, que em sua essência é totalmente humano.

Mediante o exposto, ao buscar a presença do Paradigma Indiciário no referencial teórico ou metodológico de produções científicas, pôde-se verificar tanto a escassez, quanto a atualidade dos trabalhos realizados. Porém, é preciso destacar que em todos eles encontram-se palavras de incentivo ao seu uso, sobretudo nas Ciências Humanas.

Em uma passagem de seu texto, Ginzburg, aborda a postura defensiva do paradigma que denomina galileano frente ao paradigma indiciário ou semiótico através da seguinte afirmação:

Ora, é claro que o grupo de disciplinas que chamamos indiciárias (incluída a medicina) não entra absolutamente nos critérios de cientificidade deduzíveis do paradigma galileano. Trata-se, de fato, de disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais (...). A ciência galileana tinha uma natureza totalmente diversa, que poderia adotar o lema escolástico *individuum est ineffabile*, do que é individual não se pode falar. O emprego da matemática e o método experimental, de fato, implicavam respectivamente a quantificação e a repetibilidade dos fenômenos, enquanto a perspectiva individualizante excluía por definição a segunda, e admitia a primeira apenas em funções auxiliares. (GINZBURG, 1989, p. 156).

É possível observar que através dessa afirmação Ginzburg revela ao leitor o que poderia constituir o principal obstáculo ao uso do Paradigma Indiciário como método científico, não fosse a contundente explicação que segue tecendo sobre o fato de que as Ciências Humanas não precisam se apropriar dos métodos científicos utilizados pelas Ciências Exatas para serem consideradas Ciência. O autor mostra que copiar os métodos de investigação e análise de dados das Ciências Exatas é desnecessário e mesmo indesejável para as Ciências Humanas.

Revela ainda, ser possível e necessário, inclusive que as Ciências Humanas utilizem métodos científicos próprios, mais adequados aos seus objetos de estudo. Nesse processo, torna-se necessário que o pesquisador esteja familiarizado e que aceite essas “novas” possibilidades de se fazer pesquisa, bem como, que compreenda que, por sua especificidade, as Ciências Humanas, trabalhem sob um rigor mais flexível do que as Ciências Exatas, sem com isso perderem seu *status* científico.

O capítulo IV que se segue, à luz do Paradigma Indiciário, apresenta a análise dos resultados de pesquisa encontrados.

## CAPÍTULO IV

### **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS RELAÇÕES E VARIÁVEIS ENVOVIDAS NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE AS ATIVIDADES ACADÊMICAS PROPOSTAS POR SEUS PROFESSORES**

Diante dos objetivos estabelecidos nesta pesquisa, de identificar, descrever e analisar relações e variáveis envolvidas na percepção dos estudantes universitários sobre as atividades acadêmicas solicitadas por seus professores, e mediante a análise indiciária dos dados de pesquisa, foi possível levantar 05 (cinco) categorias e 08 (oito) subcategorias. Em alguns casos, os dois Cursos apresentam categorias comuns; em outros, há especificidades de cada um. As categorias e subcategorias que expressam os resultados desta pesquisa são as seguintes:

- A) Contradição entre o modelo de aula e as atividades solicitadas pelo professor;
- B) Assimetria nas relações tempo - conteúdo e tempo - aprendizagem;
- C) Comportamento profissional dos docentes:
  - Relação professor-aluno;
  - Falhas didático-metodológicas;
  - Falhas no compromisso ético.
- D) Ausência de conhecimentos acadêmicos prévios;
- E) Condições instrucionais das atividades:
  - comunicação do professor - grau de diretividade em relação às atividades e características pessoais do professor;
  - ausência de sistematização na proposta e na condução da atividade;
  - maior ou menor grau de autonomia do(s) aluno(s);
  - clareza das informações ao estudante sobre os procedimentos que deverá utilizar para a execução da tarefa proposta;
  - necessidade do aluno de conhecer o que será avaliado pelo professor, bem como de ter uma visão sobre a programação dos conteúdos da

disciplina e de seus objetivos.

As categorias A e B são específicas do Curso de Licenciatura em Física; a categoria C é relativa somente ao Curso de Licenciatura em Pedagogia; e as categorias D e E foram encontradas nos dois Cursos.

A seguir, cada uma das categorias é apresentada e analisada.

#### **A) Contradição entre o modelo de aula e as atividades solicitadas pelo professor**

A categoria – **Contradição entre o modelo de aula e as atividades solicitadas pelo professor** – refere-se à uma idéia que se faz presente nas falas dos alunos do Curso de Licenciatura em Física e que foi corroborada pelas observações realizadas em sala de aula pela pesquisadora.

A seguinte verbalização de AF3 é representativa desta categoria, visto que o aluno está relatando sua percepção de que o professor não adota, em aula, a mesma metodologia que exige de seus alunos nas atividades que propõe.

*(...) o que ele (professor) cobra foge um pouco do que ele dá na aula. O relatório ele exige todo um procedimento experimental, exige uma introdução teórica, mas na aula em si, a gente não faz todas essas etapas. Você tem os resultados e uma breve explicação do porque desses resultados, agora no relatório você tem que dizer daonde vieram os resultados. (AF 3).*

Através das observações realizadas em sala de aula, foi possível constatar a contradição a que AF 3 se refere. Note-se o seguinte registro:

*(...) a estrutura das aulas é bastante simples e repetitiva, constando de uma brevíssima explicação teórica (em torno de cinco a dez minutos), falada e/ ou escrita no quadro, seguida de aplicações práticas (aulas de laboratório), supervisionadas, na medida do possível, pelo professor. (26/10/2006, Registro em Diário de Campo de aula da disciplina de Física Experimental II).*

Tanto na verbalização de AF3, quanto no registro de campo, o que está em questão é a incoerência docente em termos de suas atitudes durante as aulas, seus modos de estruturá-las e as exigências que faz quanto à estrutura das atividades solicitadas.

Essa discrepância é percebida pelos alunos e não se refere

propriamente aos conteúdos de ensino, ou à matéria ministrada, mas diz respeito, principalmente, aos modelos, regras ou passos a serem seguidos pelos estudantes no momento de realizar suas atividades. Nesse contexto, são muito importantes os exemplos que o professor fornece aos estudantes, com vistas a orientá-los e apoiá-los na realização das atividades de aprendizagem.

A contradição docente percebida pelos alunos pode, ainda, ser analisada sob outra ótica, qual seja a de que os professores apresentam um modelo de aula assentado numa determinada concepção de conhecimento que não coincide com a concepção que têm acerca das atividades acadêmicas que propõem. Assim, enquanto as aulas apresentam um caráter expositivo e centralizado no ensino e no professor, as atividades acadêmicas solicitadas, exigem um aluno autônomo e com um grau de interação com o objeto do conhecimento, não vivenciado nas aulas.

Zabalza (2004) discute esta questão ao tratar da importância do *apoio* oferecido pelo professor ao aprendiz. Segundo o autor, o apoio é um dos três aspectos relacionados com a *prática* do aprendiz, que se configura como uma condição básica para o aprendizado dos estudantes. Notem-se suas palavras:

É comum que nós, professores, desenvolvamos atividades de aprendizagem sem apoio algum que oriente o trabalho de nossos estudantes. Essa situação é bastante perturbadora para os estudantes, principalmente se eles nunca fizeram algo semelhante ou se não sabem como poderiam enfrentá-lo com mais segurança. (...) o problema reside na parte do processo de aprendizagem relacionada às estratégias e técnicas necessárias à realização da atividade que não foram aprendidas anteriormente. Em minha opinião, o apoio ou ajuda que devemos oferecer a nossos estudantes constitui um aspecto crucial do ensino e uma condição básica para que haja aprendizagem. (ZABALZA, 2004, p. 202).

Para Zabalza, a ausência de apoio ou ajuda por parte do professor causa aos alunos, insegurança na realização das atividades de aprendizagem. Como disse AF3: (...) **ele exige todo um procedimento experimental, exige uma introdução teórica, mas na aula em si, a gente não faz todas essas etapas**. Por isso, se faz necessária a atenção do professor em relação às formas, procedimentos, técnicas e estratégias necessárias à realização de certas atividades.

Muitas vezes, o professor sequer imagina que tais habilidades ainda não sejam dominadas pelos alunos, ou parte deles. As classes são heterogêneas e, mesmo na universidade, e no decurso de disciplinas mais



avançadas, podem-se encontrar alunos inseguros quanto à execução de determinadas atividades, requerendo o apoio ou ajuda do professor.

A idéia de apoio ou ajuda aproxima-se do conceito de mediação para Vygotsky.

Neste caso, a mediação docente agiria intervindo na relação entre o aluno e a atividade acadêmica, fornecendo-lhe signos que, como meios auxiliares da atividade psicológica (VYGOTSKY, 1994), favorecem aos alunos a realização de suas tarefas de modo mais inteligente, crítico, consciente e autêntico.

Procedimentos como explicações detalhadas sobre a atividade proposta, estabelecimento de comparações com outras atividades e tarefas já realizadas, fornecimento de exemplos práticos aos alunos, que poderiam, à primeira vista, parecer típicos de uma atitude docente diretiva e centralizadora, passam, nesta perspectiva, a serem entendidos como uma atitude incentivadora da autonomia discente, pois devidamente instrumentalizado pelo professor, o aluno passa a ter melhores condições de compreender e executar suas atividades acadêmicas extraindo destas suas máximas potencialidades educativas.

O comportamento docente que ignora o está ocorrendo com o aprendiz, seus processos internos, suas inseguranças, e até mesmo a ausência de certos repertórios de conhecimento e habilidades sugere que o processo ensino-aprendizagem não esteja sendo contemplado em seu todo. É possível que este professor esteja apenas “ensinando”, sem refletir, no entanto, se de fato, seu alunos estão aprendendo.

## **B) Assimetria nas relações tempo-conteúdo e tempo-aprendizagem**

A categoria – **Assimetria nas relações tempo-conteúdo e tempo-aprendizagem** – representa a percepção dos alunos do Curso de Licenciatura em Física sobre a forma como os professores administram o tempo, em relação ao conteúdo de ensino, em relação ao repouso e ao processo de sedimentação necessário para que o conhecimento construído seja desfrutado pelo aluno.

A seguir, dois exemplos da relação assimétrica entre tempo e conteúdo e tempo e aprendizagem são fornecidos por AF4 e AF6:

*(...) ela (a professora) perdeu muito tempo com uma parte bastante simples e agora, pro final, está tendo que correr (...) acho que ela explica demais, a um ponto que fica monótono (...) daí a hora que chega a parte mais complicada, eu acredito que esteja terminando o tempo da organização dela. (AF4).*

*(...) pra cada prova que temos, é bastante conteúdo pra estudar. E como temos poucas aulas (desta disciplina), não dá pra dividir, fazer mais provas, então, a gente faz duas provas por semestre. Eu acho que se desse pra diminuir (referindo-se ao conteúdo, ou seja, dividi-lo mais, de forma a reduzi-lo em cada prova), ficaria um pouquinho melhor. (AF6).*

Nestes dois casos fica clara a necessidade dos alunos de sedimentarem o conhecimento adquirido nas aulas, sendo isto imprescindível à aprendizagem. Esta questão coloca em pauta a organização docente da relação tempo-conteúdo-aprendizagem.

Sobre este assunto, Zabalza (2004) defende a boa administração docente do tempo, enquanto importante condição de aprendizagem. Para o autor:

Qualquer aprendizagem necessita de um processo demorado de sedimentação. (...) Boa parte da informação recebida (e entendida, é claro) perde-se com rapidez. Por isso, é preciso revê-la para recuperar a informação perdida, melhorando sua qualidade. (...) A pressa consegue transformar as aprendizagens em processos de esforço constante, com escassos momentos de repouso e prazer. (ZABALZA, 2004, p. 202-203).

Sabe-se, porém, que mesmo que o professor administre convenientemente essa relação, na maior parte das vezes, há fatores alheios à sua vontade e controle que podem incidir sobre a administração do tempo necessário, para trabalhar adequadamente os conteúdos de ensino e, também, para o repouso, ou sedimentação do processo de aprendizagem dos alunos.

Em algumas situações, o número reduzido de aulas destinado a algumas disciplinas, a carga horária reduzida de certos cursos, os feriados e recessos escolares, a necessidade de suprir conteúdos de ensino que pertencem ao âmbito de outras disciplinas, mas que são necessários para a aprendizagem dos alunos, entre outros, constituem exemplos de fatores intervenientes na relação entre tempo – conteúdos – aprendizagem.

Deve-se mencionar, também, que se a aprendizagem é um processo construtivo, há que se pensar no tempo como fator importante que pode favorecer ou desfavorecer a construção do conhecimento pelo aluno. Pode-se,

aqui, refletir que os tempos destinados às disciplinas são freqüentemente “tempos de ensino” e não, necessariamente, “tempos de aprendizagem”. Ou seja, não se pode estabelecer uma correspondência biunívoca entre o tempo destinado ao ensino e o tempo para que o processo de aprendizagem, efetivamente se conclua. Novamente, se revela um paradigma pedagógico centrado no ensino, tal como destacou Cunha (1995), havendo, pois a necessidade de transformações paradigmáticas no ensino universitário, para que este se volte ao processo de aprendizagem e produção de conhecimento pelos alunos.

A presença desta categoria revela a importância de os professores entenderem a influência do fator tempo na organização, estruturação e efetivação do processo de aprendizagem em suas disciplinas, compreendendo-o como uma variável que demanda o seu planejamento adequado, e utilizando-o como um fator facilitador da aprendizagem, ao invés de torná-lo um obstáculo a mais para os alunos.

### **C) Comportamento profissional dos docentes**

A categoria - **Comportamento profissional dos docentes** – é uma variável que pôde ser extraída das verbalizações dos alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia e refere-se à crença discente de que determinados comportamentos dos docentes, quer em nível pessoal, quer em nível profissional, afetam a qualidade do ensino e conseqüentemente da aprendizagem no Curso. Esta categoria se divide em três subcategorias que se seguem.

A primeira subcategoria intitulada relação professor-aluno foi a mais facilmente observada no Curso de Licenciatura em Pedagogia, sobretudo pela dificuldade discente de distinção entre características pessoais e características profissionais dos docentes.

Ao serem questionados sobre como percebem as atividades acadêmicas propostas por seus professores ou sobre as condições instrucionais para a sua realização os alunos de Pedagogia centraram suas percepções mais nas atitudes pessoais do professor do que em suas atitudes profissionais.

A resposta de AP4, ao ser questionada acerca do modo como a

professora solicita as atividades, expressa bem essa situação:

*A gente entende porque ela chega e fala assim: Eu quero o resumo de tal texto, não é complicado (a aluna ri). Vou dar prova em relação à tal texto, estudem isso, então não é complicado (fala em tom de reprovação e deboche). (AP4)*

Buscando compreender melhor a resposta da aluna que parecia omitir informações, uma vez que toda a sua postura corporal demonstrava uma inquietação que suas expressões faciais corroboravam, a pesquisadora questionou-a mais uma vez: “Então o problema não está na maneira como a professora solicita as atividades e sim nas próprias atividades que ela solicita? Ao que a aluna respondeu:

*Eu acho que não tem uma relação professor – aluno, assim de afetividade como a gente tem com os outros (professores), a gente não tem liberdade, justamente por ela não aceitar as opiniões é que a gente não tem afinidade com ela, afetividade. (AP4)*

Neste caso, a resposta da aluna indica uma percepção um tanto contaminada, afetada por uma concepção discente que toma a boa relação professor-aluno como imprescindível para o andamento do processo ensino-aprendizagem.

Diversas pesquisas mencionadas neste trabalho (CUNHA,1995; GODOY, 1992; MASETTO,1992; ZABALA, 2004) apontam a importância dada pelos estudantes ao bom relacionamento entre professores e alunos quando se avalia tanto a imagem que constroem do professor, quanto o modo como esse relacionamento professor-aluno repercute em sua aprendizagem.

Zabalza (2004), ao tratar deste assunto, utiliza as expressões *dimensão pessoal* e *dimensão profissional do docente universitário*. O autor acredita que as diferentes esferas da vida do professor interferem na sua prática profissional uma vez que antes de ser professor, este profissional é uma pessoa, com valores, crenças, e posicionamentos teóricos e práticos diante da vida, que certamente influenciarão na sua constituição docente, a despeito da formação acadêmica e profissional que possua. Desse modo Zabalza (2004, p. 131) relembra o que diz ser uma antiga sentença pedagógica que afirma que “os professores ensinam tanto pelo que sabem como pelo que são.”

Partindo do pressuposto de que o docente deve ter consciência desta comprovada necessidade discente de vínculos afetivos na relação professor-aluno e, conseqüentemente, para a relação ensino-aprendizagem, cabe dedicar uma atenção especial à este fator no exercício profissional docente.

Contudo, cabe reafirmar o que concluiu REGO (2001a) em pesquisa também já referida neste trabalho, que aponta a insuficiência do fator “Cortesia” para que o professor seja avaliado como bom, e mesmo para que o processo ensino-aprendizagem alcance êxito. Na pesquisa empreendida por Rego, quatro categorias de “comportamento de cidadania dos professores universitários” foram elencadas:

- 1) Comportamento participativo,
- 2) Orientação prática,
- 3) Conscienciosidade e
- 4) Cortesia.

A partir destas quatro categorias, seis tipos docentes foram definidos com base nas verbalizações dos sujeitos entrevistados (alunos e professores universitários, além de diplomados). Os seis tipos docentes elencados são:

- Fracos;
- Apenas corteses;
- Conscienciosos;
- Regulares;
- Profissionais diligentes e
- Exemplares.

Como conclusão de sua pesquisa o autor afirma que os sujeitos entrevistados:

Valorizam as quatro vertentes comportamentais e acolhem particularmente bem o professor que consegue combiná-las em alto grau. Note-se, especialmente, o facto<sup>2</sup> de cotarem de modo relativamente fraco os professores “Apenas corteses”. Conseqüentemente, a idéia freqüentemente divulgada de que os estudantes fazem juízos enviesados acerca dos desempenhos

---

<sup>2</sup> Português lusitano.

docentes – deixando-se “iludir” com professores (apenas) simpáticos, amistosos e corteses! – só pode fazer carreira se se admitir... que esses enviesamentos são partilhados pelos professores e diplomados. (REGO, 2001 a, p. 188)

Na pesquisa realizada por Rego, tanto os estudantes universitários, quanto os professores e os diplomados julgaram a categoria Cortesia como insuficiente para que atribuíssem ao professor, o status de bom professor, ou nas palavras de Rego, o status de “bom cidadão docente universitário”. De fato, os sujeitos desta pesquisa, acreditavam ser necessário o docente combinar em alto grau todas as quatro categorias para então merecer a qualificação de bom professor.

Este fato sugere que o professor não deve priorizar a cortesia ou mesmo o bom relacionamento com seus alunos, em detrimento do desenvolvimento de outras habilidades e capacidades, sejam elas as demais categorias elencadas por Rego (2001a): Comportamento participativo, Orientação prática e Conscienciosidade, ou outras como as apresentadas por Cunha (1995), Godoy (1992) e Masetto (1992) em outro ponto deste trabalho, pois esta medida, provavelmente, não lhe trará garantias de reconhecimento discente como bom professor.

As verbalizações de AP2 e AP3, referindo-se às expectativas em relação à disciplina corroboram a idéia de que embora a relação professor aluno seja importante para que o processo ensino-aprendizagem ocorra com sucesso, ela não é suficiente:

*(...) a gente tinha uma professora no ano passado que era rígida, que puxava, que tinha um método diferente, daí nesse ano era pra ser ela de novo. Ela chegou e já deu um trabalho de um livro grosso, e tinha que ser do jeito que ela queria. Daí houve que ela teve que sair, então acho que ela (a nova professora) já ficou meio preocupada de ter que pegar uma turma que era de outra. Acho que ela tentou conquistar, acho que ela pensou assim: depois vão querer se embarreirar (vão ficar resistentes) por não querer me respeitar. Eu acho que ela quis ser muito amiga, não passou nada e eu concordo com AP1 que ficou muito superficial porque um dia começava com um texto, a gente via duas folhas e já estava bom, pulava pra outro texto. Ela (a professora), interesse tem, porque ela traz material, só que daí a gente tira seis folhas (fotocópias) pra usar uma, tira sete pra usar duas, eu por exemplo não tiro. (AP2)*

*(...) faltou um pouco de rigidez também, ela tá substituindo (uma professora que saiu) então pra querer ser amiga ela acabou sendo maleável demais (...). (AP3)*

Note-se que quando AP2 fala “*Eu acho que ela quis ser muito amiga, não passou nada e (...) ficou muito superficial*”, ou quando AP3 diz “*pra querer ser amiga ela acabou sendo maleável demais*”, fazem ver, com clareza, que o critério afetivo não é o bastante para ter uma boa relação com os alunos e, principalmente para que o ensino e a aprendizagem ocorram com êxito.

As observações da pesquisadora confirmam o comportamento docente descrito pelos alunos:

*(...) sempre muito gentil com os alunos, faz elogios à suas performances enquanto apresentam os trabalhos e sempre os encoraja através de palavras de incentivo. (...) A professora não interfere ou corrige idéias ou informações apresentadas pelos alunos, limitando-se, vez ou outra, a enriquecê-las ou complementá-las. (30/10/2006, Registro em Diário de Campo de aula da disciplina de Sociologia Geral).*

Neste ponto faz-se necessário destacar que ainda que o professor queira e consiga manter uma boa relação afetiva com seus alunos, isto não pode impedi-lo de corrigir e/ou interferir em suas exposições, trabalhos, textos e atividades em geral. Ao contrário, a medida pedagógica da correção revela uma atitude profissional comprometida com a qualidade do ensino e da aprendizagem. A esse respeito Freire (1998, p. 117) traz um importante alerta ao fato de que “Inclinados a superar a tradição autoritária, tão presente entre nós resvalamos para formas licenciosas de comportamento e descobrimos autoritarismo onde só houve o exercício legítimo da autoridade.”

Desse modo, conclui-se que, apesar da relação professor-aluno ser um tema sempre presente a influenciar a percepção dos estudantes sobre suas disciplinas e atividades acadêmicas, ela não constitui, por si só, condição suficiente para que se avaliem tais questões.

Assim, também, seria conveniente que os professores dedicassem maior atenção às relações que estabelecem com seus alunos, pois estes necessitam ter a clareza de que a formação de vínculos afetivos entre professor e aluno, sobretudo no contexto universitário, deve ser tomado como importante, mas não como determinante para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva a contento, pois conforme nos ensina Freire (1998, p. 161):

É preciso (...) reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.

A segunda subcategoria que surgiu a partir dos relatos dos sujeitos da Pedagogia refere-se à constatação de **falhas didático-metodológicas** dos docentes, como variável influente na percepção que os estudantes têm das atividades acadêmicas solicitadas.

Relatos como os de AP1 e AP3 ao se referirem às suas expectativas em relação à disciplina e às atividades propostas pela professora, demonstram essa posição:

*(...) excelente profissional, excelente pessoa, só que de repente é aquela dificuldade de passar o conteúdo mais especificamente na maneira correta pra gente aprender (...) de repente falhou um pouco a metodologia de passar o conteúdo, aquilo assim de especificar mais, de terminar isso pra entrar naquilo. (AP1).*

*Da pra ver que ela (a professora) se dedica, que ela quer (ensinar) mas tem o método dela mesmo talvez. Eu acho que ela lida com a gente como se agente fosse criança. (AP3).*

Com relação à última das três subcategorias, as seguintes verbalizações de AP2, AP3 e AP5, permitiram constatar falhas no compromisso ético dos docentes mencionados como mais um fator relacionado à percepção dos estudantes sobre as atividades acadêmicas que lhes são propostas.

*(...) eu percebi que em algumas matérias eu aprendi muito mais fazendo magistério do que aqui na universidade e eu achava que deveria ser o contrário, me aprofundar muito mais na universidade (...) eu acho que a diferença é que quando você sai da escola, você tem aquelas aulas, aquele horário, ninguém falta. Aqui, não vinham dar aula e não justificavam, dão umas atividades assim tipo prova em dupla (duuuuupla, risos), grupo (gruuuupo, risos), pra você fazer e tirar um nota mesmo, porque não aprofunda nada. (AP2)*

*(...) digamos que eu me decepcionei um pouco, principalmente no primeiro ano. Nós tivemos professores que vieram só pra matar tempo, pra dizer que fizeram chamada. Faziam chamada e liberavam, hoje não estou a fim de dar aula. (AP3)*

*(...) é muita matação, fiquei bem frustrada. Assim, mais frustrada ainda, não por mim, porque eu tenho a base prática, eu entendo o que elas (professoras) estão falando, eu sei o que é aquilo, porque eu estou*



*associando o que elas falam lá com aquilo que eu tenho na sala de aula e com o que eu vivencio, mas pra quem não conhece, eu me sinto mais frustrada ainda, porque elas (as professoras) tinham que embasar bem justamente quem? Essas pessoas. E pra esses (alunos) elas não estão dando base nenhuma. Porque o que eu mais vejo reclamação na sala é de quem não tem a prática, é vir perguntar pra gente (que tem a prática) como é que faz, que que eu faço, o que é que é, me explique, coisa que a professora acabou de explicar (...). (AP5)*

Constata-se, portanto, que quando AP2 afirma (...) não vinham dar aula e não justificavam, ou quando AP3 diz (...) *tivemos professores que vieram só pra matar tempo (...) hoje não estou afim de dar aula, ou ainda*, quando diz AP5 (...) *é muita matação, fiquei bem frustrada*, estão trazendo à tona uma questão ética muito abrangente. Estas atitudes docentes denotam uma falta de compromisso ético-profissional que se estendem a uma série de comportamentos docentes inadequados como falta de respeito e de consideração com o aluno e com toda a sociedade que é quem paga o professor universitário, sobretudo nas Instituições Públicas, falta de seriedade e profissionalismo, entre outros.

Diante desta situação, cabe refletir sobre a importância do papel e da função docente, mesmo no contexto universitário, pois através destas falas fica evidente a necessidade que os alunos têm de um professor presente, comprometido com uma formação de qualidade e consciente da importância de seu papel junto a aprendizagem dos alunos.

Masetto (2003, p. 29-30), ao tratar das competências necessárias ao docente do ensino superior, afirma o seguinte:

Precisamos de um professor com um papel de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender, que seja um elemento motivador e incentivador do desenvolvimento dos alunos, que esteja atento para mostrar os progressos deles, bem como corrigi-los quando necessário (...) Um professor que forme com seus alunos um grupo de trabalho com objetivos comuns. (...) Um docente que seja um motivador para o aluno realizar as pesquisas e os relatórios, que crie condições contínuas de *feedback* entre aluno-professor e aluno-aluno.

As palavras de Masetto (2003), projetadas para um futuro que se espera próximo, reafirmam a ausência dessa condição docente e subsidia a reflexão acerca da necessidade de posturas mais profissionais e mesmo éticas de certos professores, sobretudo nas Licenciaturas que têm por função formar

os futuros profissionais da educação que hoje são nossos alunos universitários.

#### **D) Ausência de conhecimentos acadêmicos prévios**

A categoria – **Ausência de conhecimentos acadêmicos prévios** – é bastante representativa da percepção dos alunos de ambos os Cursos de que a ausência de conhecimentos acadêmicos anteriores ou paralelos prejudica ou poderá prejudicar a compreensão e a execução das atividades propostas, bem como todo o seu desempenho enquanto aprendiz.

Uma dada atividade ou tarefa pode parecer, aos alunos, mais difícil ou complicada do que é, justamente, pela falta de conhecimentos anteriores, necessários ao seu entendimento e execução.

Com relação ao Curso de Licenciatura em Física, observou-se, sobre a disciplina de Instrumentação para o Ensino de Física, que AF1 relata perceber que seu professor está sobrecarregado pelo fato de “*ter que dar conta*”, tanto da sua disciplina (que consiste, basicamente, em ensinar os alunos a planejar e montar aulas, ocupando-se, de aspectos estruturais das aulas, como as suas estratégias e metodologias de ensino), quanto dos conteúdos de ensino que deveriam ter sido trabalhados em outras disciplinas, por outros professores e que, por alguma razão, não o foram, pelo menos a contento.

A seguinte fala de AF1 expressa essa posição:

*(...) é preciso, pra gente dar uma aula de efeito fotoelétrico, que primeiro a gente estude aqui na Instrumentação (nome abreviado pelo qual se refere à disciplina) este efeito e aprenda o conteúdo aqui, pra depois ir trabalhar com instrumentação para aquela aula, então ele (o professor) tem esse problema (nas mãos) de ter que dar conta do conteúdo e da instrumentação. (AF1).*

Outro estudante da Física também enfatiza o problema da ausência de conhecimentos prévios, referindo-se a outras duas disciplinas.

AF5 relata que a articulação e sincronia que deveriam existir entre as disciplinas de Física Geral I e Física Computacional nem sempre ocorre, acarretando prejuízos na compreensão e execução das tarefas solicitadas. Segundo essa aluna:

*(...) na hora de fazer o que era preciso ali, no caso o relatório (solicitado*

*como tarefa pela disciplina de Física Computacional), eu já acredito que entrava o problema de outras áreas, seria até Física Geral I, porque na parte da introdução (do relatório) você tem que colocar o embasamento teórico todo, não só da parte de Física Computacional (...) então, às vezes, você está tendo um assunto na Física Geral e está fazendo o experimento na Física Computacional, sobre outro conteúdo de Física. (AF5).*

Nesse caso, a aluna está contando que para fazer a introdução do relatório de Física Computacional são necessários conhecimentos que deveriam ser fornecidos pela disciplina Física Geral I. No entanto, segundo a sua percepção, estes conhecimentos teóricos e/ou práticos, não são trabalhados pelos professores, de modo que os estudantes possam dispor deles para a execução das atividades ou tarefas solicitadas.

No Curso de Licenciatura em Pedagogia, a questão referente à falta de conhecimentos acadêmicos prévios também fica evidente nas seguintes verbalizações de AP1, AP4 e AP5:

*(...) tem alguns professores que deixam você assim meio..., não sei se é despreparo da parte deles, mas você tem que correr atrás porque senão você sai no prejuízo. Eu penso nisso a longo prazo, lá pra frente, no terceiro, no quarto ano tem coisas que vão fazer falta porque agora nós não estamos tendo. Como no ano passado, Filosofia nós não tivemos nada. O professor (do ano atual) teve que chegar nas aulas e correr atrás do prejuízo pra gente conseguir entender agora, no segundo ano, a continuidade, porque no primeiro nós praticamente não tivemos nada. (AP1)*

Referindo-se agora à disciplina em questão (Sociologia Geral) AP1 acrescenta:

*(...) esse ano foram conteúdos muito pulando de um pro outro. Às vezes, quando você estava começando a entender uma coisa ela (a professora) já pulava pra outro assunto, fica até meio confuso. Quando você pensava que ia continuar ia pra outra coisa (...) até comentamos (alunos da turma) em sala que no final das férias vamos ter que pegar um livro, ler, ver pelo programa da disciplina e ler profundamente pra voltar com tudo no terceiro ano. Então vamos ter que procurar sozinhos entender mais profundamente pra ter um embasamento pra continuidade no outro ano. (AP1)*

*(...) pra elas (as alunas) que já têm a prática... mas eu que não tenho magistério, a teoria do Curso é muito boa, só que eles não dão esse*

*embasamento (...) tanto que eu fiz a minha (prática, foi à campo), eu adoro o Curso de Pedagogia, gosto de vir para a aula, gosto de ler os textos, é muito interessante, mas na hora da prática eu não me dei bem e me decepcionei muito com o Curso ou comigo também, com os professores, não sei. (...) eu não entendo ainda o porquê que na prática não é o que os professores dizem na sala de aula. (AP4)*

Esta fala, a princípio, um tanto confusa, expressa uma angústia muito grande desta estudante que se sente despreparada para enfrentar os desafios impostos pelo Curso, por motivos relacionados, basicamente, à falta de conhecimentos prévios que deveriam ser adquiridos tanto no Curso quanto fora dele. Primeiro, quando a aluna diz “*pra elas que já têm a prática...*”, está se referindo às facilidades e vantagens que têm as alunas que já atuam como professoras, sobre aquelas que não têm experiência profissional com a docência. Depois diz “*não tenho magistério*”, revelando assim, a defasagem que julga ter, em relação àquelas alunas que antes mesmo de entrarem na universidade para cursar uma Licenciatura, já se voltaram ao magistério e aos seus saberes teóricos e práticos. Na seqüência de sua fala, a aluna ainda diz: “*a teoria do Curso é muito boa, só que eles não dão esse embasamento*” - parecendo referir-se à uma insuficiência teórica para subsidiar a prática profissional e o dia- a dia na sala de aula. Desse modo, a estudante segue falando de sua decepção com vários dos fatores que envolveram o seu processo de aprendizagem na universidade.

Outra aluna traz uma fala que confirma algumas das percepções de AP4 quanto aos prejuízos que a falta de conhecimentos acadêmicos prévios, sobretudo os práticos, podem trazer ao estudante, causando defasagens e dificultando o processo de aprendizagem:

*(...) na verdade essas disciplinas (as práticas), eu vou (a aluna quis dizer: eu consigo acompanhar), porque eu tenho conhecimento de sala de aula, mas quem não tem conhecimento de sala de aula, não são com essas disciplinas que vão ter, (as disciplinas práticas) que não dão base nenhuma. (AP5)*

As falas dos estudantes, de ambos os Cursos, podem indicar uma desarticulação entre as disciplinas dos Cursos. Tal desarticulação pode ocorrer por diversos motivos, mas certamente, repercute na percepção que os estudantes têm das atividades propostas. Repercute, principalmente, no modo como tentam resolvê-las, já que não se mostram seguros em relação aos

conteúdos que precisam dominar, a fim de realizar as atividades adequadamente.

As observações realizadas pela pesquisadora ratificam a percepção dos alunos, sobre um possível descompasso entre as disciplinas do Curso de Física:

*(...) o professor (da disciplina de Instrumentação para o Ensino de Física), retomou conceitos teóricos com o aluno (...) sugeriu bibliografia e sites de busca para o aluno, (...) o professor explica à aluna, num momento avançado do processo, o conteúdo da aula que esta vem planejando e montando como atividade de sua disciplina. (17 e 31/10/2006, Registro em Diário de Campo de aulas da disciplina de Instrumentação para o Ensino de Física).*

Já no Curso de Licenciatura em Pedagogia, não foi possível à pesquisadora, observar fatos afeito à questão que ora se discute, sobretudo porque as verbalizações das alunas presentes neste texto, referem-se à disciplinas que não foram observadas pela pesquisadora, Isto é, referem-se à uma possível desarticulação entre disciplinas teóricas e práticas.

Entre os possíveis motivos para a ocorrência de desarticulação entre as disciplinas de um Curso pode estar a estruturação do seu Currículo.

Masetto (2003), ao discutir sobre o Currículo Universitário, questiona que aspectos devem ser levados em conta na construção de um currículo, já que este tem por finalidade organizar e estruturar as disciplinas e as atividades necessárias, bem como todo um sistema de acompanhamento da execução do próprio currículo.

De acordo com o autor, para que se construa e se efetive um bom currículo, é indispensável que haja uma forte relação entre a ação docente e este currículo. Todavia, segundo o próprio Masetto (2003) afirma:

*(...) não é isso que vemos acontecer com a quase totalidade dos docentes do ensino superior, que ministram suas aulas alheios ao currículo e ao projeto pedagógico. Por vezes, chega-se a desconhecer até mesmo a grade curricular do curso em que se ensina. (...) em geral, desconhecemos o currículo como um todo: isto é, quais disciplinas são lecionadas, no mesmo período, para nossos alunos; que disciplinas cursaram antes da nossa ou sucederão à nossa; desconhecemos a relação entre a nossa disciplina e as demais, e, às vezes, a relação desta disciplina com a formação do profissional que se pretende formar. Numa palavra, desconhecem-se o projeto pedagógico e a organização curricular do curso. (MASETTO, 2003, p. 69-70).*

O autor acredita que esta situação ocorra, devido ao fato de que as ações docentes numa Instituição de Ensino Superior, geralmente são muito individualizadas. Para ele, os problemas que se originam a partir dessas práticas docentes são muito conhecidos e se manifestam através de comportamentos como o desinteresse e a desmotivação discente, o conhecimento dicotomizado, além da freqüente pergunta dos alunos em todas as disciplinas e períodos dos Cursos: “Para que serve esta matéria?”

Frente a esta problemática, Masetto (2003) sugere que repensemos o papel do docente do ensino superior perante o currículo, e tece algumas considerações dentre as quais, uma, em especial, parece ser bastante emblemática da discussão em curso: a necessidade de os professores discutirem entre si e colaborarem para a implantação do currículo do curso.

Isto supõe que as disciplinas sejam integradas entre si e com os seus objetivos, que se complementem através de um trabalho interdisciplinar, que revejam seus conteúdos, que administrem o tempo, cargas horárias e recursos técnicos em função dos objetivos propostos e das necessidades dos alunos.

Finalmente, ao concluir sua problematização sobre o assunto, o autor afirma:

Esse desenho curricular favorece grandemente o desenvolvimento das disciplinas em função dos objetivos que se pretendem e a integração dessas mesmas disciplinas e ações dos docentes. Ao professor cabe não apenas seguir as orientações curriculares como também estar atento à realidade de seus próprios alunos, ao meio social em que vivem, o que o chama a intervir no próprio processo curricular. Concebe-se o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente vivo no desenvolvimento curricular. (MASETTO, 2003, p. 72).

A partir das contribuições de Masetto (2003), reafirma-se a importância de os professores estarem conscientes de seu papel mediador entre o aluno e o conhecimento que se pretende construir e, entre o aluno atual e futuro profissional que se deseja formar. Professores comprometidos com uma educação superior de maior qualidade, que esteja voltada tanto ao processo de ensino quanto ao processo de aprendizagem, já que um não ocorre, verdadeiramente, sem o outro.

#### **E) Condições instrucionais das atividades**

A categoria – **Condições instrucionais das atividades** – diz respeito à percepção dos estudantes universitários de ambos os Cursos sobre o que influi no processo de instrução das atividades de aprendizagem solicitadas por seus professores.

Os dados coletados evidenciaram diferentes percepções dos alunos. Embora, o elemento central, que é comum entre eles, refira-se ao aspecto instrucional, tais diferenças permitem discriminar subcategorias que estão presentes nesta variável maior. Notem-se as análises sobre os dados coletados.

No Curso de Licenciatura em Pedagogia os alunos apontam problemas referentes ao modo pelo qual o professor instrui a atividade acadêmica e um deles diz respeito à **postura, à atitude do professor**. Note-se o que diz AP5 ao falar sobre sua percepção acerca do modo como a professora solicita as atividades:

*(...) (o problema) está na maneira como ela põe aquilo (solicita a atividade), ela põe aquilo como uma exigência, você faz por exigência, não por interesse, mas não por ela (a professora) não explicar o que ela quer, porque não tem muita coisa. (AP5)*

Este caso evidencia que a dificuldade se estabelece na atitude docente, na postura adotada pelo professor no momento de solicitar a atividade aos alunos. Como sua postura não é vista como positiva ou adequada pela aluna, isso interfere na percepção que tem acerca das atividades propostas, pois na situação que descreve, AP5 deixa claro que compreende perfeitamente as atividades solicitadas pela professora, contudo, por sentir-se obrigada a realizá-las dado o modo impositivo, coercitivo como percebe as solicitações da professora, não aprecia ou se sente motivada para realizá-las.

AP1 e AP2 também identificam problemas nas condições instrucionais a que estão submetidos na disciplina em questão, mas referem-se a outros fatores, qual sejam os da **falta de sistematização na proposta e na condução da atividade**. Isto é, percebem as atividades propostas pela professora em questão, como fracas devido a uma questão que, anteriormente, já apareceu classificada como metodológica.

Quando questionadas acerca da maneira como a professora passa as instruções das atividades que propõem, um providencial debate se formou entre AP1 e AP2. As verbalizações a seguir, referem-se a essa discussão na qual duas estudantes falam sobre as diferentes maneiras como entenderam que uma mesma atividade deveria ser realizada:

*(...) é que o que foi proposto não foi seminário, foi um debate em mesa redonda, o meu grupo foi o primeiro que apresentou, era pra todo mundo se preparar, pra cada um se colocar (para a turma) o que tinha entendido, pra trocarmos idéias pra juntar tudo pra haver uma compreensão. (AP1)*

*Nós não entendemos a tarefa porque ela (AP1) está falando que era um debate, a minha equipe que era eu e mais uma, pra gente era seminário, tanto que quando ela (a professora) dividiu os conteúdos, faltou (conteúdo) pra nossa equipe, elas (as outras alunas da classe) estavam em 4, 5, 6 e nós estávamos em dupla, daí ela chegou pra gente e deu um autor e para os outros ela deu conteúdo e falou que na próxima vez ela ia dar autor para os outros e conteúdo pra gente. Como todo mundo estava com conteúdo e a gente não, o que que a gente fez? A gente pesquisou mais dados sobre o autor, a gente até xerocou foto dele pra fazer trabalho e tudo. (AP2)*

*Mas você lembra que até não era pra ir lá na frente pra apresentar, cada um ia apresentar no seu lugar? (...) era assim, daí depois virou a coisa. Eu fiquei com medo da nossa apresentação não ter tido valor por ter sido tão pobre, mas não por não se preparar porque quando é necessário você se prepara, mas não...foi uma coisa assim: eu começo a falar aqui, o colega lá tem um assunto que entraria, ele entra (...) (AP1)*

Neste ponto a pesquisadora intervém, comentando:

*É, me pareceu que a idéia era levantar uma polêmica ...*

*Não, mas a minha equipe não chegou a essa do levantamento (da polêmica), o que nós entendemos foi assim: foi dado um texto super grosso que era um paradigma totalmente diferente das noções de cidadania (que a professora havia dado aos outros grupos) que é a coisa mais fácil. A gente pegou um paradigma que a gente nunca tinha visto, que se dividia em três correntes de caras bem diferentes e bem difíceis. Quando a gente começou a ler que a gente viu que era complicado e que era muita coisa, o que que a gente fez? A gente chamou a professora. Professora olha o tanto, a gente é só em duas está todo mundo em quatro. Daí ela tirou duas pessoas de outras equipes e jogou com a gente, então a gente ainda continuou com a idéia de seminário. (...) Outra coisa, pra nós ela pediu resumo, ela disse que nós teríamos que fazer um resumo porque o próximo assunto que ela iria dar era o*



*nosso, que a turma ia ter que tirar do nosso trabalho o texto. Tanto que o nosso resumo deu três folhas (...)* (AP2)

*Nada...pra nós ela não pediu nada.* (AP1)

Diante do exposto, é possível confirmar a falta de sistematização na proposta e na condução da atividade. Estes alunos relataram ter recebido instruções e orientações diferentes para a realização de uma mesma atividade acadêmica. Como entre um seminário e um debate os procedimentos diferem, é pertinente a preocupação da aluna com o fato de ter realizado uma apresentação inadequada.

Situações como esta fazem refletir sobre a importância da instrução e orientação claras aos alunos, sobretudo para que se possa avaliar sua aprendizagem de modo justo.

Referindo-se ao Curso de Licenciatura em Física sobre as condições instrucionais das atividades propostas pelo professor da disciplina Física Computacional, uma aluna, faz ver um outro fator como elemento influente no processo de instrução: a **comunicação do professor**. Note-se o que diz AF5:

*(...) ele não pede... Ele fala por entrelinhas (...) ele é quieto, só que pra um professor é complicado!* (AF5).

Como se vê, as palavras desta aluna centram-se em características pessoais do professor que influenciam o processo instrutivo, porquanto, se destaca a comunicação, ou ausência dela, como elemento participante do processo.

Ainda sobre a questão da comunicação, numa outra situação, alguns alunos divergiram em relação à percepção acerca da forma como o professor de Instrumentação para o Ensino de Física passa as instruções para a realização das atividades. As verbalizações que se seguem demonstram estas diferentes percepções, frente às mesmas instruções.

AF1, ao ser questionado sobre as condições instrucionais para a realização de suas atividades, disse:

*Esse é um problema, um problema. Porque não é muito claro (...) você tem que ficar perguntando, o que é o meu tema, mesmo? (...) Não é uma coisa muito objetiva e com essas tarefas eu nunca me acerto, nunca sei o que falta. Uma das formas de avaliação são as pastas com as tarefas organizadas e eu faço isso, sempre antes (na véspera) de*

*entregar as pastas. Eu olho a pasta de alguém e vejo, ah é isso aqui.(...) Eu acho só que poderia ser feito de forma mais objetiva, fica muito a nosso critério as coisas.(...) meio solto. (...) é um problema de comunicação, é a forma como ele transmite pra gente as tarefas. ( AF1).*

Veja-se que, neste caso, o aluno classifica o problema como uma questão de **comunicação** do professor, um problema na forma como ele transmite as tarefas, que, para este aluno, é pouco objetiva e carece de maior apoio.

No entanto, AF2 ao responder ao mesmo questionamento feito à AF1, em relação à mesma disciplina e professor, responde o seguinte:

*Eu acho interessante (...) acho que do jeito que ele dá, deixando um pouco mais pro pessoal correr atrás, é mais interessante do que dar o material e tudo. Ele ajuda, mas a gente fazer, eu acho interessante. (...) até porque, a gente não está no colégio, gente está numa Universidade, e eu acho que o professor não tem mais aquela obrigação de ficar correndo atrás e dando tudo pro pessoal. A gente está numa Universidade, a gente escolheu por isso e acho que temos que correr atrás mesmo.(...) O sistema como ele passa as tarefas, atividades, é um jeito que ele escolheu, mas eu acho importante, tanto é, que a gente aprendeu a se organizar porque a gente organiza as pastas de acordo com as tarefas e atividades. Eu acho que a forma como ele passa fica claro (...) eu acho que ajuda a gente a se organizar, porque no final do ano, ele revê tudo e até porque a gente recorre a esse material em outros anos. (AF2).*

Essa divergência de percepções, verificada entre AF1 e AF2, pede uma reflexão acerca de seus possíveis motivos, possibilitando vislumbrar a questão do **maior ou menor grau de autonomia apresentado pelo aluno**. Enquanto um aluno se sente um tanto perdido e solitário na realização das atividades e tarefas, quando há pouco direcionamento docente, o outro considera importante e necessária esta postura do professor, uma vez que leva em consideração o fato de que se está numa universidade, o que em tese supõe um grau de autonomia mais elevado, por parte dos alunos.

Os registros de observação na classe sugerem que AF2, tenha uma percepção mais amadurecida em relação à compreensão dos papéis docente e discente no processo de ensino-aprendizagem. Ao afirmar: *Ele ajuda, mas a gente fazer, eu acho interessante*, o aluno percebe o professor como alguém que orienta a caminhada, mas não caminha por ele, como alguém que instrumentaliza os alunos para o desenvolvimento de habilidades que,

provavelmente, sozinhos não adquirissem. Um exemplo de habilidade desenvolvida pelo aluno AF2, por intermédio da ação docente, é fornecido quando ele diz: ... *a gente aprendeu a se organizar porque organiza as pastas de acordo com as tarefas e atividades.*

Ora, o modo como AF2 concebe o papel do professor é semelhante à concepção de papel docente que se defende neste trabalho: a concepção do professor mediador entre o aluno e o conhecimento. Esta concepção difere muito daquela que parece guiar AF1, na qual o professor é o detentor do conhecimento, devendo transmiti-lo do modo mais diretivo possível, conduzindo, ele próprio, o processo educacional dos alunos, aos quais resta absorver, passivamente, seus ensinamentos.

No registro da primeira observação realizada pela pesquisadora nesta turma, pode-se verificar a postura do professor, objeto das divergências entre AF1 e AF2:

*Sem que eu faça qualquer solicitação, o professor me explica (e assim, toda a turma pode ouvir) que a atividade, a ser desenvolvida nos seminários que os alunos irão apresentar, consiste na análise de livros didáticos de ensino de Física para o segundo grau. Esclarece que o objetivo da tarefa “é instrumentalizar os alunos da licenciatura a proceder uma análise crítica sobre os livros didáticos disponíveis para o ensino de Física.”*

*Na lousa escreve:*

*Tarefa 03 – Análise do livro didático – lacunas, falhas, etc.;*

*Atividade B – Projeto de ensino de Física.*

*A seguir, me explica que vem adotando esta metodologia de trabalho, por atividades e tarefas, com a qual os alunos já estão familiarizados.*

*A cada apresentação dos seminários, o professor intervém comentando e lançando questões aos alunos, buscando uma reflexão crítica sobre o assunto e, ao final, fornece feedbacks que vão desde a forma de estruturar e apresentar um trabalho acadêmico, passando pelo conteúdo apresentado, até dicas quanto ao tom de voz, a dicção e vícios de linguagem.*

*(29/08/2006, Registro em Diário de Campo de aula da disciplina de Instrumentação para o Ensino de Física).*

Esta prática docente se repetiu em várias observações da classe. Frequentemente o professor retomava o objetivo da tarefa ou atividade que estavam realizando, orientava individualmente todos os alunos, acompanhando de perto o seu desenvolvimento, sugerindo leituras, elogiando-os, incentivando-os, cobrando resultados, cobrando uma postura comprometida dos alunos e

fornecendo-lhes *feedbacks* a cada apresentação de trabalho.

Ficou evidente, portanto, que o docente em questão instrumentaliza de forma adequada o trabalho dos alunos. Inclusive, ele mantém um sistema de pastas, nas quais cada aluno deve arquivar as tarefas e atividades que for realizando no decorrer do ano, para posterior verificação e avaliação docente. Assim, não se pode caracterizá-lo como um professor *laisse-faire*, como entende AF1. Para AF2 o sistema de organização das tarefas por este professor está bem claro e cumpre sua função dentro do processo ensino-aprendizagem. Depreende-se, portanto, que o que está em jogo é o grau de autonomia dos estudantes, variável implicada no modo como percebem as atividades e tarefas solicitadas e instruídas por seus professores.

Tal suposição acerca da razão pela qual os alunos divergem na percepção da mesma instrução de atividades, não se pretende única, mas é certo que o grau de autonomia constitui uma variável importante na análise deste dado.

Ainda sobre as condições instrucionais das atividades solicitadas, os alunos, através de suas falas, fornecem outros dados para a análise em curso.

Com relação às instruções fornecidas pelo professor da disciplina Física Experimental II, AF3 manifestou sua insegurança frente à atividade proposta pelo professor, dizendo:

*(...) quando você vai dar o seminário, você vai explicar exatamente o que? As conclusões a que você chegou? E a fundamentação teórica? Então o aluno tem que buscar muito, a parte, porque o professor não dá o suficiente. (AF3).*

Para este aluno, é difícil corresponder às expectativas deste professor, na medida em que ele não tem claros os procedimentos que deverá utilizar para a execução da atividade proposta. Este aluno revela desconhecer as informações que devem constar na apresentação de um seminário, mesmo sendo esta, uma atividade freqüente na disciplina em questão, segundo relatos informais dos alunos, acerca do sistema de avaliação utilizado pelo professor em questão.

Embora o aluno sugira que o professor não explicou ou não abordou suficientemente como fazer o pretendido, na atividade solicitada, seria possível supor que a falta de clareza percebida tenha origens nele próprio, o que

remeteria este dado, à presença da variável ausência de conhecimentos prévios, já apresentada.

Todavia, coloca-se em pauta nas condições instrucionais a subcategoria **ausência de clareza ou informações do estudante sobre os procedimentos que deverá utilizar para a execução da atividade proposta**, em função do que se verifica a seguir.

Nas observações das aulas da disciplina de Física Experimental II, em relação às quais AF3 afirma: (...) *o aluno tem que buscar muito a parte porque o professor não dá o suficiente*, referindo-se ao fato de considerar o apoio docente insuficiente para a realização segura e adequada de suas atividades acadêmicas, o registro que se segue é bastante esclarecedor:

O professor passa na lousa:

“Seminários dia 23/11/06

- 1) Ondas – ressonância, batimento, tubo de Kundt (velocidade do som no ar)
- 2) Cordas vibrantes
- 3) Difração e Interferência
- 4) Rede de Difração

Relatório – Difração e Interferência – dia 30/11/06

Prova – 30/11/06 – Conteúdo do seminário.”

(09/11/2006, *Registro em Diário de Campo de aula da disciplina de Física Experimental II*).

A esta ação do professor, não se segue qualquer instrução ou orientação quanto à forma de realização do seminário e do relatório, nem mesmo há perguntas, por parte dos alunos.

Cumprе mencionar, no entanto, que não está descartada a possibilidade de o professor ter instruído os alunos, em momento anterior ao das observações realizadas pela pesquisadora. Apesar disso, a fala de AF3, frente à interrogação da pesquisadora é significativa para concluir sobre a ausência de informações para a realização das tarefas. Note-se que aluno diz: ... *quando você vai dar o seminário, você vai explicar exatamente o que? As conclusões a que você chegou? E a fundamentação teórica?*

Outra aluna, referindo-se às condições instrucionais das atividades propostas pelo professor da disciplina de Física Computacional, afirma:

*(...) não é estabelecido o que ele (professor) está avaliando (quando propõe uma tarefa). Ele deveria chegar no começo do ano e explicar o que ele iria dar durante todo o ano (...) quer dizer, você já começa o ano sabendo o que aquele professor vai te pedir. (AF5).*

O que AF5 coloca em discussão é a **necessidade do aluno de conhecer o que será avaliado pelo professor, bem como de ter uma visão sobre a programação dos conteúdos da disciplina e de seus objetivos.**

Esta demanda discente esta diretamente relacionada com o que Masetto (2003) caracteriza como o planejamento da disciplina. O autor acredita que o planejamento de uma disciplina se desenvolva ao longo sucessivas fases e destaca àquela na qual:

No primeiro dia de aula (...) o professor procurará motivar os alunos para que se interessem por sua matéria, conhecer que expectativas trazem, que relação fazem dessa disciplina com sua futura profissão, que informações já possuem a respeito dela, por que não estariam motivados, de que técnicas vai-se utilizar e como será o processo de avaliação. Esta fase é de capital importância: sua ausência é responsável por grande parte dos fracassos dos planos de disciplina. (...) o plano da disciplina passa a ser um instrumento de trabalho e um documento de compromisso com a aprendizagem. Nele tudo está claro e combinado entre professor e alunos, permitindo que todos possam se orientar com segurança para os objetivos a serem perseguidos. (MASETTO, 2003, p. 177-178).

As observações feitas pela pesquisadora nas aulas de Física Computacional, também possibilitaram acompanhar o processo de solicitação de uma tarefa. Observe-se o registro anotado pela pesquisadora, que retrata o que diz o professor:

*Vocês vão ter que fazer um relatório sobre os tipos de pêndulos (e vai à lousa onde escreve enquanto fala alto): simples, forçado, amortecido e caótico. (29/08/2006, Registro em Diário de Campo de aula da disciplina de Física Computacional).*

Do mesmo modo, neste caso também não houve qualquer instrução ou orientação docente sobre a realização da atividade proposta, ignorando a necessidade dos alunos terem claros os objetivos da atividade e da avaliação realizada por meio dela.

Isto torna possível concluir, que alguns professores, talvez partam do pressuposto de que seus alunos, por estarem num Curso universitário, já dominem informações e técnicas para a elaboração das atividades e tarefas

acadêmicas, isentando-se, dessa forma, do compromisso docente com a boa qualidade das condições instrucionais às quais submetem seus alunos.

Sobre esse assunto Zabalza (2004) afirma:

Queremos que os alunos saibam fazer bons resumos ou bons esquemas, mas nunca lhes mostramos como fazê-lo; queremos que saibam representar graficamente dados ou diagramas, mas nunca desenvolvemos neles essas habilidades. Essa é a razão pela qual as dificuldades de produção são importantes, porque, na realidade, trabalhamos o conhecimento, mas não sua produção. (ZABALZA, 2004, p. 200).

Ora, as palavras de Zabalza fazem refletir que a universidade é, sobretudo, um lugar de produção de conhecimentos. Como as atividades acadêmicas exigem, inevitavelmente, o desenvolvimento de habilidades para produzir conhecimentos, em diversos contextos, é possível concluir que, ao descuidar dos aspectos instrucionais que se referem à produção propriamente dita, muitos professores acabam por reforçar o modelo reprodutivo e mecânico dos conteúdos de aprendizagem, o qual não contribuiu nem para fazer avançar o conhecimento humano, nem para desenvolver nos estudantes a autonomia intelectual.

Após estas análises, verificou-se que as condições instrucionais, na percepção dos alunos, nem sempre favorecem a realização das atividades acadêmicas. De modo sintético, pode-se dizer que tais condições repercutem diretamente no modo como os alunos percebem e desempenham as atividades, além de influírem nos seus processos de construção dos conhecimentos.

Numa análise mais geral, pode-se dizer que as observações em sala de aula, realizadas pela pesquisadora, confirmaram grande parte das percepções dos acadêmicos sobre as condições instrucionais a que estão submetidos.

Cunha (1995), ao realizar uma pesquisa com professores universitários e de Escola Técnica, objetivando esclarecer diversas questões sobre aqueles profissionais, freqüentemente, apontados por seus pares e alunos como “bons professores”, encontrou cinco grupos de habilidades de ensino entre as quais, as condições instrucionais aparecem em diversos momentos.

Ao referir-se à habilidade de ensino, própria dos bons professores, ligada à “organização do contexto da aula”, Cunha (1995) elenca como seus indicadores: o fato de o professor explicar o objetivo do estudo; de localizar

historicamente o conteúdo; de estabelecer relações do conteúdo com outras áreas do saber e de apresentar o roteiro da aula, entre outros.

No que diz respeito à habilidade de ensino referente ao tratamento dado pelo professor à matéria de ensino, os indicadores listados pela autora são: o esforço docente para tornar a linguagem acadêmica acessível, clareando conceitos, fazendo analogias, estabelecendo relações entre causa e efeito, vinculando teoria e prática; além do uso de exemplos, entre outros.

Vale ressaltar, contudo, que estas habilidades encontradas por Cunha entre os seus bons professores, referem-se às habilidades de ensino ou docentes. É importante notar o que respeita às habilidades de aprendizagem, ou discentes, sobre as quais a autora alerta para o fato de que:

(...) os BONS PROFESSORES desenvolvem um grande número de habilidades de ensino, (...) Todavia, não temos ainda BONS PROFESSORES que estejam mais voltados a desenvolver habilidades nos alunos. O professor é capaz de aprender o melhor esquema do conteúdo a ser desenvolvido em aula, mas não conhece os procedimentos sobre como fazer o aluno chegar ao mapeamento próprio da aprendizagem que está realizando. (...) Nessa perspectiva percebo que, mesmo os BONS PROFESSORES, repetem uma pedagogia passiva, muito pouca crítica e criativa. (CUNHA, 1995, p. 167-168, ênfases na fonte).

Cunha acredita que a concepção de bom professor disseminada no senso comum, esteja assentada num paradigma pedagógico centrado no ensino e que para que ocorram transformações efetivas no fazer docente cotidiano, será necessária uma mudança paradigmática que passe a centrar, na aprendizagem, a produção de conhecimento.

Frente ao exposto, reafirma-se a necessidade de se ter professores conhecedores dos processos de ensino, mas também dos processos de aprendizagem. Professores conscientes de seu papel interventor entre os alunos e o conhecimento, para que se dê, verdadeiramente, uma aprendizagem mais significativa, capaz de proporcionar ao aluno um salto de qualidade e uma postura autônoma frente à produção do conhecimento.

Mediante as análises realizadas, foi possível elencar, portanto, as seguintes sub-categorias referentes às **condições instrucionais**:

- a) comunicação do professor – grau de diretividade em relação às atividades e características pessoais do professor;
- b) relação professor-aluno;



- c) falta de sistematização na proposta e na condução da atividade;
- d) o maior ou menor grau de autonomia apresentada pelo aluno;
- e) clareza ou informações do estudante sobre os procedimentos que deverá utilizar para a execução da tarefa proposta;
- f) necessidade do aluno de conhecer o que será avaliado pelo professor, bem como de ter uma visão sobre a programação dos conteúdos da disciplina e de seus objetivos.

A seguir apresentam-se considerações finais acerca do material analisado e discutido neste capítulo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho partiu de questões como: “que percepções os estudantes universitários têm das atividades acadêmicas propostas por seus professores?”, “que fatores ou variáveis incidem diretamente sobre a percepção dos alunos acerca das atividades propostas?” e “o que tais percepções podem revelar acerca da conduta profissional e relacional dos docentes, e que indicativos podem fornecer aos profissionais da educação sobre como melhorar o exercício docente universitário?”

A partir dessas questões, foram estabelecidos como objetivos desta pesquisa: “Identificar, descrever e analisar as relações e variáveis envolvidas na percepção dos alunos frente às atividades solicitadas” e “contribuir com dados sistematizados sobre a percepção de atividades acadêmicas por alunos universitários, para o debate sobre o exercício cotidiano do professor do ensino superior”.

Sabe-se que esta pesquisa não esgota a discussão acerca da percepção que os estudantes universitários têm sobre as atividades acadêmicas solicitadas pelos docentes, nem contempla todas os aspectos dessa discussão mas, constitui uma análise possível, frente a uma experiência concreta de ida à campo para a recolha de dados, via observações e entrevistas, que forneceu indícios para responder as questões levantadas a respeito dessa temática.

Entendendo a percepção dos alunos sobre as atividades acadêmicas propostas por seus professores, como um importante elemento no processo de ensino-aprendizagem, algumas variáveis relacionadas à essa percepção, puderam ser apreendidas das falas dos sujeitos entrevistados e das observações realizadas pela pesquisadora, gerando as seguintes categorias e subcategorias de análise:

- A) Contradição entre o modelo de aula e as atividades solicitadas pelo professor;
- B) Assimetria nas relações tempo-conteúdo e tempo-aprendizagem;
- C) Comportamento profissional dos docentes:
  - Relação professor-aluno;

- Falhas didático-metodológicas;
  - Falhas no compromisso ético.
- D) Ausência de conhecimentos acadêmicos prévios;
- E) Condições instrucionais das tarefas:
- Comunicação professor-aluno – grau de diretividade em relação às atividades e características pessoais do professor;
  - Ausência de sistematização na proposta e na condução da atividade;
  - Maior ou menor grau de autonomia do(s) aluno(s);
  - Clareza das informações ao estudante sobre os procedimentos que deverá utilizar para a execução da atividade acadêmica proposta.
  - Necessidade do aluno de conhecer o que será avaliado pelo professor, bem como de ter uma visão sobre a programação dos conteúdos da disciplina e de seus objetivos.

Assim, foi possível encontrar algumas respostas referentes às percepções discentes sobre suas atividades acadêmicas e aos fatores ou variáveis interferentes nessa percepção.

Observou-se que as percepções que os estudantes universitários têm das atividades acadêmicas propostas por seus professores são complexas e independem das disciplinas às quais se referam e ao período do Curso no qual se encontrem os alunos.

De modo geral, pode-se dizer que os alunos revelam os problemas e dificuldades enfrentadas em todas as etapas que compreendem as atividades, isto é, desde as instruções recebidas para a sua realização até os *feedbacks* docentes. Os aspectos positivos das atividades de aprendizagem ou o reconhecimento do que estas representam no processo ensino-aprendizagem, bem como o potencial educativo que contemplam parecem pouco valorizados pelos alunos.

Além disso, identificaram-se, através da pesquisa, algumas variáveis interferentes nas percepções dos alunos universitários sobre as atividades propostas, que vão desde as suas próprias concepções acerca dos papéis a serem desempenhados por professores e alunos no processo ensino-aprendizagem, passando pelas expectativas que nutrem em relação ao Curso e à disciplina que freqüentam, até questões que envolvem os processos instrutivos para a sua realização, as contradições docentes quanto ao que é

exigido dos alunos, os problemas oriundos da estrutura e organização do Curso, a falta de pré-requisitos para a realização de determinadas atividades, a relação que se estabelece entre professor e aluno entre outras.

Neste cenário, foi possível constatar que as concepções docentes a respeito dos papéis a serem desempenhados por professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, também condicionam, por vezes, de forma inconsciente, a percepção dos alunos sobre as atividades acadêmicas que lhes são propostas.

Ora, um professor que se guie por um paradigma no qual o ensino seja o aspecto central do processo ensino-aprendizagem, e outro, que orientado por uma concepção na qual a aprendizagem ocupe o centro deste processo, certamente, agirão de modos diferentes, isto é, os primeiros ensinarão, simplesmente, e isso os bastará. Os últimos ensinarão preocupados em favorecer e guiar a aprendizagem de seus alunos.

Disto decorrerão diferentes percepções discentes sobre as atividades e os modos como são passadas as instruções para sua realização.

É nessa perspectiva de interação professor-aluno e de consciência dos papéis docente e discente, na dialética ensino-aprendizagem, que Zabalza (2004), referindo-se à visão vygotskyana da aprendizagem, afirma:

A aprendizagem é vista como um jogo social em que são fundamentais os participantes. Ainda que aprender seja um processo interno do indivíduo (uma experiência subjetiva de aquisição e mudança), é também algo que não ocorre no vazio social, mas em um contexto de trocas. Aprendemos em um marco cultural, nas instituições (nesse caso, a universidade), em relação às trocas feitas com os outros (professores e colegas). (ZABALZA, 2004, p. 193).

É preciso pois, que os protagonistas, os sujeitos – professor e aluno – do processo ensino-aprendizagem, tenham em mente que as atividades acadêmicas constituem aspecto importante do processo ensino-aprendizagem, relacionando-as à possibilidade de retomada e de sedimentação dos conteúdos aprendidos, à oportunidade discente de refletir e analisar de modo mais autêntico e independente sobre os assuntos trabalhados nas aulas, à estratégia docente de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do aluno, etc.

Assim, tanto os professores devem ocupar-se das atividades acadêmicas,

comunicando com clareza os seus objetivos, seus procedimentos de realização, seus critérios de avaliação, e fornecendo os necessários *feedbacks* aos alunos, quanto estes, devem esforçar-se em sua compreensão e execução, cientes de que a partir de sua adequada realização, aprendizagens significativas e duradouras poderão ocorrer.

Zabalza (2004), ao tratar da *percepção* que os estudantes têm *da tarefa e dos processos instrutivos* para a sua realização, afirma:

(...) a percepção dos alunos sobre o trabalho a ser feito influi na forma de resolvê-lo; se é assim, é evidente que nós, professores, temos de dar atenção especial à forma como essa “percepção” se constrói, visando “otimizar as condições de aprendizagem”. (ZABALZA, 2004, p. 205 grifos do autor).

Finalmente, após a análise dos dados, algumas possíveis respostas referentes ao que as percepções identificadas, descritas e analisadas, dos estudantes universitários sobre suas atividades acadêmicas, poderiam revelar acerca da conduta profissional e relacional dos professores e que indicativos poderiam fornecer-lhes sobre como melhorarem o seu exercício docente, foram encontradas.

A primeira delas, diz respeito a pouca atenção docente, dedicada à tais atividades e ao modo como elas interferem na aprendizagem dos alunos. Essa atitude docente que desconsidera o valor de instrumento poderoso de aprendizagem das atividades acadêmicas, reflete-se em todo o processo que as envolve, indo desde a baixa qualidade das condições instrucionais oferecidas para a sua realização, até o momento do *feedback* ou retorno ao aluno acerca de seu desempenho e de sua aprendizagem.

Um aspecto revelador da conduta do professor, obtido através dos dados desta pesquisa, refere-se ao fato de que alguns professores vêm apresentando falhas no comportamento ético para com os alunos, na medida em que deixam de cumprir seu papel de educador, esquecendo-se do compromisso com a educação e com a transformação social, na medida em que os privam das orientações básicas para a adequada realização das atividades acadêmicas que propõem ou quando deixam de explicitar os objetivos, as finalidades e os critérios de avaliação das atividades propostas, etc. Este comportamento torna obscura a direção a ser seguida pelo aluno, na medida em que não apresenta uma atitude de parceria, respeito e

consideração com o aluno, deixando-os no vazio e tirando-lhes possibilidades de aprendizagens efetivas.

Tal conduta docente, se por um lado pode refletir um despreparo ou uma lacuna na formação e na prática dos professores, por outro lado pode refletir uma ausência de empatia ou consideração respeitosa pela pessoa do aluno que, mesmo sendo o sujeito de sua própria aprendizagem, necessita sempre da competente mediação docente para alcançar níveis mais complexos em seu aprendizado e desenvolvimento. Afinal, não fosse a necessidade da mediação docente, não se poderia explicar a própria existência de instituições de ensino, inclusive as superiores.

Vygotsky (1994, p. 113) inspira esta discussão, ao tratar da *Zona de Desenvolvimento Proximal*, dizendo que ela “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionário”. Segundo o autor, é graças ao processo de mediação, neste caso, a mediação docente, que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã.” Daí ser imprescindível aos professores a consciência de sua função mediadora junto aos alunos, criando uma relação de interação e de parceria com eles.

Sendo assim, reafirma-se a importância e a necessidade de que os Cursos de formação de professores (que serão formadores de outros professores), e os próprios formadores revejam as concepções que os norteiam, especialmente a fim de promoverem a superação da concepção de que a condição de professores “especialistas” das áreas de conhecimento específicos seja suficiente para levar os alunos do ensino superior à aprendizagem. Isto exige valorizar a formação pedagógica e humana nas licenciaturas, sob pena destas não acompanharem as transformações humanas, sociais e culturais que vêm ocorrendo, as quais têm contribuído para que muitos cursos tornem-se obsoletos e deficitários em relação à formação dos professores da educação básica.

Para concluir, não é demais lembrar Masetto (2003, p. 23), numa afirmação fundamental ao contexto desta pesquisa: “a docência existe para que o aluno aprenda”.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, E. A. de. Por uma Ciência Formativa e Indiciária: proposta epistemológica para a ciência da informação. **Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Florianópolis, SC, n. esp. p. 1 - 13, 1º sem. 2006, disponível em: [http://www.bibli.ufsc.br/bibesp/esp\\_03/1\\_GT1\\_araújo.pdf](http://www.bibli.ufsc.br/bibesp/esp_03/1_GT1_araújo.pdf). Acesso em: 24 mar. 2007.

AMORA, S. A. **Minidicionário Soares Amora da Língua Portuguesa**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BALDO, M. V. C. e HADDAD, H. Ilusões: o olho mágico da percepção. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 25, supl. 02, p. 6 – 11, dez. 2003, disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-44462003000600003&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462003000600003&lng=pt&nrm=isso)>. Acesso em 29 jan. 2007.

BARNES, R. **Seja um ótimo aluno: guia prático para um estudo universitário eficiente**. Tradução de Luzia A. Araújo e Thelma M. Nobrega. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BARROS, C. S. G. **Pontos de Psicologia Geral**. São Paulo: Ática, 1985.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In MASETTO, M. T. (org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 57 - 68. (Coleção Práxis).

BERBEL, N. A. N. Título de seu texto. In BERBEL, N. A. N. (org.). **Questões de ensino na universidade: conversas com quem gosta de aprender para ensinar**. Londrina, PR: UEL, 1998. p. 23 - 28.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994. p. 13 – 80.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

CASTORINA, J. A. O debate Piaget – Vygotsky: a busca de um critério para

sua avaliação. In: \_\_\_\_\_ . *et al.* **Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate.** SP: Ática, 1996, p. 07 – 49.

CASTRO, A. D. Construtivismo e Ensino Superior. In: SCRIPTORI, C. C. (org.) **Universidade e Conhecimento: desafios e perspectivas no âmbito da docência, pesquisa e gestão.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 49 - 63. (Coleção Educação e Psicologia em Debate).

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática.** 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

D'ANTOLLA, A. (org.) **A prática docente na universidade.** São Paulo: EPU, 1992.

DAY, R. H. A Natureza e a Medição da Percepção. In: \_\_\_\_\_ . **Percepção Humana.** Tradução de Maria Tereza Pereira Maldonado. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1972. p. 01 - 31. (Coleção Tópicos Básicos em Psicologia).

DAY, R. H. Percepção e Aprendizagem. In: \_\_\_\_\_ . **Percepção Humana.** Tradução de Maria Tereza Pereira Maldonado. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1972. p. 160 - 180. (Coleção Tópicos Básicos em Psicologia).

DAY, R. H. Teoria em percepção. In: \_\_\_\_\_ . **Psicologia da Percepção.** Tradução do Departamento de Psicologia Educacional, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974. p. 99 - 108. (Coleção Psicologia Contemporânea).

Di DOMÊNICO, V. G. C.; CASSETARI, L. Aprender na universidade: hábitos que facilitam o desempenho acadêmico. **Integração ensino – pesquisa – extensão,** São Paulo, n. 29, p. 117 – 120, maio 2002.

DIAS CORDEIRO, J. C. et al. **Manual de Psiquiatria Clínica.** 2. ed. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, Portugal, 2002.

**DICIONÁRIO de psicologia moderna.** São Paulo: Verbo, 1979. (Coleção Psicologia Moderna, v. 2).



**DICIONÁRIO prático ilustrado.** Porto, Portugal: Lello & Irmãos, 1960.

DORIN, L. **Dicionário Ilustrado de Psicologia.** São Paulo: Iracema, 1975.

FERREIRA, B. de H. A. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FORGUS, R. H. Percepção Social, Motivos e Personalidade. In: \_\_\_\_\_ . **Percepção: o processo básico de desenvolvimento cognitivo.** Tradução de Nilce Pinheiro Mejias. São Paulo: EPU, 1981. p. 323 - 352.

FREIRE, I. M.; ARAUJO, V. M. R. H. Tecendo a rede de Wersig com os indícios de Ginzburg. **Data Grama Zero Revista de Ciência da Informação.** v. 2, n. 4, p. 1-8, ago. 2001 disponível em: biblioteca universia. Net/html\_bura/ficha/params/id3270818.html. Acesso em: 12 abr. 2007

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996. (Coleção Leitura).

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143 -179.

GODOY, A. S. O ensino universitário: fatores influentes em sala de aula sob a ótica do aluno universitário. In: D'ANTOLLA, A. S. (org.) **A prática docente na universidade.** São Paulo: EPU, 1992, p. 67 - 89.

GÓES, M. C. R. A Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes.** Campinas, SP. n. 50, p. 9 - 25, ano XX, abr. 2000, disponível em: <http://www.Scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a02v2050.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2007.

HOCHBERG, J. E. Percepção e Comunicação Social. In: \_\_\_\_\_. **Percepção.** Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro, 1973. p. 154 - 173.

KAPLAN, H. I.; SADOCK, B. J. **Compêndio de Psiquiatria.** Tradução de Daise

Batista. 7. ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

KOLB, L. C. **Psiquiatria Clínica**. Tradução de Sônia Regina Pacheco Alves. Rio de Janeiro: Interamericana, 1977.

LAROCCA, P. **Psicologia e prática pedagógica**: o processo de reflexão de uma professora. 2002, Tese de Doutorado (Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, 2002.

LÚRIA A. R. A Psicologia Experimental e o Desenvolvimento Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p. 85 - 102. (Coleção educação crítica).

MACHADO, A. R. Uma Experiência de Assessoria Docente e de Elaboração de Material Didático para o Ensino de Produção de Texto na Universidade. **D.E.L.T.A.**, SP, v. 16, n. 1, p.1 - 26, 2000.

MARCONDES, M. A. S. O professor no ensino superior e a qualidade de ensino. In: BERBEL, N. A. N. (org.). **Questões de ensino na universidade**: conversas com quem gosta de aprender para ensinar. Londrina, PR: UEL, 1998. p. 67- 70.

MARQUES, H. R. **Metodologia do ensino superior**. Campo Grande, MS: UCDB, 1999.

MASETTO, M. T. Ensino-Aprendizagem no 3º Grau. In: D'ANTOLLA, A. S. (org.). **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992. p. 19 - 26.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 57 - 68. (Coleção Práxis).

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M<sup>a</sup> L. (orgs.) **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Mackenzie; Cortez, 2003. p. 79 - 108.

MORAN, J. M. ; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 12 ed. Campinas SP: Papirus, 2006. (Coleção Papirus Educação).

MOREIRA, A. F.; BORGES, O. Por dentro de uma sala de aula de física. **Educação e Pesquisa**. V. 32, n. 1, p. 157 – 174, jan./abr. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000100010&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100010&lng=pt&nrm=isso). Acesso em: 22 jul. 2006.

OLIVEIRA, M. K. de. **VYGOTSKY**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993. (Série Pensamento e ação no magistério).

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. dos. Compreensão em Leitura e Avaliação da Aprendizagem em Universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**., SP, v. 18, p. 118 -124, 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. SP: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTEL, M. da G. **O professor em construção**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

REGO, A. O Bom Cidadão Docente Universitário na Senda da Qualidade no Ensino Superior. **Educação e Sociedade**., Aveiro, Portugal, Ano XXII, n. 75, p. 174 -198, ago. 2001a.

\_\_\_\_\_. Eficácia Comunicacional dos Docentes do Ensino Superior: evidência confirmatória de constructo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**., v. 14, n. 3, p. 563 -569, 2001b.

ROCHA, M. S.P. de M. L. da. A constituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico. 1994, Dissertação de Mestrado (Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, 1994.

ROZENDO, C. A. *et. al.* Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**.; v. 7, n. 2, p. 15 - 23, abr. 1999. Disponível em: [http://www.scilo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-11691999000200003&lng=pt&nrm=isso](http://www.scilo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11691999000200003&lng=pt&nrm=isso). Acesso em 22 jul. 2006.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da Psicologia Moderna**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1996. p. 294 – 322.

SILVA, M. da G.; RUFFINO, M. C. Comportamento docente no ensino de graduação em enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 7, n. 4, p. 44 - 55, out. 1999, disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0104-11691999000400007&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0104-11691999000400007&lng=pt&nrm=isso). Acesso em: 22 jul.2006.

TEODORO, A. VASCONCELOS, M<sup>a</sup> L. (orgs.) **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Mackenzie; Cortez, 2003.

VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília, DF: Plano, 2003. p. 09 –52. (Série Pesquisa em Educação).

VIANNA, M. H. C. Quando o aluno é o centro do ensino. In: BERBEL N. A. N. (org.). **Questões de ensino na universidade**: conversas com quem gosta de aprender para ensinar. Londrina, PR: UEL, 1998. p. 109 - 113.

VYGOTSKY, L. S. Teoria básica e dados experimentais. In: MICHAEL, C. et al. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José C. Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 25 - 99. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A. R. A Criança e seu Comportamento. In: \_\_\_\_\_. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Tradução de Lólio L. de Oliveira. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996. p. 151 - 161.

VIGOTSKI, L. S. A percepção e seu desenvolvimento na infância. In: \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 03 - 27. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

WISNIVESKY, M. **Psicologia e Formação Docente**: indícios de uma relação. 2003, Dissertação de Mestrado (Educação) – Faculdade de Educação,

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas- SP, 2003.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

**ANEXOS**

**ANEXO A – ÍNDICES DE APROVAÇÃO/REPROVAÇÃO DOS CURSOS DE  
LICENCIATURA OFERTADOS PELA UEPG**

LICENCIATURA	DURAÇÃO EM ANOS	DISCIPLINAS OFERTADAS	TOTAL VAGAS	Nº ALUNOS APROVADOS	Nº ALUNOS REPROVADOS	ÍNDICE DE REPROVAÇÃO
FÍSICA	5	31	747	459	288	38,55%
MATEMÁTICA	5	25	1468	905	563	38,35%
QUÍMICA	5	33	942	652	290	30,78%
LETRAS P – I*	5	17	620	474	146	23,54%
LETRAS P – F*	5	18	244	189	55	22,54%
GEOGRAFIA*	4	17	871	682	189	21,69%
LETRA P – E*	5	17	607	491	116	19,11%
ED. FÍSICA	4	34	3184	2570	614	19,28%
C. BIOLÓGICAS	4	36	1223	1025	198	16,18%
HISTÓRIA	4	31	916	794	122	13,31%
PEDAGOGIA	4	27	2676	2496	180	6,72%

**QUADRO 1 – ÍNDICES DE APROVAÇÃO/REPROVAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA OFERTADOS PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – UEPG NO ANO DE 2005.**

Fonte: Material de coleta de dados da pesquisadora

\*Devido à reformulação na grade curricular destes cursos, foram analisados somente os dados do primeiro e do segundo ano.



**ANEXO B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS**

- 1) Como veio cursar a Licenciatura em Física/Pedagogia na UEPG?
- 2) As expectativas em relação ao Curso estão sendo correspondidas, frustradas ou superadas?
- 3) As expectativas em relação à disciplina estão sendo correspondidas, frustradas ou superadas?
- 4) Você acredita que o conteúdo trabalhado nesta disciplina irá ajudá-lo em sua prática profissional?
- 5) Como percebe as tarefas ou atividades acadêmicas propostas pelo professor desta disciplina?
- 6) Como você percebe a maneira (metodologia e características pessoais) como este professor passa as instruções para que vocês realizem as tarefas ou atividades acadêmicas propostas por ele?