



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FLÁVIA REGINA DE BARROS

**IMPACTOS AFETIVOS DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR: O
OLHAR DOS ALUNOS**

CAMPINAS

2017

FLÁVIA REGINA DE BARROS

**IMPACTOS AFETIVOS DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR: O
OLHAR DOS ALUNOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA FLÁVIA REGINA DE BARROS, E ORIENTADA PELO PROF. DR. SÉRGIO ANTONIO DA SILVA LEITE.

CAMPINAS

2017

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

B278i Barros, Flávia Regina de, 1983-
Impactos afetivos das práticas pedagógicas no ensino superior : o olhar dos
alunos / Flávia Regina de Barros. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Sérgio Antonio da Silva Leite.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Afetividade. 2. Prática pedagógica. 3. Ensino superior. I. Leite, Sérgio
Antonio da Silva, 1946-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The affective impacts of pedagogical practices on higher education
: the students' outlook

Palavras-chave em inglês:

Affectivity

Pedagogical practice

Higher education

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Sérgio Antonio da Silva Leite [Orientador]

Soely Aparecida Jorge Polydoro

Angela Fátima Soligo

Elvira Cristina Martins Tassoni

Wanda Maria Junqueira de Aguiar

Data de defesa: 19-12-2017

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**IMPACTOS AFETIVOS DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR: O
OLHAR DOS ALUNOS**

Autor: Flávia Regina de Barros

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite
Profa. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro
Profa. Dra. Angela Fátima Soligo
Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni
Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de
Aguiar

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2017

Dedico este trabalho

Aos meus pais, pelo amor e apoio, ensinando-me sempre a lutar na vida.

Aos professores, aqueles envolvidos e comprometidos com o ensino e desejosos da aprendizagem dos seus alunos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fonte de força e sabedoria, que me guiou para que este trabalho pudesse ser realizado.

Ao Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, não apenas por orientar-me em mais este trabalho, mas, acima de tudo, pelo exemplo de pesquisador e profissional, pela motivação, paciência, compreensão, generosidade, disponibilidade. Muito obrigada por ter contribuído para meu crescimento pessoal e profissional. Obrigada pela confiança em mim depositada desde a graduação.

Às Profas. Dras. Soely Aparecida Jorge Polydoro, Ana Lúcia Horta Nogueira e Elvira Cristina Martins Tassoni pelas importantes considerações e sugestões em meu exame de qualificação. Do mesmo modo agradeço, às Profas. Dras. Ângela Fátima Soligo, Wanda Maria Junqueira de Aguiar, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha e Heloisa Andreia de Matos Lins pela disponibilidade em ler este trabalho e por terem aceitado o convite para compor a banca de defesa.

Aos meus pais, Regina e Geraldo, base de tudo, que sempre acreditaram em mim e me deram apoio. Obrigada pelas oportunidades de formação que me proporcionaram.

Ao Gabriel, por fazer parte da minha vida, me descontrair nos momentos em que preciso, pela paciência nos meus momentos de nervoso, pela ajuda nas elaborações das apresentações e na formatação do meu trabalho.

Aos meus sobrinhos Iara e Caetano, luzes da minha vida, que me ensinaram o que é amor incondicional, amo ver cada sorriso, quero estar sempre por perto, acompanhando o crescimento de vocês.

Ao meu irmão Fábio, por estar sempre perto de mim, por me ajudar sempre que preciso, em tudo.

À minha cunhada Thaís, pelo exemplo de alegria e felicidade contagiantes, pelo incentivo e valorização do meu trabalho.

À Luana, minha companheira nesta trajetória, pelo apoio, pelas conversas que sempre auxiliaram muito, deixando-me mais calma, tranquila e confiante.

Aos queridos colegas do Grupo do Afeto, por tantas aprendizagens compartilhadas durante os anos de estudos.

Aos alunos que participaram desta pesquisa, pela disponibilidade e riqueza de seus dizeres.

Aos funcionários da Faculdade de Educação – Unicamp, pela atenção dispensada e orientações fornecidas.

A todos aqueles que, de uma forma ou de outra, me ajudaram a chegar até aqui.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo descrever e analisar, a partir do olhar dos alunos, as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Ensino Superior, em diferentes disciplinas, e seus impactos afetivos, positivos ou negativos, nas relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos de ensino abordados. Fundamenta-se nas ideias de Vygotsky e Wallon, que discutem a natureza social dos processos psíquicos e o entrelaçamento entre as dimensões afetiva e cognitiva no processo de ensino-aprendizagem. Destaca, ainda, a função social das emoções e o papel determinante da afetividade no desenvolvimento do indivíduo, bem como o das interações sociais para a construção do conhecimento e da própria pessoa. A coleta de dados foi realizada com sujeitos estudantes de cursos de graduação, envolvendo as quatro áreas de conhecimento (Humanas, Exatas, Tecnológicas e Biológicas), em uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. Dos oito sujeitos participantes, quatro relatam experiências de mediação com impactos afetivos positivos; quatro relatam impactos negativos. A metodologia de pesquisa adotada é qualitativa, sendo utilizado o procedimento das entrevistas recorrentes para coleta e análise de dados. Durante as entrevistas, os sujeitos eram incentivados a fazer comentários a respeito das práticas pedagógicas, envolvendo a atuação dos professores e descrever as possíveis repercussões afetivas das experiências vivenciadas por eles em sala de aula. Os dados foram analisados e organizados em Núcleos Temáticos de forma a identificar os aspectos das práticas pedagógicas que promovem o movimento de afastamento ou o de aproximação, de caráter afetivo, entre os alunos e os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas, bem como as condições de ensino apresentadas em sala de aula. Como resultados, cinco núcleos temáticos foram construídos: A – Práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor: reúne dados sobre as práticas pedagógicas dos professores, citadas pelos alunos, bem como seus impactos afetivos positivos ou negativos em sala de aula; B – Características do professor: refere-se a um conjunto de comentários que destacam os aspectos afetivos que são identificados, pelos alunos, no comportamento dos professores; destacam, ainda, a maneira de ser dos professores, revelando a percepção das características pessoais dos mesmos que afetam positiva ou negativamente a sua relação com o aluno; C – Relação professor-objeto de conhecimento: refere-se aos comentários dos alunos a respeito de como percebem a forma de os professores lidarem com a sua disciplina, com o ensino de maneira geral e o quanto esses aspectos interferem no interesse e na motivação dos alunos; D – Práticas de Avaliação: abrange os relatos verbais sobre as formas utilizadas pelos docentes na avaliação do processo de ensino-aprendizagem e seus impactos afetivos; E – Consequências do processo de mediação: é constituído pelos comentários dos alunos que revelam como as diferentes práticas pedagógicas influenciam, positiva ou negativamente, na sua relação com o objeto de conhecimento. Entende-se que os resultados podem contribuir para problematizar o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior e para possibilitar aos docentes repensarem suas práticas, ressignificando-as em seu contexto de inserção.

Palavras-chave: Afetividade; Prática Pedagógica; Ensino superior.

ABSTRACT

This paper aims to describe and analyze, from the students' outlook, the pedagogical practices developed by higher education teachers in different subjects, and their positive or negative affective impact in the established relationship between students and the addressed subjects. It is based on the ideas of Vygotsky and Wallon, discussing the social nature of psychic processes and the interweaving between affective and cognitive dimensions on the teaching-learning process. It highlights the emotions social function and the determining role of affectivity on the individual's development, as well as the social interaction role to build knowledge and the person itself. The data collection was performed with undergraduate students of four knowledge fields (Humanities, Exacts, Technological and Biological) on a public institution in the State of Sao Paulo. Of the eight subject participants, four reported experiences of mediation with a positive affective impact; four reported negative impacts. The researched methodology adopted is qualitative, using recurring interviews as data collection and analysis procedure. During the interviews, the subjects were encouraged to comment about pedagogical practices, involving teachers' performance and to describe the possible affective repercussion of the experiences they lived in the classroom. The data were analyzed and organized in Thematic Groups in order to identify the aspects of pedagogical practices that encourage a withdrawal or approximation movement, as affective feature, between students and the contents developed in the subjects, as well as the teaching conditions showed in a classroom. As a result, five thematic groups were setup: A – Pedagogical practices developed by the teacher: it gathers data about pedagogical practices developed by teachers, mentioned by the students, as well as their positive or negative affective impacts in the classroom; B – Teacher characteristics: it refers to a set of comments that highlight the affective aspects identified, by the students, in the teacher; it highlights the way of being of the teachers, unveiling personal aspects that affect their relation with the students, positively or negatively; C – The teacher-knowledge relation: it refers to students' comments about how they perceive the way teachers lead the subject, teaching in general and how much it interferes with their interest and motivation of students; D – Assessment Practices: it covers verbal reports about methods used by teachers for assessing the teaching-learning process and its affective impact; E – The consequences of the mediation process: is made up of the students comments that reveal how different pedagogical practices influence positively or negatively in their relation with knowledge. It is understood that the results can contribute as alternatives to problematize the teaching-learning process in higher education and it allows teachers to rethink their practices, reassigning them in their insertion context.

Keywords: Affectivity; Pedagogical Practice; Higher education.

SUMÁRIO

1. Introdução	11
2. Bases Teóricas	15
2.1. A Dimensão Afetiva.....	15
2.2. Afetividade e Ensino.....	39
2.3. Ensino Superior.....	49
3. Método	59
3.1. Fundamentação Teórica.....	59
3.2. A escolha dos sujeitos.....	62
3.3. Procedimento de coleta de dados.....	69
4. Análise de dados e resultados	72
4.1. Apresentação dos núcleos temáticos do Grupo 1.....	74
4.2. Apresentação dos núcleos temáticos do Grupo 2.....	126
5. Discussão dos dados	164
6. Considerações Finais	196
7. Referências bibliográficas	205
Anexos	212
Anexo 1.....	213
Anexo 2.....	215
Anexo 3.....	217
Sujeito 1.....	218
Sujeito 2.....	230
Sujeito 3.....	237
Sujeito 4.....	243
Sujeito 5.....	250
Sujeito 6.....	257

Sujeito 7.....	265
Sujeito 8.....	271

1. Introdução

O tema da afetividade tem sido abordado por inúmeras pesquisas e estudos devido à sua considerável importância enquanto fator determinante no processo de desenvolvimento humano, bem como uma condição motivadora no relacionamento professor-aluno, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem (Leite, 2006; Colombo, 2007; Guimarães, 2008; Tassoni, 2008).

Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois estão diretamente relacionados com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas.

A base teórica assumida na pesquisa foi o referencial Histórico-Cultural de Vygotsky e a teoria de Wallon, que enfatizam os determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, além de considerar que as dimensões afetiva e cognitiva são inseparáveis no homem. Neste sentido, assume-se que a dimensão afetiva é parte integrante desse processo e vem se consolidando como de fundamental relevância na constituição do sujeito e na construção do conhecimento. A partir dos estudos de Wallon (1968, 1971, 1978) e Vygotsky (1989, 1998, 2000), defende-se que a afetividade é uma construção social, portanto, elaborada a partir da dimensão do outro, que se transforma e se modifica nesta interação.

No contexto educacional, o professor é o principal mediador na interação sujeito-objeto. As ações, tanto do professor como do aluno, não são ações isoladas, mas convergentes entre si, onde as discussões e trocas constituem-se como condições para que se alcancem os objetivos desejados. Considera-se que a natureza da relação entre o sujeito (aluno) e o objeto (conteúdos escolares) é também afetiva, e depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na sua relação com o objeto de conhecimento. A qualidade desta mediação, portanto, é fator primordial nesse processo, pois tanto pode direcionar o aluno ao fracasso (através de impactos afetivos negativos), como pode facilitar o processo de aprendizagem (através de impactos afetivos positivos). Assim, uma história de mediações positivas, vivenciada pelo sujeito em relação a um determinado objeto cultural, aumenta as chances de se estabelecer um movimento de aproximação afetiva entre ambos; e vice-versa, histórias de mediações aversivas, podem produzir movimentos de afastamento afetivo entre o sujeito e o objeto.

Portanto, a dimensão afetiva não pode mais ser ignorada e deve ser pensada no planejamento educacional, uma vez que a qualidade das interações e as decisões assumidas pelo professor, no planejamento e desenvolvimento do ensino, apresentam repercussões marcadamente afetivas e constituem um dos diferenciais que podem vir a transformar a aprendizagem em uma experiência de sucesso ou de fracasso.

As situações vivenciadas no contexto de sala de aula produzem e são produzidas por uma diversidade de emoções e sentimentos: alegria, tristeza, tranquilidade, ansiedade, confiança, segurança, insegurança, vergonha, constrangimento, raiva, medo, entusiasmo, envolvimento, orgulho, insatisfação, indiferença, consideração, etc. – tanto em professores como em alunos. Tais sentimentos e emoções afetam o processo de ensino-aprendizagem e as relações entre os envolvidos.

Ter consciência desses mecanismos possibilita ao professor uma reflexão mais criteriosa sobre sua prática pedagógica, bem como adquirir mais condições de identificar sentimentos e emoções que podem inibir/travar os processos cognitivos.

Tendo em vista o papel fundamental da afetividade e da mediação do professor no processo de construção do conhecimento, esta pesquisa teve por objetivo descrever e analisar, a partir do olhar dos alunos, as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Ensino Superior, em diferentes disciplinas, e seus impactos afetivos, positivos ou negativos, nas relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos de ensino abordados. Foram entrevistados sujeitos que vivenciaram experiências positivas em determinadas disciplinas, ocasionando movimentos afetivos de aproximação entre eles e o respectivo objeto de conhecimento e, também, sujeitos que vivenciaram experiências negativas em determinadas disciplinas, ocasionando movimentos afetivos de afastamento entre eles e o respectivo objeto de conhecimento.

Esta pesquisa faz parte de um conjunto significativo de trabalhos, que têm como eixo central a questão da afetividade nas práticas pedagógicas. São realizadas a partir da formação de um grupo de estudo, conhecido na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como Grupo do Afeto, vinculado ao grupo de pesquisa ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita/AULA. Sob a coordenação do Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, esse grupo de alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado) e iniciação científica discute e teoriza sobre este objeto de conhecimento. Grande parte dos estudos vem investigando a afetividade nas práticas pedagógicas, buscando identificar suas diferentes formas de manifestação, focalizando a qualidade da mediação

realizada pelo professor em sala de aula, tendo como pressuposto teórico que a afetividade é uma dimensão entrelaçada à cognição.

As pesquisas realizadas já investigaram os possíveis efeitos da dimensão afetiva nos diversos níveis de ensino – a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio, em diversas áreas – leitura, escrita, e demais conteúdos escolares, contemplando os meios de manifestações da afetividade em sala de aula. A presente pesquisa busca avançar estes conhecimentos na área da Educação Superior.

Sendo assim, com esta pesquisa, busca-se suscitar nos educadores a reflexão sobre suas práticas, contribuindo para o aprofundamento da questão da afetividade no contexto do Ensino Superior, visando ao aprimoramento de suas relações com seus alunos e, conseqüentemente, proporcionando-lhes condições para melhor se desenvolverem. Reafirma-se que a afetividade está presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula, produzindo continuamente impactos positivos ou negativos na subjetividade dos alunos. Defende-se que não é mais possível que se planejem as condições de ensino sem que se considerem os possíveis impactos afetivos que, inevitavelmente, essas condições produzem nos alunos.

Assim, no primeiro capítulo deste trabalho, aborda-se a constituição das emoções ao longo da história, discutindo-se a relação entre razão e emoção nos diferentes contextos históricos. Apresenta-se a concepção teórica de Vygotsky e de Wallon, destacando-se as principais ideias desses autores que contribuem para o entendimento desta pesquisa. Ainda no primeiro capítulo, aborda-se o papel da afetividade nas condições de ensino, em especial o universitário, e suas formas de integração, além de alguns aspectos históricos da prática pedagógica no ensino superior.

No segundo capítulo, encontram-se as opções metodológicas e a apresentação dos sujeitos, como também os procedimentos de coleta dos dados.

Na sequência, apresentam-se os procedimentos de tratamento dos dados, a análise e os resultados obtidos, organizados a partir dos núcleos temáticos construídos. Este é organizado em duas partes. A primeira parte refere-se aos sujeitos que vivenciaram experiências positivas em determinadas disciplinas, ocasionando movimentos afetivos de aproximação entre eles e o respectivo objeto de conhecimento. A segunda parte refere-se aos sujeitos que vivenciaram experiências negativas em determinadas disciplinas, ocasionando movimentos afetivos de afastamento entre eles e o respectivo objeto de conhecimento.

Ao final, apresenta-se a discussão dos dados, estabelecendo uma relação entre o trabalho empírico e a base teórica assumida na pesquisa.

A discussão de dados é seguida pelas considerações finais, destacando os conhecimentos construídos a respeito do objetivo proposto e salientando indicativos de continuidade de estudos, na busca por avanços do conhecimento na área.

2. Bases Teóricas

2.1. A Dimensão afetiva

Pode-se afirmar que é recente a compreensão da importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem. Em um passado recente, as pesquisas na área da educação voltavam-se para o aspecto cognitivo, praticamente desconsiderando a dimensão afetiva. Neste sentido, as instituições escolares, em especial nos currículos e programas educacionais, consideravam apenas a dimensão cognitiva no trabalho pedagógico, ficando a dimensão afetiva totalmente marginalizada no processo ensino-aprendizagem, ou seja, a escola não podia e não devia incluir esta dimensão nos seus projetos de ensino.

Por séculos, o homem foi entendido como um ser dividido entre razão e emoção – a chamada concepção dualista do ser humano. Assumia-se que o homem era um ser que ora pensa, ora sente, não havendo vínculos ou relações determinantes entre essas duas dimensões. Além disso, o homem apresentava uma dimensão que não era passível de uma abordagem científica – os afetos – o que o caracterizava, por princípio, como um objeto não passível de um total conhecimento por parte da ciência. No mesmo sentido, no caso da dualidade razão x emoção, durante séculos o pensamento dominante, além de assumir o dualismo, supunha uma hierarquia entre essas dimensões: a razão como a dimensão superior, que melhor caracteriza o ser humano, chegando a situar a emoção como o lado sombrio e nebuloso da natureza humana. Assim, seria função da razão o controle/domínio sobre a emoção, ou seja, só assim o homem não correria o risco de “perder a razão” (Leite, 2012).

Por meio de uma análise histórica, podem-se compreender os motivos pelos quais a dimensão afetiva esteve deslocada do seu importante papel na constituição humana. Ressalta-se que esta recuperação histórica é relativa ao período filosófico Ocidental, não universal.

Essas ideias, cujas raízes vêm desde a Antiguidade, foram fortalecidas nos diversos períodos históricos que se seguiram. Tassoni (2008) traça um percurso detalhado sobre a constituição das emoções ao longo da história, trazendo algumas reflexões de natureza filosófica. Discute a relação entre emoção e razão nos diferentes contextos históricos, evidenciando a influência dos principais movimentos sociais, políticos e econômicos na compreensão do homem e da realidade em que vive.

Segunda a autora, a partir da exposição das ideias dos principais pensadores da Antiguidade – Sócrates, Platão e Aristóteles – todos os aspectos relacionados à razão tornaram-se centrais e constituíram-se no grau máximo de desenvolvimento humano. Esses pensadores davam à alma um tratamento racional, afirmando que o que a caracteriza é a racionalidade, a inteligência, o pensamento. Portanto, estabeleciam a supremacia da razão como característica da alma humana e, ao mesmo tempo, referiam-se ao corpo como veículo de expressão da alma. A marca fundamental deste período era a oposição entre o conhecimento inteligível (objetivo) e sensível (não científico).

Durante toda a Antiguidade, em função da busca de um pensamento científico, observa-se uma forte valorização da razão e da inteligência, vistas como aspectos autônomos, que independem da experiência sensível, do que é subjetivo. A alma é racional e as emoções e sentimentos ficam restritos ao corpo (*ibidem*, p. 12).

A Idade Média, por sua vez, foi um período em que havia um forte domínio da Igreja, mantendo um poder restritivo, principalmente nos campos da educação e da cultura. Acentuava-se ainda mais o dualismo. Sobressaíam-se os pensamentos mais compatíveis com o cristianismo. Dois nomes de expressão figuravam na constituição do pensamento filosófico medieval – Santo Agostinho e São Tomás de Aquino. Como nos coloca a autora,

O dualismo durante todo o período medieval é observado na relação entre razão e fé. Mas, tanto uma como a outra, segundo o pensamento da época, têm a mesma origem – Deus, que é fonte de toda a verdade. A busca pela verdade faz com que a razão prevaleça sobre o sensível, embora não o desconsidere. Mas somente pela razão se chega ao conhecimento (*ibidem*, p. 14).

Na Modernidade, o racionalismo teve grande impulso em função da filosofia cartesiana, embora tenha se observado uma crescente valorização do sujeito como ser pensante, portador de uma consciência individual e da liberdade. Nesse período, três grandes movimentos colaboraram para efetivar os ideais de liberdade e de valorização do homem: o Renascimento, a Reforma Protestante e a revolução científica. Segundo Tassoni (2008), apesar dessas grandes transformações, a relação emoção e cognição ou emoção e razão continuavam sendo marcadas pelo dualismo. Corpo e alma continuavam

sendo analisados separadamente, mesmo ganhando maior centralidade aspectos como liberdade e desejos. Descartes, um dos filósofos da época, colocava a existência humana sob a dependência do pensar. Sua célebre expressão “Penso, logo existo” revela o que era central para ele. Radicalizava claramente a separação entre corpo e alma, “definindo-os como substâncias de essências diferentes, cada qual seguindo suas leis próprias, sem comunicação” (Chauí, 1995, p. 58).

Ainda na Idade Moderna, foi Espinosa (2009) que desempenhou um papel fundamental no processo de superação da concepção dualista. Ele defendia que o corpo e mente eram atributos de uma substância única, o que implicou assumir que corpo e alma seguem as mesmas leis, rompendo, assim, com a hierarquia secular que situava a alma como instância superior ao corpo. Suas ideias e sua pessoa foram duramente atacadas. Buscava conciliar a perspectiva religiosa com a visão científica do homem. Foi excomungado da Igreja e expulso da comunidade judaica e suas obras consideradas “blasfematórias e perniciosas para a alma [cheias] de teses infundadas e perigosas e de abominações em detrimento da verdadeira religião” (Chauí, 1995, p. 8).

Nos séculos XVIII e XIX, observam-se duas correntes de pensamento que refletem as experiências de uma sociedade em intenso processo de desenvolvimento – o iluminismo e o romantismo. O primeiro enfatizava a razão e a ciência como formas de explicar o universo; já o segundo, contrapunha-se ao racionalismo, caracterizando-se por uma visão de mundo centrada no indivíduo, retratando a dramaticidade, amores trágicos, ideais utópicos, fazendo emergir as emoções humanas. É, portanto, a partir do século XIX, que o pensamento moderno entra em crise. Começam a ser questionadas as teorias científicas, a intensa procura por fundamentos que possibilitavam o conhecimento, a compreensão do indivíduo como ser que pensa, dotado, portanto de uma mente ou de uma consciência caracterizada por uma determinada estrutura cognitiva (Tassoni, 2008).

Toda efervescência do momento histórico exigia transformações sociais urgentes. Os novos conhecimentos produzidos na área da Biologia, da Física e da Geografia, além do movimento produzido pela Revolução Francesa, delineiam o início do Período Contemporâneo. Destacam-se aqui as concepções positivistas e as do materialismo histórico nas ideias de Hegel e, posteriormente, nas de Marx e de Engels.

O positivismo, cujo maior representante foi Augusto Comte, constituiu-se no ápice do processo de valorização da razão como a única forma de produção de conhecimento. As ideias positivistas forneciam possibilidades de análise e controle da

natureza, buscando conhecê-la, compreendendo seus mistérios para “dominá-los, manipulá-los em experimentos bem controlados” (Figueiredo, 1991, p. 34). Buscava-se a objetividade para se obter um conhecimento verdadeiro da realidade.

Por outro lado, segundo Tassoni (2008), o materialismo histórico constituído, inicialmente, a partir de Hegel contrapôs-se à visão fragmentada da realidade e à separação entre a razão e o real. Colocou a razão como histórica e, portanto suscetível a mudanças. Marx, por sua vez, enfatizou o trabalho e as relações de produção no processo de formação da subjetividade.

A partir dessas ideias, Marx e Engels formularam o materialismo histórico dialético, modificando as ideias sobre matéria, homem e sociedade, até então assumidas. Para o materialismo histórico dialético, existe um sujeito que é capaz de interagir com o objeto de conhecimento, apropriar-se dele e transformá-lo. A relação sujeito x objeto é o resultado da interação entre objetividade x subjetividade.

Desta forma, o domínio histórico da razão passou a ser objeto de contestações. Segundo Leite (2006),

com o surgimento dessas novas concepções teóricas centradas nos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, em especial durante o século XX, criaram-se as condições para uma nova compreensão sobre o papel das dimensões afetivas no desenvolvimento humano, bem como das relações entre razão e emoção (p. 17).

Tal concepção ajuda a entender que o homem é um ser único; que o dualismo foi uma leitura superficial sobre a constituição humana, produzida pelo próprio homem, em função de determinadas condições econômicas, sociais e políticas, em diferentes momentos históricos do seu processo de desenvolvimento. A superação da concepção dualista, portanto, levou em direção a uma concepção monista sobre o ser humano (Leite, 2012).

Assim, durante o século passado, com o advento de concepções interacionistas sobre o processo de ensino-aprendizagem, surgiu uma nova visão da dimensão afetiva, não mais dissociada da cognitiva, compreendendo ambas em uma relação dialética mútua, ou seja, o homem é um ser que pensa e sente simultaneamente. Avançamos em direção a um entendimento no qual razão e emoção passam a ser concebidas como indissociáveis, “dois lados de uma mesma moeda”, constituintes de um mesmo processo: o desenvolvimento humano (Leite, 2012). Aliás, segundo o autor, é possível identificar, atualmente, ideias como as de Damásio (2001), que situa a emoção como

base do processo de desenvolvimento humano: a máxima cartesiana “penso, logo existo” é revista, sendo proposto o “existo e sinto, logo penso”, numa clara inversão do domínio secular da razão sobre a emoção.

Pesquisas recentes na área da Psicologia Educacional (Mahoney, 2004; Tagliaferro, 2006; Leite, 2006; Colombo, 2007; Tassoni, 2008; Guimarães, 2008) têm demonstrado a presença e importância da dimensão afetiva, principalmente no contexto escolar, centrando a atenção na relação professor-aluno. Estes autores defendem o afeto como sendo indispensável na atividade de ensinar, partindo do pressuposto de que a relação entre ensino e aprendizagem também é movida pelo desejo e pela paixão. Acreditam que as condições afetivas são passíveis de identificação e devem ser pensadas de forma a criarem-se condições afetivas favoráveis que facilitem a aprendizagem. Defendem que a afetividade se faz presente nas principais decisões tomadas pelo professor, marcando intensamente a qualidade dos vínculos estabelecidos entre os sujeitos e objeto de conhecimento.

O aumento das pesquisas nesta área e sua crescente visibilidade sugerem que a questão da afetividade vem ganhando importância nos estudos científicos e firmando-se como fator determinante do desenvolvimento humano. As pesquisas do Grupo do Afeto (Leite, 2006, 2013), por exemplo, têm direcionado seus estudos acerca do tema, seguindo em uma vertente que concebe o homem como ser integrado, determinado e construído por processos afetivos e cognitivos, de forma indissociável.

Baseando-se nas ideias de Wallon (1961, 1968, 1978) e Vygotsky (1989, 1998, 2000) – defensores desta concepção – pressupõe-se que os aspectos cognitivos e afetivos, inter-relacionados, são fatores determinantes do pleno desenvolvimento do sujeito. Tais autores destacaram, em seus estudos, o importante papel das interações sociais para o desenvolvimento humano e defenderam a íntima relação existente entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos se inter-relacionam e se influenciam mutuamente.

Neste sentido, este trabalho baseia-se em tal abordagem para a compreensão das relações entre afeto e cognição, pautando-se nas ideias de Vygotsky (1989, 1998, 1999) e Wallon (1961, 1968, 1978). Segue-se o aprofundamento das ideias de ambos teóricos.

2.1.1. O pensamento de Vygotsky

Lev Semenovich Vygotsky nasceu na cidade de Orsha, próxima a Minsk, capital de Bielarus, país da hoje extinta União Soviética, em 17 de novembro de 1896. Morreu

muito jovem, em 1934; por isso, não conseguiu desenvolver uma teoria psicológica completa. Mas, suas produções são muito ricas, repletas de ideias fecundas.

Liderou um grupo que visava a uma revisão da psicologia russa. Propôs-se construir uma nova psicologia baseada nas concepções marxistas. Seus principais colaboradores foram Luria e Leontiev.

Sua meta era criar um novo sistema que sintetizasse as duas fortes tendências que predominavam na psicologia. De um lado havia a psicologia como ciência natural, que procurava explicar processos elementares sensoriais e reflexos, tomando o homem basicamente como corpo. Os complexos acontecimentos psicológicos eram reduzidos a mecanismos elementares que pudessem ser estudados em laboratório por meio de técnicas experimentais. De outro lado havia a psicologia como ciência mental, que descrevia as propriedades dos processos psicológicos superiores, tomando o homem como mente, consciência, espírito.

Assim, a abordagem que busca uma síntese para a psicologia deveria integrar, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico.

Influenciado pelas ideias de Marx, Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente (atenção voluntária, memória mediada, pensamento abstrato, comportamento intencional, entre outras...) deveriam ser buscadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior.

Essa nova abordagem para a psicologia fica explícita em algumas ideias centrais, como coloca Oliveira (1993):

- As funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral, sendo esta marcada, basicamente, pela plasticidade;
- O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem em um processo histórico;
- A relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos, onde se destaca a fala.

Como dito acima, Vygotsky dedicou-se, principalmente, ao estudo de funções psicológicas superiores. Isto é, interessou-se por compreender os mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos, que são típicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes.

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural (Vygotsky, 1998, p. 61).

Segundo Vygotsky (1998), é de grande valor para o desenvolvimento do indivíduo a sua convivência em sociedade, com a família e outros elementos ou agentes culturais. Para a elaboração de uma relação completa e detalhada dos processos mentais humanos, em seus estudos, o autor identificou os planos genéticos de desenvolvimento, evitando os reducionismos de algum fator determinante, pois somente assim é possível conhecer a origem e as transformações por que passam os processos mentais. São eles: o filogenético, o ontogenético, o sociogenético e o microgenético.

Segundo Vygotsky e Luria (1996), os planos genéticos representam a síntese da história do sujeito, entrecruzam-se, resultando em uma configuração singular para cada indivíduo; assim, o comportamento do homem é produto do cruzamento dessas linhas de desenvolvimento. O plano filogenético é a história da espécie, que define limites e possibilidades, dadas pelo processo evolutivo; o ontogenético compreende o desenvolvimento do indivíduo na espécie e é bastante dependente do plano anterior, já que é definido pelo mesmo; o sociogenético, compreendido como histórico-cultural, refere-se à forma de funcionamento cultural que define o funcionamento psicológico, determinando a expansão, o ritmo e os modos do desenvolvimento; e, finalmente, o microgenético, no qual cada fenômeno psicológico tem sua própria história, sendo este plano particular de cada indivíduo da espécie, entendendo-se o fenômeno psicológico como as experiências singulares e idiossincráticas do indivíduo. Este último plano de desenvolvimento do indivíduo é a alternativa ao determinismo social ou biológico, o que significa que as experiências individuais diferem dentro de uma mesma cultura, não possibilitando que dois indivíduos desenvolvam-se psicologicamente de forma idêntica.

Um conceito central para a compreensão das concepções vygotskianas sobre o funcionamento psicológico é o conceito de *mediação*. De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano depende do processo de interação¹ que ocorre entre as pessoas e da relação com os objetos culturais, uma vez que, com a presença do outro

¹ Por interação, entende-se uma relação de mediação que envolve múltiplos elementos.

ocorre a evolução das formas de pensar da criança, ao mesmo tempo em que esta constitui-se-á como sujeito. Em sua obra, nota-se a ênfase no papel do outro, destacando-se paralelamente o conceito da mediação que é definido 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.

Vygotsky (1998) explica que,

Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma relação direta à situação-problema defrontada pelo organismo – o que pode ser representado pela fórmula simples ($S \rightarrow R$). Por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. (...) colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele [o elo intermediário] cria uma nova relação entre S e R. (...) Este signo possui, também, a característica importante de ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente). Consequentemente, o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado (p. 53).

A presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas.

Vygotsky trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana (Oliveira, 1993, p. 27).

Ou seja, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado por outras pessoas do grupo social que indicam, delimitam e atribuem significados ao comportamento do indivíduo. Para Vygotsky, é a partir de um intenso processo de interação com o meio social, através da mediação feita pelo outro, que se dá a apropriação dos significados dos objetos e práticas culturais.

Internalização

Ao longo do processo de desenvolvimento, a utilização de marcas externas vai se transformar em processos internos de mediação; esse mecanismo é chamado, por

Vygotsky, de processo de *internalização*², “(...) a reconstrução interna de uma operação externa” (1998, p. 74).

O processo pelo qual o indivíduo internaliza a matéria-prima fornecida pela cultura não é, pois, um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese. O homem é entendido como um ser ativo, social e histórico, que se constrói em suas relações com o mundo natural e social e a sociedade como uma produção histórica humana. Como colocam Aguiar e Ozella (2013),

Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos (p. 301).

Esse processo é, para Vygotsky, um dos principais mecanismos a serem compreendidos no estudo do ser humano. É como se, ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo “tomasse posse” das formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. Segundo o autor, a internalização consiste numa série de transformações: um processo interpessoal, isto é, o que ocorre no nível social, entre pessoas (interpsicológica) é transformado num processo intrapessoal que, por sua vez, ocorre no nível individual, no interior do sujeito (intrapsicológica), incorporando-se os processos psicológicos e reconstituindo-os culturalmente. Vygotsky (1998) sustenta que “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos” (p. 75).

Assim, o processo de desenvolvimento do ser humano, marcado por sua inserção em determinado grupo cultural, se dá “de fora para dentro”:

(...), primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas a seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa

² Alguns autores têm utilizado o termo *apropriação*, buscando destacar o papel ativo do sujeito no processo. Smolka (2000) defende que “a apropriação não é tanto uma questão de posse, de propriedade, ou mesmo de domínio, individualmente alcançados, mas é essencialmente uma questão de pertencer e participar nas práticas sociais. Nessas práticas, o sujeito – ele próprio um signo, interpretado e interpretante em relação ao outro – não existe antes ou independente do outro, do signo, mas se faz, se constitui nas relações significativas” (p.37).

interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo (Oliveira, 1993, p. 39).

No entanto, Vygotsky (2000) ressalta que “(...) evidentemente, a passagem de fora para dentro transforma o processo” (p. 26). Assim, a internalização não deve ser entendida como o reflexo especular da realidade, mas como um “(...) ‘processo de revolução’, pressupondo uma radical reestruturação da atividade psíquica neste movimento chamado de internalização” (Aguiar; Ozella, 2013, p.302).

A ênfase na explicação do termo tem como finalidade deixar claro que se trata de um processo de reconstrução, apropriação, o que mostra que “(...) o indivíduo modifica o social; transforma o social em psicológico e assim cria a possibilidade do novo” (*idem*, p. 302).

Desenvolvimento e aprendizagem

Como citado inicialmente, Vygotsky não conseguiu fazer uma teoria psicológica completa, embora tenha estabelecido suas bases; não nos oferece uma concepção estruturada e completa do percurso psicológico do ser humano, mas, coerente com sua preocupação constante com a questão do desenvolvimento, enfatiza, em sua obra, a importância dos processos de aprendizado. Segundo ele, existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, relacionado à espécie humana; mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento, os quais não fosse o contato do indivíduo com o ambiente cultural, não ocorreriam. Para Rego (2002), “a estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social. As características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo, etc.) dependem da interação do ser humano com o meio físico e social” (p. 57-58).

A importância que Vygotsky atribui ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos cristaliza-se na formulação de um conceito específico dentro de sua teoria, essencial para a compreensão de suas ideias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*.

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 (Vygotsky, 1998, p. 112).

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível do desenvolvimento real. “O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação” (Vygotsky, 1988, p. 113).

Ou seja, a zona de desenvolvimento proximal refere-se a funções emergentes (a tudo que o sujeito ainda não é capaz de realizar sozinho, mas com a ajuda de alguém mais experiente) e funções autônomas (já interiorizadas, envolvendo aquilo que o sujeito realiza sozinho). A zona de desenvolvimento proximal é, portanto, o encontro do individual com o social, sendo a concepção de desenvolvimento abordada não como processo interno da criança, mas como processo resultante da sua inserção em atividades socialmente compartilhada com outros.

Assim, Vygotsky defende que o desenvolvimento psicológico deve ser olhado de maneira prospectiva, isto é, para além do momento atual, com referência ao que está por acontecer na trajetória do indivíduo.

Em termos de atuação pedagógica, essa postulação implica na ideia de que o papel explícito do professor de provocar nos alunos avanços que não ocorreriam espontaneamente consiste, exatamente, em uma interferência na zona de desenvolvimento proximal dos alunos.

Segundo Oliveira (2000):

O indivíduo não tem instrumentos endógenos para percorrer, sozinho, o caminho do pleno desenvolvimento. O mero contato com objetos de conhecimento não garante a aprendizagem, assim como a simples imersão em ambientes informadores não promove, necessariamente, o desenvolvimento, balizado por metas culturalmente definidas. A intervenção deliberada dos

membros mais maduros da cultura no aprendizado das crianças é essencial ao seu processo de desenvolvimento (p. 62).

A importância da atuação de outras pessoas no desenvolvimento individual é particularmente evidente em situações em que o aprendizado é um resultado claramente desejável das interações sociais. Na escola, portanto, onde o aprendizado é o próprio objetivo de um processo que pretende conduzir a um determinado tipo de desenvolvimento, a intervenção deliberada é um processo pedagógico privilegiado. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções, etc. – são fundamentais para a promoção de um ensino capaz de promover o desenvolvimento. A intervenção do professor tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola.

Coloca-se, portanto, a importância dada por Vygotsky (2012) ao papel da aprendizagem para o desenvolvimento. A aprendizagem, na verdade, adianta-se ao desenvolvimento, gerando zonas de desenvolvimento iminente³; assim, a consolidação ou maturação de uma função psicológica superior não encerra o processo de desenvolvimento, mas o reinicia, em uma nova zona de desenvolvimento iminente. Daí decorre a afirmação de Vygotsky de que “(...) o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (p.116).

Considera-se importante, ainda, destacar que Vygotsky trabalha explícita e constantemente com a ideia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. O indivíduo, como já abordado acima, não é um ser passivo; ele recria constantemente a cultura e essa é a base do processo histórico, sempre em transformação, nas sociedades humanas.

Sentidos e significados

Na análise que Vygotsky faz das relações entre pensamento e linguagem, a questão do significado ocupa lugar central. Conforme afirma Vygotsky (2009), é por volta dos dois anos de idade que ocorre um dos processos mais importantes no desenvolvimento infantil – um salto qualitativo no desenvolvimento – quando “(...) as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem, para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do

³ Zona de desenvolvimento iminente é o termo que Zoia Prestes propõe para a ZDP. Para maiores informações ver: PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados: 2012. p. 195-201.

homem” (p. 130). A fala torna-se intelectual e o pensamento verbalizado, “(...) a própria criança necessita da palavra e procura ativamente assimilar o signo pertencente ao objeto” (p. 131). As novas conexões entre pensamento e palavra nos permitem chegar à palavra com significado.

O *significado* é um componente essencial da palavra e é, ao mesmo tempo, um ato de pensamento, pois o significado de uma palavra já é, em si, uma generalização. “O significado da palavra (...) tem na sua generalização um ato de pensamento na verdadeira acepção do termo” (Vygotsky, 2009, p. 10). Segundo Vygotsky, “(...) no pensamento, o homem reflete a realidade de modo generalizado” (p. 12) assim, “(...) há todos os fundamentos para considerar o significado da palavra não só como unidade do pensamento e da linguagem, mas também como unidade de generalização e da comunicação, da comunicação e do pensamento” (p.13).

Isto é, no significado da palavra é que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. “A palavra, signo por excelência, representa o objeto na consciência. Podemos, desse modo, afirmar que os signos representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 303)

Os significados são produções históricas e sociais humanas que correspondem àquilo que socialmente se convencionou sobre uma palavra, ao campo semântico, ao que está dicionarizado. É por meio do significado que podemos nos comunicar e socializar nossas experiências (Aguiar; Ozella, 2006).

Como os significados são construídos ao longo da história dos grupos humanos, com base nas relações dos homens com o mundo físico e social em que vivem, eles estão em constante transformação, pois sua apropriação é feita pelo prisma de suas vivências, seus valores, sua cultura, configurando novos sentidos, passando a fazer parte da dimensão subjetiva do sujeito.

A ideia da transformação dos significados das palavras está relacionada a um outro aspecto da questão do significado. Vygotsky distingue dois componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito e o *sentido*.

O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido, por sua vez refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem

respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo (Oliveira, 1993, p. 50).

Nas palavras de Vygotsky, os sentidos são “(...) a soma de todos os fatos psicológicos que ela [a palavra] desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada” (Vygotsky, 2009, p. 465).

Na explicação de Aguiar e Ozella (2013), “(...) a categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída” (p. 304). Sobre a constituição dos sentidos Smolka (2004) afirma:

Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis (p.12).

Assim, significações, ou seja, sentidos e significados vão se constituindo a partir do mundo material, das experiências proporcionadas ao sujeito que age no mundo e das relações que nele estão envolvidas. Segundo Vygotsky (2009),

Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto (p. 465 - 466).

Buscar sentidos prevê uma contínua construção que parte da palavra com significado com o intuito de penetrar nas zonas de sentido, complexas e fluidas. Ao buscarmos penetrar nas zonas de sentido, ensejamos “dar visibilidade a uma

determinada e importante zona do real (...) condensando aspectos dessa realidade e, assim, destacando-os e revelando-os” (Aguilar et al, 2009, p. 60).

Emoção e afetividade

Embora o funcionamento cognitivo tenha sido o aspecto mais difundido e explorado pela abordagem vygotskyana, o autor deixou claro seu posicionamento com relação à questão da afetividade, combatendo a visão dualista de sua época. De acordo com Oliveira (1992):

Há dois pressupostos complementares e de natureza geral em sua teoria que delineiam uma posição básica a respeito do lugar afetivo no ser humano. Primeiramente uma perspectiva declaradamente monista, que se opõe a qualquer cisão das dimensões humanas como corpo/alma, material/não material e até, mais especificamente, pensamento/linguagem. Em segundo lugar, uma abordagem holística, opondo-se aos estudos dos elementos isolados do todo (p.76).

Ao defender a integração entre a dimensão afetiva (emoção e sentimentos) e a cognição, Vygotsky (1989) denuncia que a separação desses dois aspectos:

enquanto objetos de estudos é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa (p. 6).

Em seus estudos, Vygotsky buscou traçar um percurso histórico a respeito do tema da afetividade; assim, procurava esboçar a transição das primeiras emoções para as experiências emocionais superiores, observando que os adultos têm uma vida emocional mais refinada do que as crianças. O autor afirma que as emoções “isolam-se cada vez mais do reino dos instintos e se deslocam para um plano totalmente novo” (Vygotsky, 1998, p. 94).

Assim como as outras funções psicológicas, Vygotsky considera que a manifestação inicial da emoção parte da herança biológica; porém, graças às interações sociais, ela perde seu caráter filogenético, deslocando-se para o plano simbólico, no qual os processos de significação e sentido são construídos. Defendeu que há uma evolução das emoções primárias para experiências emocionais superiores. Há um

refinamento nas formas de manifestação das emoções. Assim, explicações que levam em consideração apenas os processos corporais não contemplam as qualidades superiores das emoções humanas. Afirma que há uma “estreitíssima relação e dependência entre o desenvolvimento das emoções e o de outros aspectos da vida psíquica do homem” (Vygotsky, 1998, p. 95). A expressão da afetividade pelo sujeito passa a ser, assim, consciente e autodeterminada. De acordo com Leite e Tassoni (2002),

Vygotsky defende que uma abordagem ancorada puramente nos processos corporais, além de ignorar as qualidades superiores das emoções, única e exclusivamente humanas, também não considera as transformações qualitativas que sofrem ao longo do desenvolvimento. Além disso, as contribuições teóricas do autor permitem reconhecer e compreender o processo de internalização também das emoções e sentimentos, pois pressupõe que são as práticas sócio-culturais que determinam os conhecimentos e sentimentos apropriados pela criança (p. 122).

Isso não implica que Vygotsky descarte os argumentos das explicações mecanicistas e biológicas, mas mostra a necessidade de submetê-las à análise histórico-cultural, para tratar dos processos psicológicos superiores. Van Der Veer & Valsiner (1996) destacam que Vygotsky “tentou mostrar que a criança incorpora instrumentos culturais através da linguagem e que, portanto, os processos psicológicos afetivos e cognitivos da criança são determinados, em última instância, por seu ambiente cultural e social” (p. 386).

Observa-se, nos estudos sobre as emoções, a forte tensão entre biológico e social. Vygotsky, coerente com sua raiz marxista, propõe uma explicação materialista do homem, considerando, portanto, como base inicial das explicações para o funcionamento psíquico, todo o aparato orgânico humano. Mas, não compactua com as explicações reducionistas e mecanicistas, defendendo a origem e o significado de instâncias superiores do comportamento. Baseando-se no materialismo dialético não se pode prescindir de explicações históricas e genéticas para a compreensão do ser humano. Para Vygotsky (1998),

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O

caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (p. 40).

Mesmo observando-se a relação entre a intensidade da emoção e as alterações orgânicas ocorridas, elas não podem esclarecer quanto ao significado das emoções em jogo nestes momentos. Enfatiza que só é possível compreender o papel da emoção no contexto dinâmico da vida, sendo que é este contexto que dá o significado às experiências emocionais. Por isso, enfatiza o papel do meio humano, pois as manifestações emocionais são plenas de significado e sentido.

Para Vygotsky, a vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência. Nessa conexão estão envolvidos o repertório cultural, as experiências e as interações com o(s) outro(s). Então, as experiências vividas com os vários outros, marcadas pela cultura, vão compor o universo dos afetos.

O afeto marca cada nova etapa do desenvolvimento da criança, relacionado à linguagem, à consciência e à vontade. Em suma, o afeto, o sentimento, a emoção, têm um lugar, uma função: organizam, orientam, transformam a atividade, o comportamento e a personalidade.

Vygotsky (2004) procura ressaltar que as emoções devem ser compreendidas em relação ao modo como influenciam e modificam o comportamento humano num determinado contexto. Nesse sentido, para compreendermos como as emoções podem influenciar, alterar e transformar o comportamento humano é preciso levar em consideração a interação entre o indivíduo e o meio.

Para Vygotsky, ela estaria na relação entre o comportamento do indivíduo e o meio: “As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento” (2004, p. 139). Para Vygotsky “toda emoção é uma função da personalidade” (2004 – p. 214).

Na perspectiva vygotskyana as emoções humanas deixam de ter um estatuto estritamente biológico que aproximaria ou identificaria as emoções animais e assumem uma função no psiquismo humano. Mas, de uma função especificamente orgânica e biológica a emoção assume uma função socialmente orientada: de regulação dos estados internos à orientação do comportamento e (trans)formação da personalidade.

2.1.2. O pensamento de Wallon

Henri Wallon nasceu em 15 de junho de 1879, em Paris, e faleceu em 1962. Participou ativamente dos conflitos, do ambiente político e acadêmico de sua época. Sua atitude de inconformismo, sintonizada à sua posição política como membro do Partido Comunista e membro do sindicato das classes operárias francesas, transformou-o em um militante pela paz, pela democracia e justiça social.

Suas pesquisas, produção e posicionamentos contribuíram para áreas da Psicologia e Educação, inovando e influenciando áreas e temáticas como a neurofisiologia, a psicomotricidade, a emoção.

Adotou, em seus estudos, uma abordagem fundamentalmente biossocial do desenvolvimento humano, admitindo que este é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto, de uma dupla história: a de suas disposições biológicas e a das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência. De acordo com ele, o biológico – mais determinante no início – vai, progressivamente, cedendo espaço de determinação ao social:

A influência do meio social está presente desde a aquisição de habilidades motoras básicas, tornando-se muito mais decisiva na aquisição de condutas psicológicas superiores, como a inteligência simbólica. É a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos da sua evolução. O simples amadurecimento do sistema nervoso, portanto, não garante o desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas. Para que se desenvolvam, precisam interagir com alimento cultural, isto é, linguagem e conhecimento (Galvão, 2001, p. 41).

Para Zazzo (1968), “o seu método consiste em estudar as condições materiais do desenvolvimento da criança, condições tanto orgânicas como sociais, e em ver como se edifica, através destas condições, um novo plano de realidade que é o psiquismo, a personalidade” (p. 13).

Em sua psicologia genética, o autor procurou entender a gênese dos processos psíquicos, considerando que as emoções cumprem um papel indispensável na formação de tais processos, funcionando como amálgama entre o social e o orgânico. O Outro é considerado fundamental para a sobrevivência da espécie humana, pois, ao nascer, a criança não tem

meios de ação sobre as coisas circundantes, razão porque a satisfação de suas necessidades e desejos tem de ser realizada por intermédio das pessoas adultas que a rodeiam. Por isso, os primeiros sistemas de reação que se organizam sob a influência do ambiente, as emoções, tendem a realizar por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e seu entourage (Wallon, 1971, p. 262).

Suas pesquisas direcionaram o olhar para a criança, pretendendo, assim, conhecer o adulto. Segundo Galvão (2001): “Partindo do mais simples, do que vem antes na cronologia de transformações por que passa o sujeito, a análise genética é, para Wallon, o único procedimento que não dissolve em elementos estanques e abstratos a totalidade da vida psíquica” (p. 31).

As ideias propostas por Wallon, portanto, não seguem um raciocínio dicotômico, que fragmenta a pessoa (ou motor, ou afetivo, ou cognitivo), mas, ao contrário, apreendem-na integralmente, nas dimensões motora, afetiva e cognitiva – que ele chama de núcleos funcionais. Esses núcleos vão constituir continuamente o quarto núcleo que ele caracterizou como a pessoa.

Núcleos funcionais

Wallon (1978) desenvolveu uma teoria sobre o processo de desenvolvimento humano centrado no processo de relação entre estes quatro grandes núcleos funcionais, determinantes do processo: o ato motor, a cognição, a afetividade e a pessoa. Para o autor, o processo de desenvolvimento, que ocorre através da contínua interação entre esses núcleos, só pode ser explicado pela relação dialética entre os processos biológicos/orgânicos e o ambiente social – ou seja, o biológico e o social são indissociáveis, estando dialeticamente sempre relacionados. Mahoney (2004) destaca que tais conjuntos funcionais “são recursos abstratos de análise para identificar, para separar didaticamente o que na realidade concreta é inseparável: o indivíduo” (p. 16).

Wallon aponta que o ato motor é o primeiro recurso de sociabilidade de que o indivíduo dispõe para se aproximar do outro, e que, devido à sua característica de ser geneticamente social, é de extrema necessidade para sua sobrevivência e de sua espécie. Principalmente, na medida em que a criança ainda não se utiliza da linguagem para se comunicar: é por meio dos seus gestos que ela ganha visibilidade, podendo expressar as suas emoções. Para o autor,

Os únicos atos úteis, que a criança pode fazer, consistem no fato de, pelos seus gritos, pelas suas atitudes, pelas suas gesticulações, chamar a mãe em seu auxílio. (...) Portanto, os primeiros gestos (...) não são gestos que lhe permitirão apropriar-se dos objetos do mundo exterior ou evitá-los, são gestos dirigidos às pessoas, de expressão (Wallon, 1978, p. 201).

Mais tarde, o ato motor, além de oferecer a possibilidade de deslocamento no tempo e no espaço, oferece, também, a estrutura necessária para que as emoções e sentimentos se expressem em atitudes e mímicas.

O movimento ainda é, de acordo com Mahoney (2004), um importante recurso para a construção do conhecimento: “Sem a ação motora ou verbal, falta à ideia o vigor necessário para se formar e manter” (p. 17).

A aquisição da linguagem, por exemplo, recurso fundamental para o desenvolvimento cognitivo, depende de sequências de movimentos imitativos dos sons cuja língua é falada naquela cultura. Assim, a autora completa que “O ato motor é, portanto, indispensável para a constituição do conhecimento e para a expressão das emoções, portanto inerente – junto ao cognitivo e ao afetivo – à constituição da pessoa” (ibidem, p. 17).

Nas palavras de Wallon:

o movimento é tudo que pode dar testemunho da vida psíquica e traduzi-la completamente, pelo menos até o momento em que aparece a palavra. Antes disso, a criança, para se fazer entender apenas possui gestos, ou seja, movimentos relacionados com as suas necessidades, ou o seu humor, assim, como com as situações e que sejam susceptíveis de as exprimir (1975, p. 75).

O campo cognitivo oferece um conjunto de funções responsáveis pela aquisição, pela transformação e pela manutenção do conhecimento. É por meio dele que o sujeito adquire a capacidade de analisar o presente, rever o passado e projetar o futuro, assim como aprender os signos, o que permite a aquisição da linguagem, ferramenta indispensável de comunicação entre os sujeitos. Além disso, desenvolve os meios de representação, isto é, recursos mentais para organização de suas experiências. Wallon (1971) destaca que:

O desenvolvimento da inteligência, em grande parte, é função do meio social. Para que ele possa transportar o nível da experiência ou da invenção imediata e concreta, tornam-se

necessários os instrumentos de origem social, como a linguagem e os diferentes sistemas de símbolos surgidos nesse meio (p. 14).

Já o domínio afetivo oferece ao indivíduo condições para saber como ele é afetado pelo mundo interno e externo; essa condição de ser afetado pelo mundo estimula tanto os movimentos do corpo quanto a atividade mental. É, portanto, na inter-relação com o motor e o cognitivo que o domínio afetivo possibilita a construção de valores, vontades, interesses, necessidades, enfim, motivações que dirigirão escolhas ao longo da vida. Para Mahoney (2004), “o afetivo é (...) indispensável para energizar e dar direção ao ato motor e ao cognitivo. Assim como o ato motor é indispensável para expressão do afetivo, o cognitivo é indispensável na avaliação das situações que estimularão emoções e sentimentos” (p. 18).

Sobre isso, Wallon (1968) explica que:

As influências afectivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma acção determinante na sua evolução mental. Não porque originem completamente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir, mas, pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, às reacções íntimas e fundamentais. Assim se mistura o social com o orgânico. (p. 149-150).

E a pessoa, por fim, expressa a integração do motor, do afetivo e do cognitivo, em suas inúmeras possibilidades:

A dinâmica funcional da pessoa pode ser entendida a partir da compreensão da integração funcional dos conjuntos, segundo a qual várias funções classificadas nos domínios do ato motor, afetividade e conhecimento participam de forma conjunta no exercício das atividades da pessoa não simplesmente justapostas, mas combinadas de forma a permitir o aparecimento de outras funções mais complexas (Mahoney, 2004, p. 31).

Nessas circunstâncias, vê-se o constante interagir dos núcleos funcionais do desenvolvimento humano – a afetividade, a inteligência, o ato motor e a pessoa – identificados por Wallon através de seu complexo estudo longitudinal sobre o desenvolvimento, por meio da análise multidimensional, ou seja, análise do fenômeno em suas várias determinações – orgânicas, neurofisiológicas, sociais e suas inter-

relações. O autor conclui que o ser humano – a pessoa – é a síntese desses três aspectos, os quais se mantêm em constante movimento, ora com o predomínio de um, sem a anulação dos outros, ora com o predomínio de outro. Mahoney e Almeida (2003), assim interpretam essa questão:

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas elas têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela (p. 15).

Segundo Wallon (1968), em cada fase do desenvolvimento (*Impulsivo Emocional, Sensório-Motor e Projetivo, Personalismo, Categorical, Puberdade e Adolescência*), os aspectos motores, afetivos e cognitivos estão em constante entrelaçamento e indica três leis que os regulam:

a) a *lei de alternância funcional* – descreve duas direções opostas que se alternam ao longo do desenvolvimento do indivíduo: uma centrípeta voltada para a construção do eu e a outra centrífuga, voltada para a elaboração da realidade externa e do universo que a rodeia. Segundo Wallon, essas duas direções manifestam-se alternadamente. Em outras palavras, para que ocorra o desenvolvimento, a criança estará realizando atividades e ações ora voltadas para sua construção pessoal e conhecimento de si, ora direcionadas para o conhecimento que obterá do mundo exterior;

b) a *lei de predominância funcional* – os núcleos funcionais que constituem o psiquismo do indivíduo – cognição, afetividade e ato motor – preponderam ao longo do desenvolvimento em diferentes momentos. A dimensão motora predomina somente nos primeiros meses de vida da criança, a afetividade e a cognição alternam-se ao longo de todo o desenvolvimento, visando ora à formação do Eu (preponderância afetiva), ora ao conhecimento do mundo exterior (preponderância cognitiva). Em outras palavras, nos estágios de preponderância afetiva, ou seja, em que o indivíduo está com suas energias voltadas para si, o papel do Outro estará sendo exigido na sua contraposição, ou seja, em uma relação fundada no conflito e na oposição. O inverso acontece nos estágios de

preponderância cognitiva. Quando as energias do indivíduo estão voltadas para a construção do conhecimento do mundo exterior, as relações são fundamentadas na cooperação do Outro;

c) a *lei da integração funcional* – rege a organização das funções que preponderam sucessivamente nos estágios de desenvolvimento. Ela se expressa organicamente e também na forma de novas operações intelectuais e comportamentais na criança. É importante compreendê-la como uma síntese singular para cada indivíduo.

A predominância afetiva está sempre relacionada principalmente aos processos voltados para o interior, para a construção com o eu. A predominância cognitiva fixa-se nos momentos nos quais o indivíduo está mais focado no exterior, na relação com o meio, com o outro. Porém, trata-se de predominância, não de exclusividade, deixando claro que, sempre, ambas as dimensões estão presentes.

Percebe-se, então, no processo de aprendizagem, a integração entre aspectos afetivos e cognitivos, os quais, inter-relacionando-se, promovem o desenvolvimento da criança. Assim, a afetividade faz-se aliada ao desenvolvimento do processo cognitivo, pois, para sua evolução, ela depende dos avanços alcançados pela inteligência, assim como a inteligência, para suas conquistas, depende dos avanços da afetividade, gerando o desenvolvimento do indivíduo como um todo.

Portanto, segundo Wallon, cada núcleo funcional irá se beneficiar das conquistas do outro em seu momento de dominância, além de alternarem-se nessa dominância nos diferentes estágios evolutivos. Assim, assume uma perspectiva de desenvolvimento para todos os aspectos, inclusive o afetivo:

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação (Galvão, 2001, p. 45).

No estreito entrelaçamento entre afetividade e cognição, as conquistas do plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo e vice-versa.

Emoção e afetividade

Pode-se observar que Wallon considera fundamental o papel das emoções e do afeto na formação da vida psíquica. Durante seus estudos, o autor fez uma importante

distinção entre os dois termos. De acordo com ele, as emoções são o primeiro e mais forte vínculo que se estabelece entre o bebê e as pessoas do ambiente, constituindo as primeiras manifestações de estados subjetivos com componentes orgânicos (Wallon, 1978). São, portanto, sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldade na digestão, secura na boca etc. Além dessas variações no funcionamento neurovegetativo, perceptível para quem as vive, as emoções provocam alterações na mímica facial, na postura e na forma como são executados os gestos. Acompanham-se de modificações visíveis do exterior, expressivas, que são responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano (Galvão, 2001). Mahoney e Almeida (2007), também abordam a questão da emoção, ressaltando que,

tem um poder plástico, expressivo e contagioso; é o recurso de ligação entre o orgânico e o social: estabelece os primeiros laços com o mundo humano e, através deste, com o mundo físico e cultural. As emoções compõem sistemas de atitudes reveladas pelo tônus (nível de tensão muscular), combinado com intenções conforme as diferentes situações. Das oscilações viscerais e musculares se diferenciam as emoções e se estabelecem padrões posturais para o medo, alegria, raiva, ciúme, tristeza, etc. A emoção é uma forma de participação mútua, que funde as relações interindividuais (p. 18).

A afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoção (origem biológica). Ela corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo Wallon, é com o aparecimento destes que ocorre a transformação das emoções em sentimentos. “A possibilidade de representação, que conseqüentemente implica na transferência para o plano mental, confere aos sentimentos uma certa durabilidade e moderação” (Leite e Tassoni, 2002, p.118).

Neste sentido, também entende as emoções numa perspectiva genética e de desenvolvimento. Entende que, à medida que o indivíduo desenvolve-se, as emoções vão encontrando formas de expressão mais complexas. O que, a princípio, era exteriorizado através do corpo, após conquistas como a aquisição da linguagem oral, da intencionalidade, da capacidade de representação, vai ganhando maior enriquecimento e complexidade nas maneiras de expressão. Surgem então novas formas (palavras e

ideias) que permitem uma atuação além do contato corporal. Assim, as conquistas intelectuais são incorporadas à afetividade, dando-lhe um caráter eminentemente cognitivo.

O autor defende que, no decorrer de todo o desenvolvimento do indivíduo, a afetividade tem um papel fundamental: nos primeiros meses de vida, ela tem a função de comunicação, manifestando-se, basicamente, através de impulsos emocionais, estabelecendo os primeiros contatos da criança com o mundo. Através desta interação com o meio humano a criança passa de um estado de total sincretismo para um progressivo processo de diferenciação, onde a afetividade está presente, permeando a relação entre a criança e o outro, constituindo elemento essencial na construção da identidade. Da mesma forma, é ainda através da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço. De acordo com Wallon (1978) “o conhecimento do mundo objetivo é feito de modo sensível e reflexivo, envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar” (p. 118).

Dantas (1992) afirma que, para o autor, é a atividade emocional que

realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que se instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo de sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, ela lhe dá origem (p. 85-86).

O desenvolvimento da inteligência, em grande parte, é função do meio social. Para isso, tornam-se necessários os instrumentos de origem social, como a linguagem e os diferentes sistemas simbólicos desenvolvidos pela cultura, inclusive os aspectos contidos nas dimensões afetivas das interações que ocorrem durante toda a vida do indivíduo.

2. 2. Afetividade e ensino

Com base na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1989, 1998, 2000) e na teoria de Wallon (1968, 1971, 1978), cujas sínteses foram apresentadas acima, entende-se que ambos defendem que a base no desenvolvimento é biológica e, no decorrer do

processo de desenvolver-se, ocorre no ser humano a complexificação da emoção, o que dá origem à afetividade. Discutir as emoções em uma perspectiva de desenvolvimento significa assumir a complexidade que a dimensão afetiva vai ganhando com o desenvolvimento global e integral do ser humano – o universo simbólico traz novas condições para a dimensão afetiva. As emoções, base biológica (que se mantém) mais no campo representacional, podem se aliar aos sentimentos, ampliando as formas de manifestação. Sob essas circunstâncias, Wallon e Vygotsky apontam para a necessidade de uma visão global do ser humano, no qual aspectos afetivos e cognitivos não podem ser investigados separadamente.

Destacam o caráter social da afetividade e defendem que ela decorre de todo um processo de desenvolvimento, que se inicia pelas manifestações emocionais, as quais são de caráter orgânico, e vão adquirindo complexidade, passando a atuar no universo simbólico. Com isso, ampliam-se as possibilidades de manifestação, constituindo, assim, os fenômenos afetivos.

Desta forma, vê-se que as teorias de Wallon e Vygotsky admitem que é através da interação social que o ser humano desenvolve-se, incluindo as interações em sala de aula, repletas de afetividade, constituindo-se manifestações de emoção, as quais exercem grande influência no desenvolvimento cognitivo. Para ambos os autores, o mesmo se aplica ao processo de formação da personalidade, o qual não ocorre isoladamente, sendo necessária a interação e o confronto com os agentes culturais. Tanto Wallon quanto Vygotsky assumem a tensão intrínseca entre as dimensões afetiva e a atividade intelectual, sendo que entre ambas ocorre um processo dialético de desenvolvimento. Neste processo, à medida que a inteligência vai atingindo novos estágios, a afetividade vai se cognitivizando, pois as conquistas da inteligência são incorporadas ao plano da afetividade. O mesmo ocorre com a evolução da afetividade: acredita-se que ocorra um refinamento das trocas afetivas que atuam sobre a inteligência, incorporando-se a ela. Portanto, a afetividade não se restringe apenas ao contato físico. Como salienta Dantas (1993), conforme a criança vai se desenvolvendo, as trocas afetivas vão ganhando complexidade: “As manifestações epidérmicas da "afetividade da lambida" se fazem substituir por outras, de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade” (p. 75).

Pelo exposto, defende-se que a aprendizagem é um processo dinâmico, que ocorre a partir da ação do sujeito sobre o objeto, porém sempre mediada por elementos culturais; ou seja, a mediação é condição fundamental para o processo de construção do

conhecimento pelo aluno. Afirma-se, no entanto, que a qualidade da mediação determina, em grande parte, a qualidade da relação sujeito-objeto. Simultaneamente, assume-se que as condições de mediação também são de natureza essencialmente afetiva; entende-se o Homem como um ser único, numa concepção monista, em que cognição e afetividade entrelaçam-se e fundem-se em uma unidade, como os dois lados de um mesmo objeto. Em síntese, entende-se que o ser humano pensa e sente simultaneamente e isso tem inúmeras implicações para as práticas educacionais (Leite, 2006).

São estes pressupostos que embasam um conjunto significativo de pesquisas, que tem como eixo central a afetividade. Estas pesquisas foram realizadas pelo Grupo do Afeto, vinculado ao grupo de pesquisa ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita/AULA. Como já colocado, o Grupo do Afeto propõe-se a investigar o papel da afetividade no processo de mediação pedagógica, tanto nas suas manifestações quanto nas repercussões positivas ou negativas.

Várias pesquisas e produções deste grupo têm demonstrado (Leite, 2006, 2013; Colombo, 2007; Guimarães, 2008; Tassoni, 2008) que todas as decisões pedagógicas que o professor assume, no planejamento e desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula, têm impactos diretos no aluno, tanto no nível cognitivo quanto no afetivo. Essas decisões são inúmeras, considerando que parte delas é planejada, mas parte é fruto das situações imprevistas que ocorrem no cotidiano da sala de aula.

Apontam, também, que todas as decisões que facilitam o processo de aprendizagem pelo aluno certamente aumentam as possibilidades de que as relações que estão se constituindo entre ele e os referidos objetos de conhecimento sejam afetivamente positivas. Mas, o inverso também é considerado: decisões de ensino inadequadas dificultam o processo de aprendizagem e as implicações envolvem também as dimensões afetivas, podendo os referidos conteúdos tornarem-se aversivos para a vida futura do aluno. Segundo Leite (2012), dependendo da forma como a mediação pedagógica é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos, na relação que se estabelece entre os alunos e os diversos conteúdos desenvolvidos. Tais impactos são caracterizados por movimentos afetivos de aproximação ou de afastamento entre o sujeito/aluno e os objetos/conteúdos.

Neste sentido, ainda como lembra Leite (2006, p. 32), “a natureza da experiência afetiva (se prazerosa ou aversiva, nos seus extremos) depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na relação com o objeto”. Na situação de sala de aula, tal

relação refere-se às condições concretas de mediação, planejadas e desenvolvidas, principalmente, pelo professor. Obviamente, reconhece-se a existência de outros mediadores culturais ali presentes, como livros, os textos e os próprios colegas. No entanto, enfatizam-se as atividades de mediação desenvolvidas pelo professor.

Pesquisas demonstram (Barros, 2011; Colombo, 2007; Guimarães, 2008; Tassoni, 2008) alguns aspectos comuns em professores que desenvolvem um trabalho pedagógico com sucesso, pautado por decisões sempre centradas no processo de aprendizagem dos alunos, ou seja, quando a perspectiva de sucesso do aluno é assumida como referência em todas as situações e decisões pedagógicas envolvendo desde objetivos e conteúdos, passando pelas atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula, material utilizado, até as atividades de avaliação. Tais docentes demonstram um amplo domínio nas suas respectivas áreas de ensino; ou seja, são professores reconhecidos pelo grande conhecimento que apresentam, sendo este fato interpretado como motivo de segurança pessoal pelos alunos. Também demonstram uma profunda relação afetiva com os seus próprios objetos de ensino, ou seja, os alunos percebem uma “relação de paixão” entre o professor e o objeto de ensino em questão, e são contagiados por essa emoção.

Portanto, percebe-se que a dimensão afetiva extrapola os limites das relações epidérmicas. Os estudos do Grupo do Afeto sobre o “professor inesquecível” (Falcin, 2003; Tagliaferro, 2003) também apontam, de forma clara, que todas as decisões planejadas e desenvolvidas pelos professores produzem fortes impactos afetivos nos alunos. No caso destas pesquisas, foca-se o trabalho pedagógico de professores que possibilitou uma relação positiva dos alunos com os diferentes objetos/conteúdos de ensino com os quais trabalhava, construindo uma relação de proximidade afetiva entre seus alunos e os referidos conhecimentos escolares. Abordam, portanto, a constituição de uma relação afetiva positiva dos alunos com determinados conteúdos escolares, através de dados que possibilitaram a descrição e análise das histórias de mediações positivas, nas quais o professor foi fundamental para o sucesso da relação aluno – objeto de conhecimento.

Essas questões reforçam a interpretação sobre a diversidade da dimensão afetiva na mediação pedagógica desenvolvida pelo professor, extrapolando os aspectos interpessoais, mas envolvendo os efeitos que tais decisões exercem no processo de aprendizagem do aluno.

De acordo com Leite e Tassoni (2002), na área educacional, o pressuposto de que a aprendizagem é social, mediada por elementos culturais, produz um novo olhar para as práticas pedagógicas. A atenção que tinha sido focada no “o que ensinar” (os conteúdos das disciplinas), começa a dividir espaço com o “como ensinar” (a forma de, as maneiras, os modos). As condições de ensino, incluindo a relação professor-aluno, devem ser pensadas e desenvolvidas levando-se em conta a diversidade dos aspectos envolvidos no processo, ou seja, não se pode mais restringir a questão do processo ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva, dado que a afetividade também é parte integrante do processo.

Freire (2003), ao defender que ensinar exige querer bem aos educandos, ressalta que:

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos (...) A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (p.159-160).

Nesse sentido, Leite (2006), numa tentativa de síntese teórica, identificou cinco decisões na mediação pedagógica desenvolvida pelo professor inesquecível, correspondendo a aspectos que, potencialmente, podem apresentar implicações afetivas na relação que se estabelece entre o sujeito (aluno) e o objeto (conteúdo envolvido).

Na sequência, abordam-se essas decisões, que devem permear a prática pedagógica de professores nos diversos níveis de ensino (Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Médio e Superior), ressaltando, obviamente, que não esgotam o processo de mediação pedagógica desenvolvida em sala de aula. Na presente pesquisa, enfatizou-se a atuação de professores do ensino superior.

2.2.1. Para onde ir – a escolha dos objetivos de ensino

A elaboração dos objetivos pressupõe, da parte do professor, uma avaliação crítica das referências que utiliza, balizadas pelas suas opções em face dos determinantes sociopolíticos da prática educativa. Assim, o professor precisa saber avaliar a pertinência dos objetivos e conteúdos propostos pelo sistema oficial, verificando em que medida atendem as exigências de democratização política e social; deve, também, saber compatibilizar os conteúdos com necessidades, aspirações, expectativas dos alunos. Quanto mais o professor se perceber como agente de uma

prática profissional inserida no contexto mais amplo da prática social, mais capaz ele será de fazer correspondência entre os conteúdos que ensina e sua relevância social, frente às exigências de transformação da sociedade presente e diante das tarefas que cabe ao aluno desempenhar no âmbito social, profissional, político e cultural.

Segundo Leite (2012), “o problema se coloca quando o aluno não identifica a relevância dos objetivos propostos, seja para sua vida, seja para a sociedade em que vive, seja para o seu futuro profissional” (p. 363). Desta forma, é importante que sejam selecionados objetivos e conteúdos que possam possibilitar aos indivíduos melhores condições para o exercício da cidadania e inserção social numa perspectiva crítica e transformadora e que os alunos reconheçam a relevância dos mesmos, propostos em cada disciplina.

Os objetivos educacionais são, pois, uma exigência indispensável para o trabalho docente, requerendo um posicionamento ativo do professor em sua explicitação, seja no planejamento escolar, seja no desenvolvimento das aulas.

Os objetivos antecipam resultados e processos esperados do trabalho conjunto do professor e dos alunos, expressando conhecimentos, habilidades, hábitos (conteúdos) e valores a serem apropriados.

2.2.2. De onde partir – o aluno como referência

O princípio norteador da teoria de Ausubel (1980) baseia-se na ideia de que, para que ocorra a aprendizagem, é necessário partir daquilo que o aluno já sabe. Ausubel preconiza que os professores/educadores devem criar situações didáticas com a finalidade de descobrir esses conhecimentos, que foram designados por ele mesmo como *conhecimentos prévios*. Os conhecimentos prévios seriam os suportes em que o novo conhecimento se apoiaria.

Como aponta Leite (2012), “iniciar o ensino a partir do que o aluno já sabe sobre os conteúdos envolvidos aumenta as possibilidades de sucesso do processo de aprendizagem do próprio aluno” (p. 363). Essa ação diminui as chances de um fracasso prematuro do aluno – e as conseqüentes relações afetivas negativas na relação que se estabelece com o objeto.

Tomada essa decisão, faz-se necessário identificar o conhecimento do aluno, o que pode ser detectado através de uma sondagem ou de uma avaliação diagnóstica (Luckesi, 1995). A avaliação diagnóstica, para Luckesi, é um instrumento que possibilita a descrição dos caminhos percorridos para a identificação de caminhos a

serem perseguidos. E ainda, “constitui-se num momento de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência, etc...” (*ibidem*, p. 9). Assim sendo, a avaliação diagnóstica deve ser elaborada a partir da proposta que se tem para um determinado curso, para que assim seja possível identificar de onde se deve começar o processo de ensino, aumentando as possibilidades de uma aprendizagem com sucesso e garantindo os resultados esperados, os quais, em última instância, implicam ligações de ordem afetiva entre sujeito e objeto, já que possibilita que o aluno aproprie-se adequadamente dos conteúdos propostos.

Trabalhando a partir das concepções dos alunos, dos seus conhecimentos prévios, das suas experiências, o professor pode aproximá-los dos conhecimentos científicos a serem aprendidos e dos fundamentos conceituais que perpassam o conhecimento específico. Há que se ressaltar que trabalhar a partir do que o aluno sabe, de suas representações, não significa deixá-lo onde está – isto seria descompromisso. É algo mais; é procurar fazer as pontes, é permitir comparações.

2.2.3. Como caminhar – a organização dos conteúdos

Conteúdos de ensino referem-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, imbricados nos objetivos de ensino buscados, que devem ser organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e relação, pelos alunos, com suas práticas de vida. Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, valores, convicções, atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino e de aula, nas aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino.

Como alerta Leite (2012) “quando os conteúdos de um curso são organizados de forma aleatória, não se respeitando a lógica da organização do conhecimento da área, dificulta-se o processo de apropriação dos referidos conteúdos pelo aluno” (p. 364). Essa ausência de uma organização lógica dos conteúdos de um determinado curso pode aumentar as possibilidades de fracasso do aluno, ocasionando um afastamento entre o aluno e o objeto em pauta.

Organizar os conteúdos de forma adequada, sequenciá-lo e delimitá-lo, pode trazer grandes contribuições para a aprendizagem do aluno, aumentando as possibilidades de se estabelecer uma relação afetivamente positiva com os conteúdos.

2.2.4. Como ensinar – a escolha dos procedimentos e atividades de ensino

A maneira pela qual o professor planeja suas atividades de sala de aula é determinante para que seu grupo de alunos reaja com maior ou menor interesse e contribui de forma decisiva para o processo de ensino-aprendizagem que deve ocorrer em sala de aula. Trata-se das relações concretas de sala de aula (se o professor vai ministrar aula expositiva e como, se vai dar trabalho em grupo, propor leitura de texto, realizar pesquisa de campo, etc.) cujos efeitos correspondem aos impactos afetivos de aproximação ou de afastamento entre aluno e objeto.

Luckesi (1994), ao discutir a respeito dos procedimentos de ensino no cotidiano escolar, argumenta:

Será que nós professores, ao estabelecermos nosso plano de ensino, ou quando vamos decidir o que fazer na aula, nos perguntamos se as técnicas de ensino que utilizaremos têm articulação coerente com nossa proposta pedagógica? Ou será que escolhemos os procedimentos de ensino por sua modernidade, ou por sua facilidade, ou pelo fato de dar menor quantidade de trabalho ao professor? Ou, pior ainda, será que escolhemos os procedimentos de ensino sem nenhum critério específico? (p. 155)

O autor considera que os procedimentos de ensino geram consequências para a prática docente: para se definirem procedimentos de ensino com certa precisão, é necessário ter clara uma proposta pedagógica; é preciso compreender que os procedimentos de ensino, selecionados ou construídos, são mediações da proposta pedagógica e metodológica, devendo estar estreitamente articulados. O educador deve lançar mão dos conhecimentos científicos disponíveis; estar permanentemente alerta para o que se está fazendo, avaliando a atividade e tomando novas e subsequentes decisões.

No processo de ensino-aprendizagem, vários são os fatores que interferem nos resultados esperados: as condições estruturais da instituição de ensino, as condições de trabalho dos docentes, as condições sociais dos alunos, os recursos disponíveis. Outro fator é o de que as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes devem sensibilizar (motivar) e envolver os alunos nas situações de aprendizado.

A aprendizagem universitária está associada ao aprender a pensar e ao aprender a aprender. O ensino universitário precisa ajudar o aluno a desenvolver habilidades de

pensamento e identificar procedimentos necessários para apreender. A metodologia de ensino, na verdade, não pode se reduzir às técnicas de ensino, como o uso do vídeo, do trabalho em grupo, da aula expositiva, mas ajudar um aluno a pensar, com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência que se ensina.

Para Leite (2012),

Deve-se destacar que nas atividades de ensino concentra-se, concretamente, grande parte da carga afetiva da sala de aula, através das relações interpessoais entre professores e alunos: olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções, etc. constituem aspectos da trama de relações interpessoais que implicam em um enorme poder de impacto afetivo no aluno, positivo ou negativo, dependendo da forma como essas interações são vivenciadas (p. 364).

Como já colocado anteriormente, as atividades de ensino desenvolvidas em aula, constituem-se em momentos de interação professor-aluno, nos quais podemos identificar o tipo de instrução dada pelo professor, o envolvimento do aluno no desenvolvimento da atividade e as intervenções do professor como consequência à produção do aluno – o *feed-back*.

2.2.5. Como avaliar – uma decisão contra ou a favor do aluno

O ensino superior não está isento dos problemas mais gerais constatados neste item, sendo que, tanto na teoria quanto na prática, a avaliação neste nível de ensino, frequentemente, reveste-se de rituais e atitudes discriminatórias.

Muitos profissionais assumem a condição de professores universitários e, em função de uma ausência de formação específica, mostram-se pouco preparados para lidar com as questões pedagógico-didáticas. Em decorrência disto, grande parte deles avalia o ensino da forma como foram avaliados em sua trajetória escolar, ou criam, a partir da experiência e do bom senso, maneiras de se avaliar o desempenho dos alunos. A maioria dos professores pratica uma avaliação tradicional, basicamente utilizando provas escritas para verificar a retenção dos conhecimentos repassados, não servindo para orientar ou re-orientar o aluno, para situá-lo frente às exigências da disciplina e do curso e do papel que os conteúdos de cada disciplina têm na sua formação profissional. A avaliação tradicional tem como objetivo, basicamente, o ranqueamento dos alunos, identificando os melhores e os piores e tem sido apontada como um dos principais

fatores responsáveis pelo fracasso do processo de ensino e aprendizagem (Freitas, 2003). Essa visão tradicional de avaliação presume o ensino e a aprendizagem que não se relacionam, sendo o ensino a função do professor e a aprendizagem como obrigação do aluno.

Nas práticas pedagógicas, esta concepção deforma o processo de ensino aprendizagem, pois as atividades de avaliação transformam-se em ciladas, o professor as utiliza como instrumento de controle e punição, ou como mecanismo disciplinador de condutas sociais, o que dificulta demasiadamente a aproximação afetiva positiva do aluno com os conteúdos escolares. Mais que isso, Kager (2004) aponta que práticas tradicionais de avaliação podem proporcionar o afastamento entre os sujeitos e os objetos de conhecimento, uma vez que afetam a qualidade da relação entre os mesmos, trazendo profundas consequências para a autoestima de alunos. É frequente ocorrer situações em que alunos, constantemente submetidos às decisões do professor cuja avaliação visa apenas ranqueá-los a partir de situações geradoras de medo e ansiedade, acabam por não se considerarem capazes de aprender.

Luckesi (1995) propõe o conceito de avaliação diagnóstica, reconhecendo que, numa sociedade democrática, os resultados do processo de avaliação devem sempre ser utilizados a favor do processo de aprendizagem do aluno; se a aprendizagem não ocorre adequadamente, o que pode ser detectado pela avaliação, então, devem-se rever as condições de ensino e subsidiar estratégias que possibilitem aos alunos apropriarem-se adequadamente dos conteúdos desenvolvidos.

Denota-se que a afetividade exerce um papel imprescindível em todas as decisões assumidas pelo professor, no sentido de estabelecer relações favoráveis entre o aluno e os diversos objetos de ensino. Esta afirmação traz à tona a mediação do professor como um fator determinante da qualidade dos vínculos existentes nas referidas relações, não se restringindo somente ao campo das relações tête-à-tête e, de certa forma, garantindo a aprendizagem do conteúdo previsto.

Leite (2006) aponta que analisar a questão da afetividade na sala de aula, seja pela interação professor-aluno e/ou das condições de ensino propostas pelo professor, significa:

analisar as condições concretas pelas quais se estabelecem vínculos entre o sujeito (aluno) e objeto (conteúdos escolares); interessa-nos o efeito afetivo dessas experiências vivenciadas

pelo aluno em sala de aula, na relação com os diversos objetos de conhecimento (p. 25).

Sem dúvida, um olhar cuidadoso para as necessidades existentes coopera eficazmente para o sucesso do aluno, que poderá estabelecer relações afetivas positivas com o conhecimento em questão, elevando sua autoestima (Moysés, 2002); um processo que, provavelmente, influencia de maneira marcante a vida do aluno. Desta forma, pode-se pensar nas decisões do professor acerca de sua prática pedagógica como determinantes de uma boa qualidade das suas relações com o aluno e das relações deste com o objeto de conhecimento.

2.3. Ensino Superior

2.3.1. O universitário

A entrada na universidade constitui-se num momento de alegria para os estudantes, pois corresponde, para a maioria destes, à concretização de um sonho construído ao longo dos anos e frequentemente partilhado, de forma positiva e com grande intensidade, pelos familiares e amigos (Almeida e Soares, 2003). Este acesso ao ensino superior é motivo de vitória para os estudantes, tendo em vista que passam por um rigoroso processo seletivo, que ocorre em meio a muita pressão e competitividade, mobilizando amplos recursos financeiros, intelectuais e emocionais dos estudantes.

Polydoro (2000, *apud* Tinto, 1988) acredita que o processo de contato do estudante com a universidade pode ser concebido como um rito de passagem, pois caracteriza-se pelos estágios de: a) separação da comunidade ou condição anterior, b) transição para dentro da nova comunidade, aprendendo seus valores, normas, padrões e descobrindo as expectativas desta para com ele e das oportunidades da comunidade, c) integração à nova comunidade intelectual e social, fato que sofre revisões a cada novo elemento que é identificado.

A literatura tem demonstrado que os anos em que os estudantes frequentam a educação superior são acompanhados por um extenso e integrado conjunto de mudanças decorrentes da diversidade de experiências que compõem esta fase superior do processo educacional, sejam as atividades acadêmicas como as não acadêmicas, as obrigatórias ou as não obrigatórias.

Um estudo de considerável importância para os pesquisadores, estudiosos, administradores e interessados nos assuntos relacionados à educação superior e às

mudanças sofridas pelos estudantes, é o trabalho publicado por Pascarella e Terenzini: em 1991 - *“How College Affects Student”* no qual está relacionada uma revisão de 2.600 estudos da década de 70 e 80, cujo tema é o impacto da universidade no estudante, focalizando a faixa etária tradicional dos 18 aos 22 anos. Em 2005, os referidos autores fazem uma nova organização acrescida da revisão de 2.500 estudos dos 15 anos seguintes: – *“How College Affects Students: a third decade of research”*.

Pascarelli e Terenzini (1991 e 2005), em suas revisões da literatura sobre o estudante de ensino superior, apontam ganhos em obtenção de conhecimentos, habilidades cognitivas gerais e específicas, pensamento crítico, autoconceito, independência, habilidade de relação social, engajamento em serviços comunitários, abertura à diversidade, interesse cultural, dentre outros ganhos. Os mesmos autores indicam que as mudanças vão além dos aspectos cognitivos, e também ressaltam que o efeito da educação superior não é restrito ao processo de formação, estendendo-se ao longo da vida do estudante interferindo, por exemplo, na carreira e no salário, na qualidade de vida, nas condições de saúde, no comportamento de consumo e gestão financeira e na disposição para aprender (Schleich, 2006).

A passagem pelo Ensino Superior pode trazer tanto consequências positivas para os estudantes, como seu crescimento pessoal, quanto negativas, prejudicando seu desenvolvimento integral. Aqueles estudantes que não conseguem responder aos desafios impostos pelo ambiente universitário apresentam dificuldade e tornam-se mais vulneráveis a insucessos, como o baixo desempenho acadêmico, dificuldade de administrar o tempo e de relacionamento familiar, entre outros, o que pode culminar em desistência do curso.

A integração universitária tem sido objeto de estudo de muitos especialistas, a exemplo do que nos coloca Santos, Polydoro, Scortegagna e Linden (2013)

(...) a integração ao ensino superior é vista como um processo complexo e multifacetado que o estudante constrói no seu cotidiano, com base nas expectativas no seu potencial cognitivo com a estrutura e com os demais elementos organizacionais que compõem a instituição (p. 782).

Portanto, observa-se que a transição e adaptação/ajustamento do estudante ao ambiente universitário constitui-se como um processo complexo e multidimensional, envolvendo diversas variáveis de natureza pessoal e contextual.

2.3.2. Práticas pedagógicas no Ensino Superior

Diante do exposto, tendo em vista que a afetividade, como já visto, está presente em todas as interações sociais, pode-se inferir que está igualmente presente nas relações que se desenvolvem no Ensino Superior⁴. Desta forma, a qualidade dessas interações constitui-se no diferencial que poderá transformar a experiência de aprender em uma interação de aproximação ou de afastamento do aluno com os objetos de ensino, pois, como coloca Pimenta e Anastasiou (2002), nas universidades, embora os professores tenham experiência e conhecimentos significativos, além de anos de estudos nas respectivas áreas, “predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (p. 37).

Quando surgiu o ensino superior brasileiro⁵, o bom professor era o profissional que desempenhava com sucesso a sua função. Os professores, em sua maioria, eram convidados e sua tarefa era a de ensinar seus alunos, geralmente provenientes da elite econômica, a serem tão bons profissionais quanto eles. Na época, acreditava-se que quem dominasse o conhecimento saberia, automaticamente, ensinar, não havendo maiores preocupações com a prática pedagógica. (Masetto, 2000). A máxima do “quem sabe ensina”, ainda presente em nosso meio nos dias de hoje, era dominante à época. Nesta concepção de ensino superior, não havia necessidade de uma formação específica para os professores universitários, uma vez que os processos de ensino-aprendizagem que o embasavam caracterizavam-se por sua simplificação, isto é, eram repassadores de conteúdos prontos e acabados.

De modo geral, a qualidade do trabalho realizado pelo professor não era sequer questionada. Como complementa Masetto (2000):

Em nenhum momento, por exemplo, perguntava-se se o professor tinha transmitido bem a matéria, se havia sido claro

⁴ Entender que a dimensão afetiva está presente no trabalho pedagógico em todos os níveis de ensino faz-se desafiador, principalmente nas universidades, pois nascida na Idade Média, teve como seus fundamentos a supremacia da razão.

⁵ Embora possamos considerar a criação dos cursos de arte e teologia no colégio jesuíta da Bahia (Real Colégio de Jesus), em 1572, como um marco do início da educação superior no Brasil, seu desenvolvimento ocorreu somente a partir de 1808, quando o rei D. João VI e a corte portuguesa transferiram-se de Portugal para o Brasil. Nesse período, foram criados cursos voltados à formação de burocratas e de profissionais liberais (Direito, Medicina, Farmácia e Engenharia) necessários ao Estado (Cunha, 1986).

em suas explicações, se estabelecera uma boa comunicação com o aluno, se o programa estava adaptado às necessidades e aos interesses dos alunos, se o professor dominava minimamente as técnicas de comunicação. Isso tudo, aliás, era percebido como supérfluo, porque, para ensinar era suficiente que o professor dominasse muito bem apenas o conteúdo da matéria a ser transmitida (p. 12).

Atualmente, muitas mudanças estão acontecendo na educação superior⁶ as quais precisam repercutir no modo como as universidades e faculdades vêm organizando seus recursos e atualizando suas propostas de formação pedagógica dos professores.

Como não encontra amparo na legislação maior⁷, a formação pedagógica dos professores universitários fica a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de cursos de pós-graduação:

Desconsiderando as pesquisas sobre a importância da formação inicial e continuada para a docência na educação superior, tanto em nível nacional quanto internacional, a formação docente para o ensino superior ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente (Pimenta e Anastasiou, 2002, p. 154).

Torna-se primordial uma reflexão sobre como formar este profissional para o exercício de sua função e, para isto, é necessária uma análise entre o conhecimento adquirido através da sua experiência em sala de aula, juntamente com o conhecimento teórico, que lhe dará suporte para a sua formação. E isto só será possível, através de uma formação continuada, gerando transformações no trabalho desenvolvido por ele. É necessário que cada instituição de ensino superior faça a caracterização de seu quadro de docentes, para que se possa trabalhar efetivamente nas fragilidades apresentadas por este profissional em sua trajetória dentro da instituição, visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

⁶ No Brasil, estamos vivenciando um período de diversas alterações no sistema de ensino superior que englobam a democratização do acesso, expansão e flexibilização do sistema (diversificação da oferta), alterações nos critérios de ingresso, exigência de titulação do corpo docente, processos sistemáticos de avaliação, entre outros.

⁷ A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como para o de outros níveis. De modo geral, a LDB 9394/96 admite que esse docente seja preparado nos cursos de Pós-Graduação tanto lato como stricto-sensu, dando, no entanto, maior importância a estes últimos já que estabelece a exigência legal de que as IES tenham no mínimo 30% de seus docentes com tais titulações (Pimenta e Anastasiou, 2002).

A expansão do número de vagas e a conseqüente ampliação do acesso ao ensino superior proporciona uma maior heterogeneidade do público que se dirige a essas instituições. Tal nível de ensino não se destina mais a uma elite, porém abre-se a parcelas da população a quem a possibilidade de graduação era, anteriormente, dificultada.

Atualmente, como já exposto acima, a qualidade da mediação do professor, assim como o planejamento das condições de ensino desenvolvidas, são fundamentais para que ocorra uma aprendizagem de sucesso por parte dos alunos.

Segundo Libâneo (2012), é na sala de aula que os professores exercem sua influência direta sobre a formação e o comportamento dos alunos: sua postura em relação ao conhecimento específico de sua matéria, aspectos do relacionamento professor-aluno, sua atitude em relação à instituição, seu planejamento, sua metodologia de ensino, seus valores, seu relacionamento com colegas de outras disciplinas, entre outros aspectos. Na relação social que se estabelece em sala de aula, o professor possibilita a seus alunos a construção de uma visão de mundo, uma visão das relações sociais, uma visão da profissão, ou seja, assume uma intencionalidade em relação à formação dos futuros profissionais. Sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, Cunha (1997) esclarece:

É nela que, principalmente, se traduzem as ambigüidades e os desafios do ensino superior. (...) Nela é que se materializam os conflitos entre expectativas sociais e projeto de cada universidade, sonhos individuais e compromissos coletivos, transmissão e produção do conhecimento, ser e vir-a-ser (p. 80, 81).

A autora concebe a sala de aula como um espaço destinado às relações entre o individual e o coletivo visando à construção do conhecimento. Além disso, ela aponta a importância das relações interpessoais que ocorrem na sala de aula entre professores e alunos, na busca do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem: “o contato face-a-face do professor com o aluno, é um momento tão importante quanto é o climax da descoberta científica, até porque este, mesmo exigindo alguma solidão, é fruto, principalmente, de interações intelectuais” (*ibidem*, p.80). Caracteriza a aula universitária priorizando a construção coletiva e a relação professor-aluno na transmissão e produção do conhecimento. Para a autora, o conhecimento é construído pelas interações intelectuais resultantes das trocas entre o indivíduo e o grupo.

É papel das universidades, além de transmitir o conhecimento científico acumulado, produzi-lo, socializá-lo, contribuir para os avanços qualitativos e potencializar o contato com o meio social, econômico e profissional, com cuja melhoria precisa querer e poder colaborar.

Além disso, a universidade necessita reelaborar a percepção de que uma de suas atribuições, no sentido mais amplo, é contribuir para a preparação das novas gerações que irão conduzir o país, a sociedade, a educação, o que vai além do papel de preparar novos e inovadores profissionais para o mercado (Demo, 2008).

A sala de aula universitária hoje não pode mais ser entendida, meramente, como espaço físico e um tempo determinado em que o professor transmite conhecimentos aos alunos. A sala de aula é todo espaço em que os alunos podem aprender. Conforme escreve Masetto (2001):

Sala de aula é espaço e tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações (na verdade interações), como, por exemplo, estudar, ler, discutir e debater, ouvir o professor, consultar e trabalhar na biblioteca, redigir trabalhos, participar de conferências de especialistas, entrevistá-los, fazer perguntas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação e pesquisa, desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, realizar oficinas e trabalhos de campo (p. 85).

Com efeito, há uma exigência cada vez maior sobre os docentes, especialmente devido a uma expectativa gerada pelos agentes de mercado, que esperam um profissional de perfil técnico, crítico, ético e pró-ativo, para gerar uma produtividade maior e cada vez mais aprimorada. O profissional docente deve possuir assim um perfil conectado à atualidade, com a finalidade de atender às exigências sociais e organizacionais, além de possuir o conhecimento específico de sua área e das demais, interligando o ensino e a pesquisa com habilidades interdisciplinares.

A formação destas competências tem sido alvo de discussões que muitas vezes ficam restritas a professores e gestores dos cursos, que buscam o aprimoramento da formação de acordo com suas percepções, enquanto a opinião do aluno, por vezes, é desprezada. Faz-se necessário questionar sobre as práticas pedagógicas adotadas e se o perfil docente está sendo pensado a partir do posicionamento dos estudantes, que são os

beneficiários da ação educativa, agentes de especial importância em um paradigma de educação superior centrada na aprendizagem.

As análises sobre as alterações da educação superior têm enfatizado a importância de uma atualização do papel e da ação dos diversos agentes envolvidos no processo educativo. Neste sentido, há uma convergência de opiniões de que o aprimoramento da educação passa, necessariamente, por uma reflexão consistente sobre o perfil do docente (Masetto, 2003; Paquay et al., 2001).

Na perspectiva de Masetto (2003), uma das mudanças centrais está associada ao desafio da geração de um cenário educativo propício para a aprendizagem, no qual o professor e o aluno tornam-se parceiros e co-participantes de um mesmo processo. Neste contexto, a ação docente precisa ser redefinida e as práticas adaptadas, no sentido de que se possa utilizar ao máximo a potencial contribuição do professor para tornar a ação educativa mais eficiente. Conforme defendem Paquay et al. (2001), o professor tem o potencial de facilitar o processo de aprendizagem, realizando uma ligação entre o cotidiano do aluno e o que é transmitido em sala de aula, como também através de reflexões que inovem a prática rotineira e que venham agregar continuamente novos conhecimentos.

Segundo Freire (2003),

não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (p. 23).

Os saberes dos docentes estão enraizados em sua história de vida e na sua experiência como professor. A partir e por meio de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, eles constroem os seus saberes, buscam novos conhecimentos e desenvolvem novas práticas (Tardiff, 2002). No caso dos professores da Educação Superior, Cunha (2006) complementa:

O ensino, especialmente o ensino de graduação é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício. A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores (p. 258).

E continua:

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para sua futura docência (p. 259).

A atitude dos professores pode, então, ser uma simples adaptação às condições existentes, como pode também assumir uma perspectiva crítica para intervir, estratégica e criativamente, nesses mesmos contextos. Esta última possibilidade resultaria de processos de formação, em que os professores, por força de reflexão sistematizada sobre si mesmos e sobre sua prática, agiriam na desconstrução da experiência anterior. Sobre o tema, Pimenta e Anastasiou (2002) argumentam:

Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar (p. 79).

Pesquisas (Anastasiou, 1998; Masetto, 2003) destacam algumas das principais competências necessárias para um professor de nível universitário, enfatizando a necessidade de o docente saber se comunicar, a fim de facilitar a aprendizagem dos alunos; saber aprender, com o propósito de estar sempre renovando os seus conhecimentos na área e de forma interdisciplinar; saber se comprometer, para com isso poder estar mais próximo das dificuldades enfrentadas pelos alunos; e, saber assumir responsabilidades.

Nesta abordagem mais voltada aos processos de ensino-aprendizagem e mais circunscrita à sala de aula, Masetto (2000) chama a atenção para o fato de que:

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 (p.11).

Não basta apenas apresentar um amplo conhecimento específico; é necessário alcançar a compreensão do aluno, fazer com que ele se motive a construir o seu próprio conhecimento. Para que isso seja possível, é fundamental encontrar educadores dispostos a modificar a forma de exercer o ensino universitário.

De uma forma complementar, destaca-se também a avaliação de Paquay et al. (2001), que acreditam que o professor deve ter a capacidade de analisar situações complexas; saber decidir de forma reflexiva pelas melhores estratégias; saber escolher entre uma variedade imensa de conhecimentos e técnicas; saber analisar criticamente suas ações e resultados; e, por fim, saber aprender de uma forma contínua em toda sua carreira.

Mas, de acordo com Anastasiou e Alves (2006, p.78), “quando o professor é desafiado a atuar numa visão diferente em relação aos processos de ensino e de aprendizagem, poderá encontrar dificuldades, até mesmo pessoais, de se colocar numa diferenciada ação docente”. É necessário sair da posição autoritária e ter a coragem de submeter-se ao olhar crítico de quem está diretamente sendo o alvo da sua atuação – o aluno, como também o olhar crítico dos colegas e pessoas mais próximas, e até mesmo de profissionais especializados. O professor precisa também sair da posição de invulnerabilidade e síndrome do sucesso, procurando compreender sua humanidade, suas potencialidades e fragilidades, evitando permanecer na posição defensiva de que “eu sou assim mesmo”, pois isso contraria a própria posição de facilitador da aprendizagem. É preciso determinação e persistência para desaprender hábitos e atitudes que prejudicam a trajetória profissional e aprender a desenvolver novas posturas que por certo trarão novas perspectivas à prática pedagógica.

Grande parte do ensino superior atual preocupa-se em ensinar mediante um processo em que conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que indica se o estudante está apto a exercer determinada profissão (Masetto, 2003). Segundo Leite (2006), tradicionalmente, a aprendizagem era interpretada como um processo de transmissão de conhecimento, no qual quem sabe ensina quem não sabe. Nessa condição, o aluno era visto como um sujeito passivo e ao professor cabia o controle das condições de ensino.

Pensando nas decisões de ensino na mediação pedagógica desenvolvida pelo professor, apresentadas anteriormente, identificam-se aspectos que, potencialmente, podem apresentar implicações afetivas, interferindo profundamente na futura relação

que se estabelecerá entre o aluno e o objeto de conhecimento. O conteúdo a ser transmitido, deve trazer consigo o envolvimento do mediador do processo, e não somente que ele entre em sala, transmita um determinado conteúdo de maneira descompromissada com o processo de ensino e aprendizagem. É necessário buscar sempre o feedback do que foi ensinado, saber se realmente a aula ministrada foi significativa para o aluno, se os objetivos daquela aula ficaram claros e se a ação pedagógica está sendo aplicada de maneira que vise o entendimento da matéria e o crescimento do aluno.

Para formar bons profissionais, é preciso que os alunos realmente aprendam e não apenas recebam e acumulem informações. Segundo Freire (2003), aprender não é simplesmente transmitir conteúdo e sim construir, reconstruir, constatar para mudar, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir; recriando-a; deve-se, ainda, proporcionar possibilidades para a produção e ou construção do conhecimento. Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção/reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

3. Método

3.1. Fundamentação teórica

Como já explicitado, a presente pesquisa tem por objetivo descrever e analisar, a partir do olhar dos alunos, as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Ensino Superior, em diferentes disciplinas, e seus impactos afetivos, positivos ou negativos, nas relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos de ensino abordados. Assim, optou-se por “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 11), caracterizando-se, pois, como uma pesquisa de abordagem qualitativa.

A investigação qualitativa baseia-se em procedimentos de coleta que possibilitem registrar o contexto natural onde os fenômenos ocorrem, bem como o ponto de vista dos sujeitos envolvidos.

A área educacional vem se constituindo em um campo muito rico para o avanço da investigação qualitativa. Há algum tempo, a pesquisa em Educação tem se preocupado em captar a dinâmica do fenômeno educacional e a realidade complexa do dia a dia das escolas.

As investigações qualitativas vêm demonstrando que os dados não se revelam por si só, do mesmo modo que o pesquisador não se despe de suas ideias, princípios e suposições. Todo o trabalho de aproximação com o campo de investigação, as opções teórico-metodológicas, bem como a forma de olhar e tratar os dados pressupõem um trabalho ativo do pesquisador, trabalho que vem impregnado e comprometido com suas concepções.

A pesquisa qualitativa reconhece que o pesquisador participa da cena pesquisada, “tomando partido na trama da peça” (Lüdke e André, 1986, p. 7). Ao mesmo tempo, também o grupo pesquisado deve imprimir marcas na investigação. O pesquisador vai a campo

não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele (Bogdan e Biklen, 1994, p. 113).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Além disso, pode-se dizer, de acordo com Lüdke e André (1986), que o desenvolvimento desse tipo de estudo aproxima-se a um funil: “no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve” (p. 13).

Na presente pesquisa, os dados coletados são essencialmente descritivos e ricos em detalhes, favorecendo capturar a perspectiva dos sujeitos. Ou seja, os significados atribuídos pelos sujeitos às práticas pedagógicas dos professores ganham atenção especial, pois a intenção é considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, desvelando o dinamismo interno das situações (Lüdke e André, 1986).

Diante do objetivo proposto, utilizou-se, como procedimento metodológico, a entrevista recorrente no processo de coleta e análise de dados. Esta metodologia insere-se no âmbito da abordagem qualitativa de pesquisa.

A entrevista recorrente é um procedimento descrito por vários autores, entre eles Simão (1982a, 1982b e 1989), Zanelli (1992), Laroocca (1999), Grotta (2000), Leite e Colombo (2006).

Nestes trabalhos, os autores apontam o seguinte pressuposto básico do referido procedimento: a interação recorrente entre o pesquisador e o participante, em torno de um tema específico, tem como resultante a construção de conhecimento, ou seja, transformações e modificações das informações sobre o tema, que ocorrem na medida em que as entrevistas e a análise dos dados vão sendo realizadas.

Simão (1982, *apud* Laroocca, 1996) defende que este processo pode ser compreendido como uma interação planejada entre um “ator que pretende ‘conhecer’ o fenômeno e outro ator que detém a experiência cotidiana daquele fenômeno” (p. 29). Volta-se à fonte original dos dados na medida da necessidade de sua consulta, até que ele seja considerado satisfatoriamente compreendido. Assim, tanto o pesquisador como o participante contribuem para a construção do conhecimento sobre determinado tema. Eles têm, porém, funções diferentes. Segundo Grotta (2000), o sujeito é aquele que possui a experiência e que seleciona da mesma os eventos que considera relevantes. O pesquisador, por sua vez, assume o papel de orientador da pesquisa, incentivando e organizando o que foi narrado.

Leite e Colombo (2006) apontam um dos principais aspectos do procedimento das entrevistas recorrentes, descrevendo que ele supõe duas fases de análise: a da organização preliminar, que ocorre a cada entrevista, com a construção dos núcleos e subnúcleos, visando à posterior checagem e ampliação dos dados, com a participação do sujeito; posteriormente, a da análise final, na qual o pesquisador, de posse do material obtido nas entrevistas recorrentes, procura estabelecer inter-relações dos conteúdos, tendo em vista a interpretação dos dados resultantes das entrevistas com os vários sujeitos envolvidos na pesquisa.

Na primeira entrevista, após lembrar os objetivos da pesquisa e os cuidados éticos, o pesquisador apresenta ao sujeito uma questão básica, que corresponde a uma síntese dos objetivos da pesquisa, solicitando-lhe que verbalize livremente sobre o tema. Todos os relatos são gravados, mediante permissão do sujeito, sendo que, nessa primeira entrevista, há pouca interferência do pesquisador, limitando-se a intervenções esporádicas, solicitando mais detalhes ou alguma explicação extra.

Na sequência, a gravação é transcrita para que o pesquisador realize a primeira etapa da análise dos dados. Nesta etapa, o pesquisador deverá realizar a primeira tentativa de organização das falas em núcleos e subnúcleos temáticos, que serão reunidos em uma matriz: cada núcleo ou subnúcleo deverá receber um título com o respectivo rol dos recortes dos fragmentos de falas do sujeito que deram origem ao referido núcleo. De posse desse material, o pesquisador solicitará uma segunda entrevista onde, inicialmente, deve apresentar a matriz com os núcleos e subnúcleos propostos e solicitar ao sujeito que os altere, amplie ou mantenha. Além disso, poderá apresentar dúvidas ou pontos específicos a serem retomados pelo sujeito.

Portanto, os encontros seguintes são estruturados em função do já relatado e dos objetivos da pesquisa, cabendo ao pesquisador incentivar o sujeito a relatar outras experiências ou aprofundá-las a partir do que foi dito. Assim,

o referido procedimento de coleta de informações envolve a reapresentação sistematizada dos relatos do sujeito de sessão para sessão, de modo que na segunda sessão o sujeito conta para prosseguir seu relato com a reapresentação sistematizada do que havia dito na primeira sessão a respeito do tema, na terceira sessão com o que havia dito na segunda e na primeira, e assim por diante (Simão, 1989, p. 1197).

Neste sentido, a cada sessão, cabe ao pesquisador transcrever e organizar o que foi narrado pelo sujeito, apontando elementos a serem esclarecidos, aprofundados ou acrescidos, além de inserir análises preliminares e submeter à apreciação do sujeito, que pode concordar, alterar, ampliar ou modificar o produto da análise inicial do pesquisador.

Ao sujeito cabe não só relatar suas experiências, mas também participar das análises, alterando o que julgar necessário: a partir da segunda sessão, o sujeito lê o produto da análise do pesquisador, no caso, os núcleos e subnúcleos, sugerindo as mudanças que julgar pertinentes. Desta forma, além de relatar sua experiência, o sujeito participa da análise, isto é, manifesta-se sobre os relatos, atestando sua veracidade ou ampliando, total ou parcialmente, a análise realizada pelo pesquisador. Por isto, e também porque se buscam dados de qualidade que permitam explicitar, neste caso, os impactos afetivos das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de ensino superior, nas relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos abordados, os sujeitos são intencionalmente escolhidos.

Os dados da segunda entrevista, após a transcrição, deverão ser incluídos no rol de núcleos e subnúcleos já existente, o que promoverá a ampliação dos mesmos. Após isto, nova entrevista poderá ser realizada, repetindo-se os procedimentos da segunda.

A etapa de coleta e análise de dados com cada sujeito individual é encerrada quando pesquisador e sujeito concordam que a questão foi esgotada, nada mais havendo para ser acrescentado.

Esgotada a atividade de entrevistas recorrentes com os participantes, o pesquisador inicia a análise final dos dados anteriormente coletados e checados pelos participantes, o que implica no cotejamento de todos os núcleos e subnúcleos elaborados com cada sujeito, visando à elaboração de um rol geral, dependendo do delineamento definido. É possível optar pela apresentação dos dados de cada sujeito isoladamente. Posteriormente, o rol final deverá ser objeto de discussão à luz dos referenciais teóricos assumidos na pesquisa.

3.2. A escolha dos sujeitos

Tomando-se como referência os objetivos assumidos na presente pesquisa – descrever e analisar, a partir do olhar dos alunos, as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Ensino Superior, em diferentes disciplinas e seus impactos afetivos,

positivos ou negativos, nas relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos de ensino abordados. – optou-se pela seleção intencional de sujeitos, entendida como requisito fundamental para a coleta de dados.

A coleta de dados foi realizada com sujeitos estudantes de cursos de graduação, envolvendo as quatro áreas de conhecimento (Humanas, Exatas, Tecnológicas e Biológicas), em uma instituição pública do interior do estado de São Paulo, tendo sido submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa⁸. Foram selecionados sujeitos das quatro áreas de conhecimento para que fosse possível o contato com a maior variedade de práticas pedagógicas.

Sendo assim, os sujeitos da pesquisa foram selecionados de acordo com os seguintes critérios:

- estar cursando o último ano de graduação;
- conseguir identificar, durante o curso de graduação, professores que promoveram profundas marcas afetivas, positivas ou negativas, na sua vida acadêmica, em especial na relação com os conteúdos específicos das disciplinas ministradas pelos respectivos professores.

Perfil semelhante de sujeitos foi utilizado nos estudos sobre “professor inesquecível”, promovidos pelo Grupo do Afeto (Tagliaferro, 2003; Falcin, 2003)⁹.

Em busca de possíveis sujeitos participantes para a presente pesquisa, preliminarmente, foram realizados contatos, via e-mail, com os coordenadores de 25 cursos diferentes que a instituição pesquisada oferece. Após a apresentação dos objetivos da pesquisa a esses coordenadores, foi solicitada a lista de e-mails institucionais dos alunos do último ano para que fosse possível estabelecer contato com eles.

Com o consentimento desses profissionais e as listas de e-mails em mãos, a pesquisadora enviou aos alunos uma Carta Convite¹⁰. Nela, fez-se a apresentação da pesquisa, incluindo o problema e o objetivo, além do convite para a participação nesta

⁸ O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa segundo o Parecer CEP nº 669.861

⁹ O Grupo do Afeto é de natureza informal, podendo ser considerado um apêndice do grupo de pesquisa ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita/AULA, grupo oficial da Faculdade de Educação da UNICAMP. Professor inesquecível foi o tema de pesquisas do Grupo do Afeto em que se reconhece que muitos sujeitos tiveram, em suas vidas escolares, um professor cujas práticas pedagógicas produziram fortes impactos afetivos positivos. O desafio que se colocava para a pesquisa era descrever e analisar essas respectivas práticas que caracterizavam um professor como inesquecível.

¹⁰ Anexo 1

investigação. Dos e-mails enviados, 24 alunos, de diferentes cursos, retornaram o convite e mostraram-se dispostos a participar da pesquisa.

Após a identificação inicial dos alunos, para se alcançarem os objetivos propostos nesta pesquisa, realizou-se um contato inicial, via telefone ou pessoalmente, com todos os possíveis sujeitos que retornaram o e-mail, demonstrando interesse em participar da pesquisa. Neste contato, expôs-se, em linhas gerais, a pesquisa e buscou-se verificar se os sujeitos, a partir de seus relatos, realmente tiveram histórias impactantes de uma mediação pedagógica vivenciada com algum professor, durante o curso universitário. Buscou-se explorar a relação entre essa mediação e os possíveis efeitos afetivos, identificados na relação com o objeto de conhecimento. Esse primeiro contato possibilitou identificar elementos que permitiram à pesquisadora tomar uma decisão de escolha mais segura, possibilitando coletar dados significativos sobre o problema estudado; assim, era fundamental que, no processo de coleta dos dados, os sujeitos pudessem discorrer sobre a dinâmica interativa de sala de aula, as práticas pedagógicas, com ênfase na mediação dos professores. Por isso, esse contato inicial foi fundamental para a pesquisadora verificar se os possíveis sujeitos efetivamente se enquadravam no perfil desejado.

Desta forma, foram selecionados oito sujeitos, intencionalmente, dois de cada área de conhecimento, sendo três do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Destes, quatro são sujeitos que vivenciaram experiências positivas em determinadas disciplinas, ocasionando movimentos afetivos de aproximação entre eles e o respectivo objeto de conhecimento; quatro são sujeitos que vivenciaram experiências negativas em determinadas disciplinas, ocasionando movimentos afetivos de afastamento entre eles e o respectivo objeto de conhecimento. Foram escolhidos os sujeitos que melhor conseguiram expor as experiências vivenciadas, descrever com maior clareza as práticas pedagógicas dos professores e os impactos que elas causaram.

Segue a caracterização dos sujeitos participantes e um breve resumo da experiência vivenciada:

S1: Sexo masculino, branco, solteiro, 22 anos. Aluno do 10º semestre. Descreve uma experiência positiva com determinado professor de um curso, em período integral, da Área de Exatas.

Relata que, para ele, o bom professor é aquele que transmite o conteúdo de forma clara. E acrescenta: diz gostar do professor que tenha um diferencial, que saia um

pouco do livro base. Na opinião deste aluno, na era da Internet, aprender sozinho não é difícil. Concorde que é necessária orientação, principalmente nos exercícios, mas se não tiver uma aula interessante, não vale a pena. Afirma que um ensino mais aplicado chama muito mais a atenção.

Afirma ainda que um bom professor é aquele que abra vários pontos de vista, que mostre como ele aprendeu, que passe isto para os alunos, que mostre a aplicabilidade. Fala da importância de um professor ativo, que tenha uma linha de raciocínio, que seja claro.

Relata que o professor que o marcou foi um desses. Na verdade, foi esse professor que lhe fez enxergar toda essa diferença, diz ele.

S2: Sexo feminino, branca, solteira, 22 anos. Aluna do último semestre. Descreve uma experiência negativa com determinada professora de curso, em período integral, da Área de Humanas.

Segundo a aluna, a professora via que não estava fluindo a matéria, chegou até a pedir sugestões para os alunos, mas ao mesmo tempo em que pedia, não aceitava, não mudava nada.

Relata que todo aluno que chega à faculdade tem dificuldade para escrever um texto acadêmico, ninguém vem pronto para isso e ela cobrava muito, sem explicar e de uma forma que chegava a ser agressiva e mal educada. Segundo a aluna, quando entregavam textos, a professora falava que não sabia porque eles haviam escolhido fazer este determinado curso se não queriam escrever. Não percebia o esforço de cada um e que aquilo era muito novo para a grande maioria.

S3: Sexo masculino, branco, solteiro, 29 anos. Aluno do penúltimo semestre. Após ter vivenciado uma experiência negativa em um outro curso, descreve uma experiência positiva com determinada professora de um curso, no período noturno, da Área de Tecnológicas.

O sujeito inicia relatando sobre outro curso que vivenciou uma experiência negativa com um professor. Descreve um professor totalmente instável, às vezes até agressivo. Acabou tendo que fazer mais de uma disciplina com este professor; as que sucederam a primeira foram até “menos pior”, mas o professor já o havia marcado muito negativamente.

Na sequência, começa a mudar a história.

Quando estava quase no fim deste outro curso, fez uma disciplina eletiva. Refere-se a um período bem difícil, em que estava totalmente fragilizado e aí, nessa eletiva, teve uma professora muito “bacana”.

Finalizou o curso de anterior e tomou uma decisão muito importante. Já gostava e tinha afinidade com a área da eletiva cursada, encontrou uma professora muito receptiva, que lhe mostrou coisas muito importantes. Enfim, decidiu: resolveu prestar vestibular novamente e fazer este outro curso.

Já no curso, voltou a ter aula com essa professora, que se lembrou dele, acolheu-o, ajudou-o muito e orientou-o para seguir no curso.

No final da entrevista, reflete que a experiência negativa acabou levando-o para uma experiência extremamente positiva, que mudou completamente o rumo da sua vida.

S4: Sexo feminino, branca, solteira, 23 anos. Aluna do último semestre. Descreve uma experiência negativa com determinado professor de um curso, em período integral, da Área de Tecnológicas.

A aluna chega a dizer que “odeia” esta árvore da disciplina trabalhada por esse professor. Segundo ela, toda essa árvore de disciplinas foi estragada por esse professor. E não foi uma impressão somente dela, era notável que toda a turma ficou traumatizada. Comenta que, no próximo semestre, até tiveram um professor bom, mas já era tarde demais.

Relata que a impressão que dava era que o professor não gostava de dar aula, parecia algo forçado e obrigado. Segundo ela, achava que ele só queria ser pesquisador e não dar aulas.

Conclui ressaltando, mais uma vez, que essa área do curso ficou muito prejudicada, querendo se ver longe desse assunto, inclusive no estágio e na busca por emprego.

S5: Sexo masculino, branco, solteiro, 21 anos. Aluno do último semestre. Descreve uma experiência positiva com determinada professora de um curso, no período noturno, da Área de Biológicas.

O sujeito, apesar de ser um aluno de um curso da Área de Biológicas, descreve uma experiência positiva com uma professora que ministrou uma disciplina na área de Humanas. O aluno comenta ter sido tão interessante, que essa professora, através de suas aulas, exposições e debates, despertou-lhe o interesse pela área educacional.

Diz que sua vontade, atualmente, é se envolver com pesquisa nessa área, atuar nessa área, envolver-se mais nesse campo. O sujeito relata que ela conseguiu mostrar para ele a importância do que ela passava, não era simplesmente um assunto burocrático, mas um tema útil, necessário.

Relata que se encontrou e está decidido, tem procurado fazer disciplinas eletivas na área de Humanas para ter contato com mais textos, mais autores; tem lido muito sobre a área educacional, principalmente, sobre a área da disciplina dada pela professora que é para onde pretende encaminhar seu mestrado. Destacou a importância dessa professora para que ele se encontrasse dentro do curso, encaminhando seus próximos passos.

S6: Sexo feminino, branca, solteira, 24 anos. Aluna do último semestre. Descreve uma experiência positiva com determinado professor de um curso, em período integral, da Área de Humanas, com quem buscou frequentar várias disciplinas.

Fala de um professor muito disponível para os alunos, aberto para conversas sobre a matéria, sobre outras matérias, inclusive, se tivesse com qualquer dificuldade. A aluna considera que isto foi muito importante.

Relata que, realmente, foi um professor de que gostou “de cara”, principalmente das aulas e da sua relação com os alunos. Fez a iniciação com ele e agora está terminando a monografia. Salienta, também, que está sendo um ótimo orientador: cobra quando tem que cobrar, troca ideias, está sempre de bom humor e o principal, segundo a aluna, demonstra gostar bastante do trabalho que desenvolve.

Declara, ainda, que acabou descobrindo que gosta muito mais de dar aula do que da pesquisa. Comenta que este professor foi sua inspiração.

S7: Sexo masculino, branco, solteiro, 23 anos. Aluno do 11º semestre. Descreve uma experiência negativa com determinado professor de um curso, em período integral, da Área de Exatas.

Fala de um professor que lhe pareceu um ótimo pesquisador, mas não tinha didática. Além disso, escolheu um livro para trabalhar na disciplina que, na opinião do sujeito, era muito complicado para um aluno de primeiro semestre na graduação.

Comenta que se fosse hoje estudar por esse livro, acharia interessante, porque já tinha uma maior bagagem de conhecimento, mas, na época, havia conteúdos que ele não dava conta de entender se não houvesse uma linearidade. E o professor seguia somente

esse livro. Tanto para a parte teórica de explicação do conteúdo como para os exercícios. Segundo ele, o livro não apresentava uma sequência lógica que auxiliasse no entendimento dos conteúdos e nem o professor conseguia, com as aulas, realizar essas ligações.

Conclui dizendo que essa disciplina em nada contribuiu para sua formação e que essa defasagem só foi sendo superada ao longo do curso, nas outras matérias. Diz que, provavelmente, não recuperou os 100%, mas as outras matérias foram compensando os conteúdos que faltaram na primeira. Ressalta a importância do papel do PED, indo a quase todas as monitorias e que o que conseguia fazer nas provas, foi graças ao que tinha aprendido na monitoria: se não fosse isto, provavelmente, teria sido reprovado.

S8: Sexo masculino, branco¹¹, solteiro, 22 anos. Aluno do 10º semestre. Descreve uma experiência negativa com determinado professor de um curso, em período integral, da Área de Biológicas.

Fala de um professor que não sabia respeitar os limites de brincadeiras durante as explicações dos conteúdos, sempre apelando para comentários machistas, preconceituosos, que desvalorizavam o sexo feminino, etc. Não respeitava a diversidade de alunos que tinha em sala de aula.

Relata que sentiu necessidade de se expressar em uma autoavaliação proposta pelo professor, manifestando seu descontentamento com essas atitudes. Se o professor abriu um espaço para que comentassem sobre as aulas, antes até das avaliações de fim de semestre, o aluno achou que seria para que ele pudesse direcionar as aulas dele, mas não foi isso que aconteceu. Como conta o sujeito, na verdade, ele não queria ouvir o que os alunos tinham a dizer e acabou sendo “perseguido” pelo professor.

Conclui a entrevista dizendo que esta experiência que teve foi muito marcante em sua vida. Distanciou-se do assunto trabalhado pelo professor com quem vivenciou essa experiência negativa, não conseguiu se interessar pelas outras disciplinas que deram sequência a ela, dado a falta de interesse que passou a ter pela área. Diz que pensou até em desistir do curso, devido a toda essa situação, tendo que entrar com coordenação para resolver questões de nota de prova.

Ao decidir continuar, passou a se interessar pela prática pedagógica do professor de ensino superior. Começou a se questionar se a avaliação discente contribui de fato

¹¹ Observa-se que todos os sujeitos são brancos. De modo geral, a amostra reproduz a situação observada na universidade pública. Embora não reflita o percentual da população brasileira, ainda reflete o processo de exclusão observado no Ensino Superior.

para a melhoria do ensino e se as colocações feitas pelos alunos têm alguma consequência.

3.3. Procedimentos de coleta de dados

Uma vez firmado o interesse do sujeito em participar do trabalho, foram combinados, conjuntamente, o local, o dia e o horário da primeira entrevista. Todas elas ocorreram em salas de aula da própria instituição pesquisada, que não estavam sendo utilizadas no momento da entrevista. Os sujeitos já estavam avisados que, devido ao procedimento metodológico (entrevistas recorrentes), outras entrevistas poderiam ser necessárias.

Segue abaixo a Tabela 1, com informações sobre as entrevistas, identificando o sujeito, os dias em que foram realizadas e o tempo de duração de cada uma.

Tabela 1 – Datas e duração das entrevistas realizadas com cada sujeito

Sujeitos	Datas das entrevistas	Tempo de duração das entrevistas
S1	1ª entrevista: 12/12/14	54 min.
	2ª entrevista: 22/12/14	31 min.
S2	1ª entrevista: 24/02/15	24 min.
	2ª entrevista: 04/03/15	35 min.
S3	1ª entrevista: 06/04/15	49 min.
	2ª entrevista: 16/04/15	52 min.
S4	1ª entrevista: 17/04/15	31 min.
	2ª entrevista: 29/04/15	39 min.
S5	1ª entrevista: 08/05/15	26 min.
	2ª entrevista: 20/05/15	41 min.
S6	1ª entrevista: 26/06/15	35 min.
	2ª entrevista: 08/07/15	25 min.
S7	1ª entrevista: 20/07/15	18 min.
	2ª entrevista: 30/07/15	19 min.
S8	1ª entrevista: 18/08/15	40 min.
	2ª entrevista: 25/08/15	49 min.

Na sequência, será descrito o procedimento básico de coleta de dados que foi utilizado com todos os sujeitos. Da mesma forma que o depoimento inicial, a primeira sessão foi gravada e, posteriormente, transcrita pela pesquisadora.

Faz-se necessário ressaltar que os procedimentos de análise de dados empregados na presente pesquisa foram divididos em duas fases: (1) análise preliminar: coleta e organização dos conteúdos verbais em núcleos, subnúcleos e itens, a partir dos relatos de cada sujeito; (2) análise final: sistematização dos núcleos, subnúcleos e itens e estabelecimento das inter-relações entre os relatos de todos os sujeitos.

No primeiro encontro agendado, foram apresentados, verbalmente e por escrito, os objetivos da pesquisa e a metodologia a ser desenvolvida (entrevistas recorrentes); além disto, foram esclarecidas possíveis dúvidas que o sujeito pudesse ter. Na ocasião, foi solicitado a cada sujeito o preenchimento de uma ficha destinada à sua caracterização, com dados pessoais e acadêmicos. Também, foi realizado o pedido de autorização para a gravação da entrevista e da utilização das informações ali geradas para a realização da pesquisa, assegurando o anonimato para os sujeitos. Todos os sujeitos assinaram um Termo de Consentimento Livre Esclarecido¹².

A primeira sessão foi caracterizada pelo início das verbalizações, a partir da seguinte pergunta apresentada aos sujeitos: **“Ao longo da sua graduação, dentre todas as disciplinas que você cursou, houve algum (a) professor (a) que marcou, positiva ou negativamente, a sua vida acadêmica? Justifique”**.

A partir desta pergunta, que norteou todas as entrevistas, foi solicitado a cada sujeito que relatasse livremente sobre a sua vivência acadêmica, trazendo sua história de formação e como as práticas pedagógicas dos professores influenciaram na aproximação ou afastamento com os respectivos objetos de conhecimento envolvidos.

As interferências da pesquisadora durante os relatos foram discretas. Só ocorreram no intuito de solicitar maiores esclarecimentos sobre alguma informação ou experiência relatada que gerou dúvidas.

Logo após a primeira sessão com cada um dos sujeitos, a pesquisadora procedeu à transcrição, leitura, seleção e organização do material escrito, procedimento que foi repetido nas outras entrevistas. Este processo constituiu-se em uma análise preliminar dos dados, que teve caráter eminentemente individual, ou seja, foi realizado tendo por referência os relatos de cada um dos sujeitos.

¹² Anexo 2

O processo de análise preliminar exigiu da pesquisadora a permanente busca de significados e sentidos contidos nas verbalizações de cada sujeito. A partir daí, foram elaborados núcleos, subnúcleos e itens com todos os aspectos das práticas pedagógicas que produziram impactos afetivos nos sujeitos. O rol de núcleos, subnúcleos e itens, com as respectivas verbalizações que o compuseram, foi apresentado aos sujeitos no início segunda entrevista.

A finalidade dessa apresentação aos sujeitos, na segunda sessão, foi proporcionar melhores condições de visualização do que foi dito e que aspectos necessitavam ser reformulado. Além disso, permitiu que o participante tivesse acesso às inferências que a pesquisadora fez a partir de seus relatos (núcleos, subnúcleos e itens), podendo manifestar sua concordância ou discordância.

Foi um momento muito importante do processo de coleta de dados, em que os sujeitos se reconheciam através das suas falas e demonstraram querer dar mais detalhes sobre o que relataram. Assim, essa visualização serviu de valioso instrumento para verificar a anuência dos sujeitos sobre as análises preliminares realizadas.

Desta forma, a recorrência das sessões de entrevista permitiu que os dados verbalizados pelos sujeitos fossem ampliados ou reformulados mediante a confirmação ou não das inferências (decisões sobre os núcleos, subnúcleos e itens) da pesquisadora. Nesta segunda entrevista, a pesquisadora também apresentou algumas questões específicas a cada sujeito, objetivando obter mais informações ou clarear questões que ficaram obscuras.

Assim, nesta pesquisa, foram realizadas duas entrevistas com cada sujeito, após o que, ambos – sujeito e pesquisadora – julgaram as possibilidades de contribuição esgotadas, dando-se por encerrada, caso a caso, a fase de coleta e análise preliminar dos dados.

Uma vez encerrada a etapa de coleta de dados, e de posse do produto das análises preliminares realizadas no transcorrer desse processo, foi realizada a etapa de descrição e análise final.

Na análise final, a pesquisadora dedicou-se ao tratamento dos núcleos, subnúcleos e itens de cada sujeito, procurando tornar as informações sistematizadas e possíveis de serem interpretadas em seu conjunto. Pretendeu-se relacionar os conteúdos, individualmente sistematizados através do rol de núcleos, subnúcleos e itens, agrupando-os.

4. Análise de dados e resultados

Após o término de cada entrevista, a pesquisadora realizou a transcrição das verbalizações dos sujeitos, gravadas em áudio. Em seguida, leu várias vezes os relatos, destacando os diversos aspectos abordados pelos sujeitos, com grifos de diferentes cores. Para esta fase de análise, foram extraídos trechos das entrevistas transcritas, organizando-se os dados em Núcleos Temáticos, agrupando-os de acordo com sua natureza e função. Os núcleos foram baseados em agrupamentos de dados relacionados a um mesmo tema, conteúdo ou questão, considerando os objetivos da pesquisa; cada núcleo recebeu uma denominação específica de acordo com o assunto nele envolvido.

A organização dos dados em Núcleos Temáticos foi decidida a partir da observação de sua utilização em pesquisas sobre a questão da afetividade (Leite, 2006). Em tais pesquisas, a apresentação dos dados em Núcleos Temáticos permitiu uma visão mais detalhada dos mesmos, possibilitando destacar os dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa. Assim sendo, optou-se por seguir tal caminho de análise, por observar sua adequação aos objetivos propostos.

A base do trabalho com Núcleos Temáticos foi verificada em Zanelli (1992), em sua tese de Doutorado, onde o autor identificou, nos trechos de transcrições de entrevistas, palavras-chave que representavam pontos principais dos dados analisados, agrupando-as de acordo com seu conteúdo: as palavras-chave de um mesmo conteúdo (procedimento de ensino, postura física ou verbal, área de conhecimento, entre muitos outros) tinham seus trechos de fala agrupados em um núcleo voltado para a discussão de tal temática.

Os núcleos da presente pesquisa foram criados nesta perspectiva, ou seja, reuniram-se os aspectos dos relatos em torno de temas que correspondem aos objetivos da pesquisa – descrever e analisar, a partir do olhar dos alunos, as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Ensino Superior, em diferentes disciplinas, e seus impactos afetivos, positivos ou negativos, nas relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos de ensino abordados. Por exemplo: cada vez que um sujeito se referia a uma atividade de ensino que envolvia práticas pedagógicas em sala de aula, o trecho relativo a tal conteúdo era recortado e inserido no Núcleo Temático “Práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor”. Contudo, pelo fato de os núcleos serem amplos, fez-se necessária a criação de subnúcleos e itens para que temas mais restritos pudessem, também, ser destacados, possibilitando um maior detalhamento dos dados.

É importante ressaltar que o mais importante na construção desses núcleos não é a frequência com que aparecem os temas e conteúdos apreendidos das verbalizações dos sujeitos, mas, a importância dos mesmos para a compreensão do objetivo da investigação.

Foi elaborado, então, um protocolo inicial com os relatos verbais separados em núcleos, subnúcleos e itens. Vale ressaltar que o protocolo inicial do Sujeito 1, com os núcleos, subnúcleos e itens, serviu como base para a realização da primeira etapa da análise dos relatos dos demais sujeitos. Porém, as implementações foram sendo feitas de acordo com os relatos de cada participante. Portanto, os subnúcleos e itens variaram de um sujeito para outro, de acordo com o conteúdo das verbalizações.

De maneira geral, obtiveram-se, nessas primeiras entrevistas, uma descrição sobre as práticas pedagógicas docentes, além de dados sobre a relação professor-aluno, sobre a relação entre o professor e o objeto de conhecimento e sobre a relação do próprio sujeito com o objeto de conhecimento em questão.

Tomando-se por base os relatos do primeiro encontro, devidamente organizados, a segunda entrevista ocorreu de forma mais direcionada, com o objetivo de levar o sujeito a clarear a relação entre sua situação com relação ao objeto de conhecimento e a experiência vivida e relatada por ele, em sala de aula.

Após a segunda entrevista, a pesquisadora realizou novamente a transcrição dos dados. Aos protocolos iniciais foram acrescentados os relatos verbais desta entrevista. As revisões dos relatos de cada participante permitiram que os subnúcleos e itens fossem modificados ou mantidos durante o processo de análise, passando a compor o rol definitivo de subnúcleos e itens.

Chegou-se, assim, aos protocolos finais de cada sujeito, que podem ser encontrados no Anexo 3. Estes estão estruturados da seguinte maneira: inicialmente apresentam o código do sujeito (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8), seu curso, o semestre em que estava no momento da entrevista e sua idade. Em seguida, trazem a data e o tempo de duração das entrevistas. As verbalizações da segunda entrevista encontram-se especificadas entre parênteses, com o número 2.

Os núcleos estão codificados com letras (A, B, C, D e E); os subnúcleos, por sua vez, estão codificados com a letra do respectivo núcleo, seguida de um índice numérico ordinal, com apenas um algarismo (ex.: A.1; A.2, B.1, etc.); já os itens, aparecem codificados pela letra do núcleo correspondente e um índice numérico composto por dois algarismos, sendo que o primeiro indica o subnúcleo correspondente e o outro

indica o respectivo item (ex.: A.1.1; A.1.3; B.2.1, etc.). Assim, o registro S1 – A.1.2, por exemplo, significa que o relato foi extraído do protocolo do Sujeito 1 e corresponde ao núcleo A (Práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor), ao subnúcleo 1 (Forma de acesso aos conteúdos) e ao item 2 (Notas de aula).

Tendo em mãos os protocolos definitivos de cada sujeito, para efeitos de análise, optou-se por separar os sujeitos em dois grupos:

- Grupo 1: Sujeitos que vivenciaram experiências positivas em determinadas disciplinas, ocasionando movimentos afetivos de aproximação entre eles e o respectivo objeto de conhecimento;
- Grupo 2: Sujeitos que vivenciaram experiências negativas em determinadas disciplinas, ocasionando movimentos afetivos de afastamento entre eles e o respectivo objeto de conhecimento.

Esta decisão possibilitou apresentar os dados de forma mais organizada, facilitando a interpretação dos mesmos. Do Grupo 1, fazem parte os sujeitos S1; S3; S5 e S6; do Grupo 2, fazem parte os sujeitos S2; S4; S7 e S8. Em ambos os grupos, os núcleos temáticos são os mesmos, variando os subnúcleos e itens.

A seguir, serão apresentados todos os resultados através da descrição dos Núcleos Temáticos. Nesta descrição, inicialmente, apresentar-se-ão os dados das verbalizações dos sujeitos do Grupo 1 e, em seguida, os dados das verbalizações dos sujeitos do Grupo 2.

4.1. Apresentação dos núcleos temáticos do Grupo 1

QUADRO I – Relação dos núcleos, subnúcleos e itens do Grupo 1

<p>Núcleo Temático A: Práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor</p> <p>A.1. Forma de acesso aos conteúdos</p> <p> A.1.1. Transmissão dos conteúdos de forma diversificada</p> <p> A.1.2. Aulas expositivas dialogadas</p> <p> A.1.3. Aulas com introdução seguidas de discussão</p> <p> A.1.4. Ensino contextualizado e aplicado</p> <p> A.1.5. Notas de aula como orientador do estudo</p> <p> A.1.6. Resolução de exercícios como ferramenta para entender os conteúdos</p> <p> A.1.7. Troca entre os alunos como momentos de aprendizado</p> <p>A.2. Organização da sequência dos conteúdos que o professor desenvolve na aula</p> <p>A.3. Dinâmica das aulas</p> <p> A.3.1. Ensinar com clareza e motivar a aprendizagem</p> <p> A.3.2. Aulas construídas com os alunos</p> <p> A.3.3. Foco no conhecimento</p> <p> A.3.4. Preocupação com o entendimento dos alunos</p>
--

- A.3.5. Importância da participação dos alunos
- A.3.6. Relação aula e leitura favorecendo a aprendizagem

Núcleo Temático B: Características do professor

- B.1. Disposição do professor em relação aos alunos
- B.2. Bom Humor
- B.3. Atendimento de dúvidas

Núcleo Temático C: Relação professor-objeto de conhecimento

- C.1. O ensino como atividade positivamente afetiva
- C.2. Domínio do conhecimento do professor em relação ao conteúdo ensinado
- C.3. Busca pelo aperfeiçoamento

Núcleo Temático D: Práticas de Avaliação

- D.1. Avaliação relacionada com os conteúdos e exercícios de sala de aula e com aspectos e questões do cotidiano
- D.2. Correção da prova como condição de aprendizagem
- D.3. Avaliação com função diagnóstica
- D.4. Sem provas também é possível avaliar
- D.5. A busca pelo melhor método

Núcleo Temático E: Consequências do processo de mediação

- E.1. O gosto pelos conteúdos desenvolvidos
- E.2. Decisões assumidas pelo aluno após as aulas com o professor

Núcleo Temático A: Práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor

O Núcleo Temático A reúne dados sobre as práticas pedagógicas do professor, citadas pelos alunos, como aspectos positivos das atividades desenvolvidas em sala de aula. Devido aos seus múltiplos aspectos, o núcleo foi dividido em três subnúcleos: **A.1. Forma de acesso aos conteúdos; A.2. Organização da sequência dos conteúdos que o professor desenvolve na aula; A.3. Dinâmica das aulas.**

Subnúcleo A.1. Forma de acesso aos conteúdos

Este primeiro subnúcleo agrega os dados sobre as práticas pedagógicas do professor, especificando as formas de acesso aos conteúdos que este proporcionava aos alunos durante as aulas. Buscando um maior detalhamento dos dados, fez-se necessária a criação de itens para que temas mais restritos pudessem, também, ser destacados. São eles: **A.1.1. Transmissão dos conteúdos de forma diversificada; A.1.2. Aulas expositivas dialogadas; A.1.3. Aulas com introdução seguidas de discussão; A.1.4. Ensino contextualizado e Aplicado; A.1.5. Notas de aula como orientador do**

estudo; A.1.6. Resolução de exercícios como ferramenta para entender os conteúdos; A.1.7. Troca entre os alunos como momentos de aprendizado.

Item A. 1.1. Transmissão dos conteúdos de forma diversificada

Este item reúne os dados que abordam a importância de usar métodos diversificados para a transmissão de conhecimento. Apresenta a preocupação dos docentes em utilizar estratégias para tornar o ensino mais dinâmico e eficaz.

Os relatos mostram um professor que, mesmo tendo um livro didático como referência, utilizava-se de outras formas de transmitir o conteúdo, não ficando preso somente a uma fonte – o livro – variando os tipos de textos e materiais.

“Então, ele usava uma prática comum na Engenharia Elétrica que é sair do livro. Os professores da Engenharia Elétrica, eu percebi, que eles saem bastante do livro. Eles citam a literatura, mas em momento algum eles pegam o livro e copiam o livro na lousa. O professor ele leva o livro às vezes, tem vezes que ele nem leva o livro. Às vezes ele leva para lembrar alguns pontos, aqueles pontos com regras, por exemplo, regras de integral. Nesses casos, ele leva o livro pra transcrever para os alunos de forma completa, na ordem de raciocínio que o livro tenha, mas só nesses casos.” (S1 – A.1.1 – 2ª entrevista)

“(…) Ela não ficava só no livro, trazia textos de outros autores. Às vezes colocava filmes pra gente ver. As aulas eram bem variadas, às vezes com Power Point. Era uma aula bem dinâmica, ela trabalhava com a gente o texto. Perguntava o que a gente tinha achado dos dados, o que a gente achava que significava, aí ia trabalhando em cima disso. Ela sempre pedia uma leitura prévia em casa e as aulas eram em cima da leitura desses textos. Tinha vezes também que ela dava aulas expositivas, quando ia introduzir o assunto. Eu achava muito bom, porque mesmo essas aulas expositivas não eram chatas ou cansativas, ela ia interagindo com a gente, fazendo perguntas, mas ajudava a entender melhor o assunto.” (S5 – A.1.1)

Para os sujeitos, essa variedade produz uma postura de interesse por parte dos alunos e impede uma situação de monotonia ou desmotivação pelas aulas. A diversificação das atividades e recursos didáticos contribui para motivação dos estudantes, possibilitando atender a distintas necessidades e interesses, entendendo-se que quanto mais variado e rico for o meio intelectual, metodológico ou didático

fornecido pelo professor, maiores condições ele terá de desenvolver uma aprendizagem significativa em seus alunos.

Um deles também destaca a importância de o professor trabalhar dessa forma variada, saindo do livro didático e trazendo outros conhecimentos mais complexos a serem aprendidos individualmente.

“Todo mundo sempre comenta bastante, dos professores, entre os colegas de curso. Todo mundo já sabe quais são os professores bons, entre aspas, e os ruins, e a galera chega a um consenso que um professor bom é aquele que consegue transmitir o conteúdo de forma mais clara, sempre. Mas eu acho que ainda tem algo a mais. Eu acho que o professor bom é aquele que ele consegue sair um pouco da literatura, do livro né, da literatura que ele dá, porque, agora, principalmente, com a era da Internet, com tudo, você receber o conteúdo, você aprender sozinho, não é difícil. Então precisa ter um diferencial.” (S1 – A.1.1)

Aponta, ainda, sobre os artifícios do professor durante as explicações teóricas em que o docente realizava experiências práticas que demonstravam aquilo que estavam estudando. Ou seja, o professor ia além da simples demonstração de fórmulas na lousa: ele mostrava como a fórmula podia ser aplicada.

“A aula dele era muito boa. Ele saía do livro. Eu chegava na aula dele e ele ia explicando, você entendia, você aprendia ali. Eu achava sensacional! Lógico que num curso de Exatas você não consegue evitar as contas, mas num curso de Física você precisa testar o entendimento da teoria, necessariamente. Porque muitos cursos só aplicam as contas, chega lá e pede: calcule o campo elétrico de não sei o que e você usa uma fórmula, tem muita gente que nem sabe o que tá fazendo, só decorou a fórmula, nem sabe o que significa. Na verdade isso não é nem um problema só da faculdade, vem do vestibular também, pra mim é decorrente do vestibular.” (S1 – A.1.1)

“Aí ele deu uma aula sobre como produzir, passava para todos os alunos, você segurava na sua mão. Você conseguia enxergar tudo aquilo o que estava aprendendo, tudo aquilo que pra você são só riscos, traços no papel, você consegue visualizar ali.” (S1 – A.1.1)

Neste relato, o sujeito fala sobre uma aula de semicondutores em que o professor levava elementos da construção de circuitos para os alunos entenderem seu funcionamento real. Ao transmitir alguns conteúdos, surge por parte dos educadores, a preocupação de desenvolver práticas que demonstrem entusiasmo perante os educandos, pois esses conteúdos envolvem processos que não se visualizam apenas com o registro escrito.

Outro sujeito aponta o empenho do professor com a aprendizagem, variando entre aulas expositivas e aulas em que priorizava a participação dos alunos, através da discussão dos temas, preocupando-se com o fato de eles estarem aprendendo, além de se colocar sempre à disposição para tirar dúvidas e ajudá-los.

“Nas primeiras aulas, foi mais ela falando, mais expositiva, pra ela situar todo mundo, depois sempre aulas mais participativas, com discussão, atendendo dúvidas dos textos. Sempre trabalhava os textos, dava uma introdução e depois pedia a participação dos alunos, pedia a interpretação de cada um. Eu achava boa essa maneira de chamar os alunos pra interpretar junto, ela queria que cada um aprendesse construindo junto.”
(S5 – A.1.1 – 2ª entrevista)

S5 relata que considera essa atitude do professor muito importante, já que os alunos não precisavam tentar entender a matéria sozinhos ou contar apenas com as explicações dos livros, mas tinham sempre o apoio do professor, contando com seus esclarecimentos sempre que surgisse alguma dúvida.

Item A.1.2. Aulas expositivas dialogadas

Este item refere-se aos dados que demonstram que a aula expositiva pode ser incorporada como prática que também pode levar o estudante a entender melhor o conteúdo e desenvolver uma postura crítica em relação ao mesmo. Vale ressaltar que, nesse processo de ensino, há diferentes formas de buscar a participação do corpo discente. Para que isso ocorra, o professor precisa manter o diálogo com a turma, sempre buscando novas formas para ensinar, a partir de observações realizadas.

Um dos participantes refere-se à relação feita pelo professor entre os conteúdos abordados nas aulas expositivas e as aulas práticas. Para ele, esse também era um fator que tornava a aprendizagem mais significativa, aumentando as chances de uma interação saudável com o objeto de conhecimento.

“Ela conseguia fazer com que as pessoas se envolvessem mesmo numa disciplina com 50 alunos, 70 alunos. Eu estou me envolvendo muito mais. Tinha a parte de aulas expositivas, muito proveitosas, em que ela passava os conteúdos com bastante competência e também aulas práticas no laboratório. Nas aulas, a gente sabia a literatura que ela seguia, mas era mais de explicar, falar mesmo, não escrevia muito na lousa. Geralmente, as aulas no laboratório eram bem aproveitadas porque a gente vinha com bagagem das aulas teóricas.” (S3 – A.1.1)

O sujeito ainda menciona a grande participação dos alunos nas aulas expositivas, apontando que, assim, o estudante pode entender melhor o conteúdo, vindo, inclusive, a resolver atividades na lousa.

“A disciplina ela já é formatada de modo que seja uma aula em sala e uma aula no laboratório. Nas aulas expositivas ela pedia muito a participação dos alunos, inclusive, assim, até vir resolver coisas na lousa, acima da média do que, geralmente, os professores chamam. Tinha essa interação muito boa (...)” (S3 – A.1.1 – 2ª entrevista)

Observa-se que se trata de uma prática que rompe com a tradicional organização espacial, em que a lousa, à frente da classe, é vista apenas como parte do território só do professor. Através dessa prática, alunos e professor apresentam uma mobilidade que rompe com posturas hierárquicas. O aluno sente-se valorizado e participante ativo no processo de construção do seu próprio conhecimento.

Ao falar sobre a participação dos alunos, o sujeito ressalta a importância de o professor utilizar estratégias de ensino que mantenham a atenção dos alunos para que estejam sempre atentos e ativos durante as aulas.

“Porque ela cobrava o engajamento na aula. Mesmo na aula expositiva. Assim, se você não estivesse ali, com uma postura, vamos dizer, ativa, rapidamente aquilo ia parar de fazer sentido. Então, ela tinha várias estratégias para chamar a atenção dos alunos, para participarem, chamando os alunos na lousa na resolução de exercícios, por exemplo.” (S3 – A.1.1 – 2ª entrevista)

Item A.1.3. Aulas com introdução seguidas de discussão

Este item reúne os dados sobre aulas em que o docente introduz um conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula, ampliando, assim, a reflexão do aluno sobre esses assuntos a serem abordados, gerando, conseqüentemente, mais qualidade nas discussões durante as aulas.

Neste item, um sujeito destaca a importância de o professor fazer uma explicação introdutória sobre o assunto a ser desenvolvido em aula, trazendo materiais complementares antes de abrir espaço para os alunos discutirem, garantindo, assim, que todos pudessem ter melhores condições para discutir.

“(...) Ele sempre pedia pra gente ler o texto antes, já deixava disponível de alguma forma. Na aula ele fazia uma introdução do texto, às vezes até passando coisas a mais no Power Point, aí deixava aberto pra discussão geral, o que a gente tinha achado do texto. Grande parte das aulas ele organizava Power Point, pra introduzir, sempre com alguma coisa a mais, pra complementar o que ele ia trabalhar na aula. Normalmente, ele chegava e perguntava o que a gente tinha achado do texto, o pessoal dava opinião, daí ele começava a falar sobre o texto, dava uma introdução e aí abria para os alunos e ficava uma boa parte da aula discutindo.” (S6 – A.1.1)

Aqui, verifica-se, também, a importância da questão da expressão oral em sala de aula, por parte dos alunos, como meio de promover e participar da atividade de ensino em classe. O sujeito menciona que o professor estimula muito a fala em sala de aula. É sempre presente a preocupação do professor em dar voz aos alunos, invocando suas falas durante o transcorrer das aulas. Porém, o mais importante a ser observado é que não é apenas em momentos aleatórios ou por costume que o professor chama os alunos a expressarem-se. A participação oral dos alunos foi planejada pelo professor, sendo parte constituinte das atividades de ensino e permite uma relação mais próxima e interessada com os conteúdos de ensino, ocasionando um envolvimento que resulta em melhor desempenho e maior satisfação nas atividades de ensino.

Item A.1.4. Ensino Contextualizado e Aplicado

Este item refere-se aos dados que abordam a importância da contextualização para a aprendizagem dos conteúdos e a relevância da aplicabilidade dos conhecimentos nas práticas pedagógicas dos docentes.

Conhecer o contexto significa ter melhores condições de se apropriar de um dado conhecimento, de uma informação e a relação entre teoria e prática é levada em conta pelos professores, pois toda teoria começa com a prática, se esta é uma tentativa de explicar uma teoria, ou seja, uma não existe sem a outra. Quando se associa algo significativo a um conhecimento, pode-se contribuir para a aprendizagem. Aprender significativamente é dar sentido, é relacionar o conhecimento elaborado com os fatos do cotidiano, vividos pelo sujeito da aprendizagem – o aluno.

Um dos relatos destaca a importância dos materiais complementares trazidos pelo professor para ampliar a visão dos alunos, auxiliar o seu entendimento e favorecer o desenvolvimento da sua consciência crítica.

“Normalmente, as matérias dele ele usava, como base, vários romances. Então a gente lia esses romances e ele trazia textos, às vezes de teoria ou política pra complementar esses romances, ajudar no entendimento e ajudar na formação de alunos críticos também, mostrando vários lados, várias opiniões, os diversos contextos de cada obra.” (S6 – A.1.2)

Percebe-se a preocupação do professor em contextualizar os conteúdos, primando pela clareza de sua utilidade e pelo ensino baseado em textos e materiais que causem interesse e contextualizem a proposta de atividade de forma rica e motivadora.

Pela fala dos participantes, fica claro que, quando o aluno percebe que os conhecimentos adquiridos poderão ser utilizados no cotidiano de forma que possibilite lidar melhor com situações de sua vida, causam interesse, aumentam os níveis de desempenho, além da motivação. Essa prática facilita a aprendizagem e estimula os alunos.

“O interesse eu acho que ele acontece, principalmente, com as aplicações, porque entrar no abstrato, isso tudo, lógico, na minha opinião, mas entrar no abstrato você tira o interesse, você começa a decorar um monte de coisa, não entende mais o que está acontecendo, o que o professor tá dizendo, pra mim são só letras e números que eu sei organizar, mas não sei pra que estou organizando. A função do professor é mostrar o que é importante, você vai usar isso nessa aplicação, você vai usar isso, você tem que saber isso pra fazer tal coisa e continuar chamando a atenção dos alunos para a aplicação, que é o que eles vão trabalhar o resto da vida. O aluno tem que sentir que é

importante pra ele ter vontade de prestar atenção, se dedicar.”
(S1 – A.1.4 – 2ª entrevista)

Em sua fala, um dos sujeitos reafirma a importância da relação entre as aulas teóricas e práticas, sendo ainda possível perceber, também, a importância da interação entre a professora da turma e o PED¹³, que é quem, geralmente, acompanha as aulas no laboratório.

“As aulas no laboratório tinham total ligação. É tudo bem fechado. É bem amarrado. Ela acompanha tudo. Sempre tem um ou dois PEDs, a professora sempre elabora os exercícios do laboratório junto com o PED, para que ele possa dar bastante suporte também.” (S3 – A.1.2 – 2ª entrevista)

Um dos sujeitos descreve a utilidade e atualidade dos conteúdos abordados pelo professor, proporcionando ao aluno uma visão completa da realidade de seu campo de atuação.

“Eram muito interessante os dados estatísticos que ela trazia, como, por exemplo, evasão escolar ou, por exemplo, porcentagem do dinheiro que passava para o FUNDEB, por exemplo. Não só esses dados também, explicava pra gente, sobre, por exemplo, sobre os planos de educação, explicava pra gente a estrutura da escola, o que uma escola precisa ter pra funcionar, toda a parte pedagógica. Falou bastante também sobre as Constituições, as mudanças, porcentagem de crianças fora e dentro da escola, como a Constituição influenciava isso, as obrigações do Estado, coisas desse tipo assim. Me deu uma visão bem geral da escola, da Educação Básica.” (S5 – A.1.2)

E complementa na segunda entrevista,

“(…) Então, dava pra relacionar bastante o que ela explicava com a prática, com o que está acontecendo, com a realidade. Ela acabava desenvolvendo uma visão crítica nos alunos, por conhecer essas políticas adotadas né, por trazer essa visão real dos fatos (...)”(S5 – A.3.1 – 2ª entrevista)

¹³ O Programa de Estágio Docente (PED) é um programa institucional que possibilita o aperfeiçoamento da formação do estudante de Pós-Graduação para o estágio em experiência docente ou de apoio às atividades docentes

Observa-se que os conteúdos são selecionados para desenvolver a capacidade de pensar e as habilidades de observar, relacionar, criticar, inferir, tendo como objetivo preparar o cidadão para o exercício de uma profissão.

Os dados mostram a importância de que as atividades realizadas permitam ao aluno descobrir um significado pessoal e próprio para o que está aprendendo e que consiga relacionar as novas informações com o conhecimento que já possui, com as novas exigências do exercício de sua profissão, com as necessidades atuais da sociedade onde vai trabalhar.

Um dos sujeitos destaca a importância de se relacionar o conhecimento articulado com a realidade, pois, assim, torna-se significativo para o aprendizado dos alunos. Para o sujeito, a experiência de vivenciar sua própria aprendizagem, como um trabalho de constituição de conhecimentos, proporciona uma passagem pela faculdade com maior protagonismo. Observa-se que os exemplos que os professores dão auxiliam os alunos a relacionarem a teoria com o cotidiano. As relações que o professor estabelece entre os vários aspectos do conteúdo, bem como com sua própria experiência de aprendizado e com o cotidiano das pessoas, são apontadas como importantes formas de ajuda para uma efetiva compreensão.

“E eu acho que são essas as práticas mais positivas que eu tive na faculdade com esse professor. O professor que mostra a opinião dele, mostra o ponto de vista, mostra como ele aprendeu. Porque já tem algum tempo que eu percebi, que os alunos, as pessoas, aprendem mais quando você transfere a sua experiência de aprendizado, como você aprendeu aquilo, quais as técnicas, claro que tem técnica de decoreba. Mas não é só uma forma, um caminho, um raciocínio, pra chegar. Então, eu acho que realmente o professor mostrar como ele aprendeu, como aquilo muda o dia a dia, como aquilo se aplica no dia a dia vale muito mais a pena, com uma opinião mais clara. Não só aquele negócio, ler o livro ou só falar, falar, falar e não chegar a ponto algum eventualmente.” (S1 – A.3.1)

Observa-se que o professor procurou sempre enfatizar a aplicabilidade ou a explicação prática dos fundamentos conceituais, relacionando-os ao cotidiano e à vivência do aluno, pois a utilização de atividades práticas torna a aula mais dinâmica, fator importante para o bom andamento da sala de aula. Quando aluno consegue perceber a aplicabilidade do que está aprendendo, isso favorece o seu olhar mais interpretativo e crítico do mundo real.

Os dados demonstram a necessidade de os alunos perceberem a função do conteúdo na aula. Os estudantes desejam atividades mais práticas e alegam que exemplos do cotidiano referidos em sala de aula facilitam o aprendizado.

O sujeito aponta como fundamental que o professor apresente a aplicabilidade do que está sendo aprendido. Quando situações práticas são trazidas pelo professor, o aluno internaliza os conceitos de maneira significativa, possibilitando que sejam construídos de maneira prático-utilitária, levando tais aprendizados, mesmo que limitados, ao uso cotidiano.

“Com as aulas dele você consegue entender, onde eu vou usar isso aqui? Porque que isso aqui funciona assim. Várias questões você começa a aplicar e começa a entender. Várias vezes eu aprendi respondendo perguntas de porque isso acontece do que lendo teoria.” (S1 – A.3.2)

“Usava bastante exemplos, com aplicações reais, por exemplo, dentro de um transistor você tem o metal, você tem o óxido, você tem o semicondutor, e ele explicava do que era feito cada coisa, ele puxava do mundo real. Porque às vezes você tá num slide, você tá vendo um monte de tracinho no circuito, você tá tão envolvido que você não sabe mais, você entrou naquele mundo, você não sabe mais o que representa, você não sabe mais como você chega naquilo. E ele não gosta de deixar aquilo ficar abstrato, ele gosta de voltar, “lembrando que isso é um componente elétrico”, então ele volta, “é um componente feito assim, assim, assim”. E teve duas aulas que ele levou os materiais que eram feitos, tem um processo de produção, ele levou, “olha parte disso”, levou uma pedrona e deu na nossa mão e falou “é assim, parte disso, aí faz isso”. Ele fez todos os processos de produção de um circuito integrado pra gente entender aquilo e colocar aquilo na nossa cabeça que não é abstrato, que aquilo é um componente, que você faz, que tem conexões, que é todo um processo de montagem muito preciso.” (S1 – A.3.2 – 2ª entrevista)

Pelas falas, observa-se que se obtém mais sucesso na aprendizagem quando há possibilidade de aplicar o conhecimento adquirido em situações novas, ou seja, conhecimentos percebidos como adequados às exigências e condições do meio em que os universitários vivem, satisfazendo suas necessidades e expectativas; e quando tem valor prático para eles, ajudando-os na vida cotidiana a solucionarem seus problemas e a enfrentarem situações novas.

Outra questão que se tornou presente nas entrevistas é a motivação do aluno ao participar de aulas nesta perspectiva. Aulas de professores com estas características foram destacadas como muito positivas. O sujeito salienta a importância de atividades que são baseadas na realidade, tornando-o atuante na construção de seus conhecimentos e não mais apenas um expectador de um fato abstrato. Com isso, o aluno tem a possibilidade de construir, de questionar, de intervir ou ao menos participar ativamente da sua aprendizagem, o que o torna mais crítico, o faz praticar a argumentação, exercita a busca de novos significados e o afasta da acomodação de simples receptor de conhecimento.

“Mas, de qualquer jeito, eu aprendo muito mais com aplicações, porque que as coisas funcionam e não só elas funcionam por isso, só com a fórmula. Eu acho que tem muito a ver com interesse. Pra mim desperta muito mais o interesse as aplicações, os porquês, do que aquela fórmula simplesmente. Eu acho que a pessoa tem que enxergar um porquê que ela está fazendo aquilo, porque que eu estou me matando aqui de estudar, aprendendo tudo isso? Porque eu vou usar!” (S1 – A.3.2)

“E essa não era uma disciplina laboratorial. Tem o laboratório de Eletrônica II. Tem o teórico e o laboratorial. Tem eletrônica I e II teórica e I e II laboratorial. Essa matéria foi a teórica e ele fez questão de mostrar tudo isso, pra conectar, para não deixar entrar no abstrato. Porque eu acho que na hora que entra no abstrato você começa a decorar, você até entende, mas você decora, porque você não está enxergando mais, você não está imaginando aquilo numa aplicação na vida real, você não tá enxergando aquilo na sua mão, você tá olhando pra aquilo como um conjunto de traços ali na lousa, você sabe que de um traço sai uma coisa, de outro traço sai outra, ali tem um valor, aqui tem um valor, sabe fazer uma conta com os dois. Mas às vezes começa a entrar num outro mundo. Mas ele não deixa você sair da realidade, explica tudo direitinho, foi muito legal mesmo. Realmente, foi uma das melhores que eu já fiz.” (S1 – A.3.2 – 2ª entrevista)

Pode-se inferir que, antes e durante a aula, é fundamental, em função da clareza, que o professor justifique a importância e esclareça a aplicabilidade do que está sendo ensinado, apresentando com detalhes a atividade a ser realizada e explicando exemplos dados.

Item A.1.5. Notas de aula como orientador do estudo

Este item refere-se aos dados que se referem a recursos utilizados para facilitar o estudo dos alunos, facilitar o desenvolvimento dos tópicos e apresentar um conjunto de exemplos e exercícios relacionados com os assuntos abordados em aula.

O participante relata que este foi um recurso muito bem utilizado pelo professor, que o auxiliou em muitos momentos de estudo, pois nelas o docente colocava os pontos chaves do conteúdo, para onde os alunos deveriam direcionar mais a atenção.

“Slides e notas de aula são recursos muito bons, muito úteis, mas não pra transcrever o livro no slide, só pra ter um outro livro escrito de outra forma, mas a mesma coisa que está escrito ali. Senão eu não preciso ir na aula pra entender. No momento que eu tô mais calmo, no momento que eu dormi mais, não precisei acordar às 7, acordei às 10, tô mais descansado, eu posso aprender. Às vezes das 8 da manhã ao meio dia eu aprendo a mesma coisa das 10 da manhã ao meio dia, com mais calma. E esse professor sabia usar muito bem esses recursos, usando palavras chaves, termos chaves, eram boas pra gente fazer anotações e ir seguindo o raciocínio do professor, tinha exatamente o que ele queria que a gente soubesse, o que ele considerava mais importante, te dava um caminho. Pra estudar eu pegava o livro, pegava as notas de aula, porque às vezes o livro tem uma história gigante e você vai comparando com as notas de aula do professor e vê que o professor já está na frente, então o professor vai te direcionando, mas se você não entendeu aí vale a pena voltar e ler tudo aquilo.” (S1 – A.1.2)

Inferre-se a preocupação do sujeito em deixar claro que as notas de aula não substituem a consulta ao livro. Elas são apenas o que o nome indica: notas de aula, ou seja, anotações feitas pelo professor ao preparar a aula do dia. Relata que usava como orientação para seu estudo, mas não se esquecia de que deveria incluir leituras cuidadosas do livro, quando houvesse dúvidas.

Item A.1.6. Resolução de exercícios como ferramenta para entender os conteúdos

Este item refere-se a uma ferramenta de ensino utilizada pelo professor: as listas de exercícios, apontadas por alunos e professores como uma das principais formas de fixação e aplicação dos conteúdos estudados.

O mesmo sujeito, que contribuiu acima, relata que, ao acompanhar a resolução de exercícios que o professor fazia em sala de aula, ele conseguia entender o raciocínio que envolvia toda a questão, auxiliando-o nos momentos em que iria resolver os exercícios sem auxílio de terceiros. Nesta questão, o aluno reforça, novamente, a importância da aplicabilidade para a aprendizagem.

“O que o professor ele precisa ensinar é como aplicar, então as aplicações do que ele deu. Eu acho que isso não tem nos livros, então dá exemplos, seja exercícios, porque na Física você tem muitas matérias teóricas, então as aplicações são um pouco mais abstratas. Você precisa de qualquer jeito fazer os exercícios, então se o professor faz bastante exercícios, porque são coisas que não tem né, tem o exercício mas não tem resposta, então vale a pena você prestar atenção, vale a pena você ver como o professor gosta que seja resolvido, vale a pena você ver o raciocínio que ele tem na questão inteira, então, acho que isso vale a pena. E o que ele sai fora do livro, o que ele traz de novo pra matéria, o que ele tem a mais, isso é uma boa. Essa foi minha melhor experiência com esse professor.” (S1 – A.1.3)

Para o aluno, os exercícios desenvolvem o raciocínio, preparam o aluno para enfrentar situações novas, dá oportunidade aos alunos de se envolverem com aplicações práticas, torna as aulas mais interessantes e desafiadoras, equipa o aluno com estratégias e procedimentos que auxiliam na análise e na solução de novas situações.

Item A.1.7. Troca entre os alunos como momentos de aprendizado

Este item apresenta a interação entre os alunos como um facilitador da aprendizagem. Os alunos aprendem na troca de pontos de vista, ganham espaço para criar e passam a testar hipóteses, refazer raciocínios e estabelecer correlações, para construir conhecimentos. A discussão e a argumentação crítica também são elementos constitutivos da aprendizagem e que se favorecem em ambientes onde são possibilitadas a troca entre os alunos.

O relato abaixo mostra o professor interessado em ajudar seus alunos e atua no sentido de prover situações que permitam a participação e a interação deles frente a conflitos, problemas, através de atividades que estimulem o raciocínio e a reflexão conjunta. Essa atuação rompe com a insegurança imposta, muitas vezes, ao ter que resolver exercícios individualmente e construir, aos poucos, confiança, tendo o professor e os colegas como parceiros. Compete ao professor organizar os trabalhos,

planejando, por exemplo, o tipo de atividade e a forma como a mesma será realizada, de forma individual ou com a participação de todos os alunos. Cabe ao professor, ainda, detectar as dificuldades de seus alunos e orientá-los no sentido de superá-las.

“Eu acho que eram muito bons também os trabalhos práticos em sala de aula. O trabalho prático em sala de aula ele é diferente do trabalho prático fora da sala de aula. Em sala de aula você está fazendo junto com os colegas, se você entende uma coisa melhor do que o seu colega você está explicando pra ele e nisso meio que cristalizando aquilo que você entendeu, se você não entendeu você ouve a explicação de um colega, a explicação do outro, não entendeu, ouve a explicação do professor. Eu acho que era muito bom. É claro que não deve funcionar pra tudo, mas pra certas disciplinas acho que vale muito a pena. Eu acho que a resolução de exercícios em classe e a resolução de exercícios você sozinho, em casa, são completamente diferentes. Ela apostava, ela privilegiava essa troca entre os alunos, esse trabalhar juntos. Porque muitas vezes você não tem maneiras únicas de resolver as coisas né, e aí, isso é muito legal, eu consegui resolver aqui e o meu colega conseguiu resolver, e aí eu consegui entender o jeito que ele resolveu e ele conseguiu entender o jeito que eu resolvi e chegamos no mesmo resultado por um caminho diferente. Vejo muito pouco isso, mas acho que pra várias disciplinas teria espaço. Porque muitas vezes você tá olhando o professor fazer, você tá entendendo, na hora que você vai fazer você tem dúvida, porque é diferente você entender o raciocínio de alguém e ter que usar a ferramenta, é um passo grande (...)” (S3 – A.1.3 – 2ª entrevista)

Subnúcleo A.2. Organização da sequência dos conteúdos que o professor desenvolve na aula

O segundo subnúcleo agrega os dados sobre as práticas pedagógicas do professor e sobre o fato de os conteúdos de ensino propostos pelo professor durante as aulas serem sempre organizados.

Os sujeitos explicitam, no recorte dos relatos destacados a seguir, o comprometimento do professor com o planejamento das aulas e, conseqüentemente, com a aprendizagem dos alunos.

“Sempre vinha com um material preparado, slides com pontos principais do texto, com as tabelas e gráficos que alguns textos

traziam. Ela era muito preocupada com isso, eu percebia uma preocupação dela com essa preparação. E isso sempre ajudava a entender o texto, vinha numa crescente.” (...)” (S5 – A.2 – 2ª entrevista)

“Ele preparava bem antes as aulas, isso eu já percebi logo no primeiro semestre. Cada aula tinha o seu próprio texto com uma didática que ele planejava. Todas as apresentações que ele montava pra levar para as aulas a gente percebia que tinha uma organização, uma linha de raciocínio, então, toda a contextualização da obra, meio que uma linha do tempo mesmo, às vezes até relacionando com fatos históricos, era muito interessante (...)” (S6 – A.2)

Destacam-se, também, neste subnúcleo, relatos que apontam, claramente, a percepção dos alunos sobre o planejamento da própria ementa do curso e sobre o preparo do professor para segui-la.

“Ele tinha a ementa do curso, ele era totalmente metódico, no começo já tava lá a ementa, bonitinho, de preferência, ainda no período de matrícula. Já fazia toda a seleção de textos que ele ia trabalhar no semestre e seguia certinho essa ementa.” (S6 – A.2 – 2ª entrevista)

Outro sujeito também faz referência ao planejamento do professor, estabelecendo uma comparação entre ele e os professores de outro curso por que passou:

“As tarefas, as atividades, tinham um escopo bem definido, o que eu quero que você faça é isso, é dessa maneira, o propósito é esse, o jeito de fazer é por aqui. Porque a questão de ter uma baliza, não é uma amarra, não é uma algema. Acredito que foi isso a principal diferença que eu senti de quando estava na Música. Pra mim isso funciona assim e acho que isso é verdade pra pelo menos 80% dos alunos.” (S3 – A.2)

Outros apontam, ainda, o fato de as atividades, por serem planejadas, tornarem a aula mais interessante e envolvente.

“Professores que têm uma linha de raciocínio é essencial. Você só colocar o conteúdo na lousa, se você perde um pouquinho, um fio ali, já tá perdido. Eu acho que é função do professor fazer com que os alunos entendam, lógico também que tem a

parte do aluno, mas é preciso envolver os alunos, chamar ali pra realidade, retomar sempre.” (S1 – A.2)

“Eu achava boa essa organização dela, sempre com uma apresentação inicial e depois abrindo espaço para os alunos falarem. Ajudava pra gente entender melhor a sequência dos conteúdos. Não era uma aula cansativa.” (S5 – A.2. – 2ª entrevista)

Percebe-se, pelos relatos, que o fato de os professores planejarem as aulas e prepararem-se para desenvolvê-las com os alunos é prontamente notado pelos sujeitos. Pode-se dizer que, para eles, isso indica o comprometimento do professor com um ensino de qualidade e, conseqüentemente, com sua aprendizagem efetiva.

Um dos sujeitos também destaca que percebe a organização do professor, utilizando-se de slides e da lousa para estruturação do conteúdo estudado. Conforme avançam os conteúdos, os slides e a lousa servem de instrumentos para a sistematização do aprendizado.

“Extremamente organizado. Não organizado de ter título, subtítulo, não essa organização formal, mas uma organização de pensamento, ele tinha um raciocínio, uma linha de raciocínio, os slides seguiam isso e as anotações que ele fazia na lousa seguiam essa linha e como ele conseguia prender sua atenção, essa linha de raciocínio você seguia tranquilamente, então ficava muito tranquilo para aprender, facilitava muito o aprendizado.” (S1 – A.2 – 2ª entrevista)

Mais relatos podem ser observados sobre a preocupação com a sequência lógica interna do conteúdo estudado para que os alunos acompanhem o raciocínio desenvolvido pelo professor. Ao final da aula, o professor relembra os conhecimentos apropriados pelos alunos, revisando os conteúdos vistos, direcionando as próximas etapas de aprendizagem, para que os alunos prossigam sem se esquecerem dos aprendizados anteriores.

“E no final às vezes da aula ele falava “olha vamos voltar” e passava resumindo. Porque às vezes você perdeu um ponto ou outro, ele passa resumindo aí você entende. Não era sempre, era às vezes quando ele percebia que passou muito conteúdo. Então ele falava “a gente passou por isso, a gente viu isso hoje, na aula que vem a gente vai ver a partir desse ponto”. Era muito bom pra organizar nossa cabeça.” (S1 – A.2 – 2ª entrevista)

É possível entender que, com essa prática de revisão e retomada dos conteúdos, os alunos sentem-se motivados a aprender, pois sabem que haverá continuidade; reconhecem que, se não aprenderem o que está sendo ensinado no momento, aquele conteúdo será cobrado posteriormente e fará diferença na compreensão de conteúdos futuros.

Um outro sujeito, ao comentar sobre a organização do professor para apresentar os conteúdos, também relata que ele se preocupava que essa organização também fosse repassada para os alunos e que sempre tivessem claro o que era esperado e cobrado em trabalhos e avaliações.

“Ela era totalmente organizada. Mais do que organizada ela apresentava com precisão, tanto os conceitos, como o que quer que fosse que ela estivesse apresentando, como com o que viria ou não viria a ser cobrado, dado um trabalho, o que iria ser avaliado no trabalho, o que era esperado, como que você tinha que organizar.” (S3 – A.2. – 2ª entrevista)

Ainda sobre este subnúcleo, um dos participantes comenta que a professora era organizada, baseava-se em um livro e seguia seus capítulos para apresentar os conteúdos. Mas ressalta que, apesar dessa sequência proposta pelo livro, trazia outros autores para complementar os assuntos e as explicações, ampliando, assim, os conhecimentos dos alunos.

“Ela tinha um livro que ela tinha acabado de escrever que foi baseado na tese de Doutorado dela. Mas ela seguia um caminho legal, assim, não eram coisas aleatórias. Ela seguia os capítulos desse livro, o assunto de cada um e aí ia trazendo outros autores. Então ficava uma coisa organizada, mas sem deixar a gente preso só naquilo. Eu acho que ela organizou legal o curso, de uma maneira que fez com que a gente entendesse cada parte da escola.” (S5 – A.2.)

Outro sujeito também destaca a seleção de conteúdos, em que o professor deve considerar aqueles que são mais importantes e significativos, em função dos objetivos propostos.

Os sujeitos relatam que, quanto mais atento às estratégias disponíveis para explorar um determinado conteúdo, mais eficiente o educador será na sua tarefa. Por isso, um bom planejamento é essencial na hora de elaborar um plano de aula.

“Eu percebo assim também: quando mais rente é a aula do professor à preparação que ele fez para aquela aula, menos empolgante é a aula. Quanto mais preso ele fica seja aos slides, seja às notas que ele fez, se ele está seguindo ali um roteiro muito fixo que ele chega quase a ler o que está no slide ou então dar a aula muito rente ao livro, praticamente uma apresentação do livro, aí eu acho que fica chato e fica sem brilho. Agora, se o professor dá uma aula na área que ele trabalha né, ele é um pesquisador ativo, as coisas, as novidades estão por aí, aí eles trazem o “pão fresquinho”, principalmente nessa área, né, a mudança é semestral quase. Acho que isso era um grande diferencial das aulas dela. Professor tem que estar sempre ativo, pesquisando, pesquisando autores, teorias, novas abordagens, enfim, para as aulas não ficarem cansativas, desestimulantes. Ela trazia essa energia vital para as aulas, mostrava pra gente umas “sacadas” que despertava essa atenção (...)”(S3 – A.3.1 – 2ª entrevista)

Infere-se, pelos relatos, que os conteúdos devem estar adequados e vinculados aos objetivos estabelecidos para o processo de ensino e aprendizagem, sendo que o professor deve fazer constantes ajustes na sua programação, incorporando os conhecimentos mais atualizados.

Subnúcleo A.3. Dinâmica das aulas

O terceiro subnúcleo agrega os resultados da pesquisa sobre as práticas pedagógicas do professor, evidenciando aspectos sobre a dinâmica de como as aulas ocorrem. Aqui também, buscando um maior detalhamento dos dados, fez-se necessária a criação de itens para que temas mais restritos pudessem ser destacados. São eles: **A.3.1. Ensinar com clareza e motivar a aprendizagem; A.3.2. Aulas construídas com os alunos; A.3.3. Foco no conhecimento; A.3.4. Preocupação com o entendimento dos alunos; A.3.5. Importância da participação dos alunos; A.3.6. Relação aula e leitura favorecendo a aprendizagem.**

Item A.3.1. Ensinar com clareza e motivar a aprendizagem

Este item reúne os dados que se referem a aspectos que demonstram que a forma de ensinar do professor é uma fonte de estímulo aos alunos, incentivando-os na busca do conhecimento.

Novamente, a questão da motivação aparece relacionada à clareza do ensino, por parte do professor. Ou seja, quanto mais claramente o professor se coloca em suas explicações, mais os alunos se interessam pelos conteúdos, pelas leituras. Diversos sujeitos abordaram essa questão em suas entrevistas.

“Ele olhava na cara dos alunos. Porque professor também tem que perceber se o aluno tá entendendo ou não. Porque tem aquele professor que vai jogando conteúdo, o aluno entendeu ou não, vai embora, cumpriu o horário dele. Tem aluno que gosta disso, tem aluno que vai copia e decora aquilo, copia na prova, mas eu não consigo. Sempre que tem que decorar eu vou mal. Porque se eu tenho que decorar eu não entendo, se eu não entendo eu perco o interesse e eu sou péssimo em decorar, minha memória é horrível, eu tudo entendo, se eu gosto eu entendo, eu sei o que acontece, minha memória pra decorar coisa abstrata não vai. Esse professor ele percebia, ele falava “eu acho que vocês não entenderam isso, vocês entenderam?”. Aí ninguém falava nada. Aí ele explicava de novo. Então ele tentava ser o mais claro possível, tentava ver se era 100% essa conexão entre o professor e o aluno. Eu expliquei bem, eles entenderam, parecem que estão entendendo? Então era sempre essa ideia, ele queria deixar o mais claro possível, que todo mundo entendesse.” (S1 – A.3.3 – 2ª entrevista)

“Eu acho que ela exigia um rigor, mas oferecia total condições. Ela não vinha com aquela coisa pronta, formatada, ela buscava que os alunos se apropriassem daquele conteúdo para que conseguissem entender. Ela fazia com que os alunos refletissem. Mas deixava claro que era preciso se dedicar. Além de se dedicar, acho que era mais do que um esforço, ela oferecia condições para o aluno pensar sobre as coisas. Ela buscava ir amarrando tudo, dando sentido, mas o aluno tem que ir acompanhando o raciocínio da professora. O aluno precisa incorporar aquele conteúdo, acompanhando toda a explicação dela, a mera exposição àquele conteúdo não vai ser suficiente pra fazer as atividades no nível e com o rigor que ela estava propondo. Ela falava que era preciso pular de cabeça e não ficar no raso. Essa era a proposta dela e desde o começo ela deixou claro isso.” (S3 – A.3.2)

“Eu gosto muito de Biologia, mas essa professora, ela foi professora de Políticas Educacionais. Ela levava textos bem legais e ajudava a gente a interpretar. E eram textos pesados, não eram textos fáceis de ler, eram textos, geralmente, bastante

carregados de dados, com muita estatística. Ela pedia pra gente ler e durante a aula ela ajudava a gente a interpretar o texto. Mostrava o que significava aquelas estatísticas, pra que eram feitos aqueles tipos de estatísticas, quais eram as consequências daquelas coisas e no que refletia na educação que a gente tem hoje, sabe? Mostrava como aquele texto explicava algumas situações das escolas públicas, da educação, no Brasil hoje. Sempre de uma forma muito clara que nos instigava a explorar o texto para saber mais sobre o assunto (...)"(S5 – A.3.3)

Pode-se inferir que a clareza aparece como um dos mais promissores fatores que caracterizam as práticas de um professor eficaz, capaz de influir positivamente nos resultados obtidos pelos alunos; é o comportamento que está relacionando diretamente com quem adquire o conhecimento, sendo que a sua ausência pode contribuir significativamente para o insucesso educacional. Pela fala dos sujeitos, parece fundamental que, durante todo o processo de aprendizado, o professor deve procurar, sempre que possível, explicar o que está ensinando, de forma mais clara e objetiva possível, para que haja uma maior assimilação por parte dos alunos, marcando momentos importantes da aula, respondendo perguntas dos alunos e explicando os conteúdos detalhadamente.

É possível, através da explicação, estabelecer a interação professor/aluno e, conseqüentemente, fazer fluir o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Basicamente, toda atividade deve ser precedida por uma boa explicação, que permita ao aluno ter clareza sobre os objetivos da atividade e sobre como proceder. A qualidade da explicação é fator determinante para o entendimento do conteúdo. O relato do aluno mostra essa visão, valorizando a fala do professor, seus pontos de vista, reforçando, novamente, a importância de não ficar se atendo somente ao livro.

"(...) Depois dessa matéria, das aulas com esse professor, eu acho que vale a pena você ter mais aulas para o professor transmitir com as palavras dele e eu acho que tendo o livro eu acho que é bom, pra aprender, você ter pontos de vistas diferentes da matéria, você ter o ponto de vista do professor e o ponto de vista do autor do livro, do livro que o professor tá pedindo, eu acho que vale a pena, ter dois pontos de vista, ah, então é assim, mas não ficar só no livro, tem que ir além, tem que ter exemplos, exercícios, aplicabilidade. Se você não entendeu, às vezes, como o autor escreveu, o professor falando te ajuda a entender de uma outra forma. Mas assim, o professor

contribuindo, passando a visão dele, as aplicações, não só preso no livro.” (S1 – A.1.5)

Pode-se inferir que as explicações do professor têm melhores efeitos quando os alunos estão motivados. O desafio, portanto, é conseguir despertar esse interesse, trazer explicações claras, que auxiliem o aluno a entender, que possa lhe mostrar vários caminhos.

Item A.3.2. Aulas construídas com os alunos

Este item trata das escolhas que o professor faz para desenvolver sua aula, em que prioriza a participação do sujeito estudante, valorizando-a e questionando sempre que se fizer necessário, socializando ideias, num processo de “negociação” contínua.

O espaço de atuação dos alunos surge como um aspecto que contribui para sua melhor compreensão. A abertura que o professor possibilita para as opiniões do aluno é muito valorizada. A prática pedagógica que garante espaço para expressão de diferentes ideias, que permite a socialização de diversas maneiras de pensar e de fazer, é considerada uma efetiva forma de ajuda, em que o aluno sente-se parte da aula, contribuindo com sua construção.

“É muito interessante a aula dela. O que ela levava pra aula é uma folha de caderno com os tópicos que ela quer dar naquela aula. Mas ela não leva a aula. Ela constrói a aula a partir dos exemplos que as pessoas vão dando. Então ela pega uma pessoa e pede um exemplo de tal coisa e aí ela vai desenvolvendo a aula. Então não tem uma aula pronta, ela vai construindo a aula. Ela tem os tópicos que ela vai trabalhar naquela aula e aí ela vai dependendo da participação dos alunos, do que os alunos vão trazendo pra ela, ela vai direcionando. Mas, isso é lógico, assim, é uma pessoa que tá dando a aula na qual ela tem domínio absoluto, demonstra um total domínio dela dos conteúdos, qualquer exemplo que o aluno traga pra ela sabe conduzir e amarrar uma coisa na outra e fazer essa linha condutora. Ela tá construindo a linha de raciocínio ali na hora, não tinha um roteiro, ou melhor, tinha, mas ela ia demonstrando. Com certeza foi o melhor tipo de aula que eu tive e acho que ajuda muito.” (S3 – A.3.3 – 2ª entrevista)

O relato demonstra que este professor opta por aulas interativas, nas quais procura engajar os estudantes e criar um ambiente favorável ao desenvolvimento

intelectual dos mesmos. A atenção do professor dirige-se para os estudantes, à medida que valoriza suas falas e seus questionamentos. O docente aproveita os comentários feitos para aprofundar o conteúdo, discutindo assuntos de interesse dos alunos. Com essas estratégias, ele parece dar suporte ao processo de significação em sala de aula.

Como aparece na fala do aluno, o professor, ao lançar um conhecimento novo, é aquele que, no início da aula, conversa com seus alunos, contextualiza o conteúdo a ser ensinado, dá muitos exemplos, questiona, instiga, enfim, seduz. Só então, juntamente com o aluno, constrói o texto da matéria desenvolvida, observando os caminhos que essa interação traçou.

Item A.3.3. Foco no conhecimento

Este item refere-se a práticas de ensino em que o professor apresenta para os alunos várias alternativas de diferentes visões/concepções para que possam fazer suas próprias escolhas no futuro. Consideram que ensinar é proporcionar ao aluno o conhecimento da existência de uma diversidade de ferramentas possíveis, o que poderá possibilitá-lo a melhor construir seu conhecimento.

Cita-se a fala de um sujeito que destaca a preocupação do professor em valorizar e priorizar, sempre, o contato com novos conhecimentos, oportunizando aos alunos participarem de situações extra sala de aula.

“Falando nisso, teve um dia que eu achei bem legal, estava tendo, acho que a Semana do Paulo Freire e sei que teve um dia que teve uma palestra e uma das palestrantes seria a esposa dele, ela tava lá. E ela falou que tinha programado a aula, mas que gostaria que todo mundo fosse lá, falou um pouco sobre a importância dele. Eu achei bem legal ela utilizar a atividade extra aula como coisa pra agregar pra gente, eu achei super importante, todo mundo achou bom. Então ela viu uma oportunidade, de trazer mais conhecimento e aproveitou. Porque pra ela o importante era que as aulas ampliassem nossos conhecimentos, que ela tivesse uma função, não importava se era dentro ou fora da sala de aula.” (S3 – A.3.2)

Pode-se inferir que a preocupação do professor é não deixar que os alunos concluam o ensino superior, sem que tenham adquirido as aprendizagens necessárias para o exercício da sua profissão; portanto, mostrava-se atento para todas as oportunidades. Nota-se que, para se assegurar que o ensino estivesse de fato

acontecendo, o professor não vivia fechado em sua sala de aula, sem prestar contas a ninguém, sua preocupação era oportunizar a reflexão dos alunos e ampliar o contato deles com os mais diversos temas da área.

Item A.3.4. Preocupação com o entendimento dos alunos

Este item refere-se à postura do professor que tem o papel de coordenar as atividades, perceber como cada aluno se desenvolve e propor situações de aprendizagens significativas. Torna-se um orientador que remove obstáculos à aprendizagem, localiza e trabalha as dificuldades do aluno. Elabora aulas a partir das necessidades geradas e em função da interação sujeito-objeto, em sala de aula.

Neste relato, consta essa preocupação do professor em garantir que os conteúdos fossem entendidos pelos alunos, bem como seus objetivos, destacando que esses eram apresentados respeitando o ritmo dos alunos, sem “correr” com as explicações.

“Ele perguntava bastante se os alunos estavam entendendo, se estava complicado ou não, tudo, assim, era bem discutido em sala de aula. No primeiro semestre, quando eu fiz, era uma disciplina de Introdução ao curso, então muita coisa a gente não sabia, então o professor foi falando, foi passando bem aos poucos. Aí já teve matéria que ele pegou que era, por exemplo, Literatura Brasileira que ele usou livros do vestibular. E tem muita coisa que a gente desconhece, muita coisa que a gente aprende na escola não é bem verdade, aos poucos a gente foi aprendendo, mas não passava, assim, tudo correndo, ia bem aos poucos com a gente. Ia bem com calma.” (S6 – A.3.1)

Pode-se perceber que é importante que o professor esteja atento às características de seus alunos, a fim de atingir o maior número deles e alcançar sucesso em seus objetivos. Infere-se, pela fala, que o professor precisa se interessar pelo que seus alunos pensam, não visando somente cumprir rigorosamente o planejamento, de forma superficial. Observa-se ser fundamental que o professor se preocupe com o aproveitamento da turma.

Item A.3.5. Importância da participação dos alunos

Este item refere-se às estratégias do professor na busca por uma turma participativa, questionadora, curiosa e engajada que demonstrasse interesse nas aulas e participação nas discussões propostas.

Um dos sujeitos coloca que o professor priorizava o envolvimento dos alunos nas aulas, queria uma turma com participação ativa, questionadora e interessada para poder movimentar as aulas. Sendo assim, o próprio sujeito reconhece a importância do papel dos alunos para que as aulas pudessem fluir de uma maneira mais significativa. Coloca que o professor retomava, constantemente, a importância da leitura prévia dos textos que pudessem embasar a participação e o entendimento dos discentes nas discussões em sala. Destaca, ainda, a preocupação do professor em selecionar e pedir leituras que fossem possíveis de serem lidas.

“Só que dependia também do envolvimento dos alunos com as leituras dos textos. Já teve aula que ninguém tinha lido o texto, acho que porque o pessoal tinha tido uma prova, tava bem complicado, foi uma aula bem sofrida aquela, ele tava falando ninguém sabia sobre o que ele falava, ninguém tinha opinião pra dar, foi uma aula bem complicada. Quando não tinha leitura prévia do texto, realmente a aula ficava bem complicada, porque ele gostava da participação dos alunos, não ele só falando. Ele cobrava bastante isso e retomava a importância da leitura sempre. E os textos eram possíveis de serem lidos de uma aula pra outra, de uma semana pra outra. Quando eram textos mesmo, eram textos de umas 50 páginas, um pouquinho mais, dava pra ler, quando eram romances ele dava intervalo de duas aulas, pra ter certeza de que, pelo menos o pessoal ia tentar terminar. Então, assim, ele não pedia nada absurdo, leituras totalmente possíveis, porque ele tinha essa preocupação de não sobrecarregar os alunos, mas aí ele cobrava também, então cada um tinha que fazer a sua parte.” (S6 – A.3.2)

Pode-se observar que a participação da classe era algo programado pelo professor. Através das leituras que solicitava, explorava seu entendimento com a sala, por este motivo, as leituras prévias eram fundamentais para que a metodologia de aula utilizada pelo professor tivesse sucesso. O professor abria espaço para a participação dos alunos, oferecia as condições necessárias, com textos possíveis de serem lidos, mas contava, principalmente, com o interesse dos alunos.

Item A.3.6. Relação aula e leitura favorecendo a aprendizagem

Este item refere-se à leitura, em que os textos solicitados eram lidos pelos alunos e depois discutidos em sala de aula. O professor oferecia condições para que os alunos

pudessem entender e compreender o texto a partir das discussões e comentários em aula.

O mesmo sujeito sinaliza que as leituras e aulas tinham total conexão, não sendo possível ficar só com uma ou só com a outra, ambas eram importantes para que a aprendizagem se efetivasse.

“Ler os textos e livros em casa era importante, mas as aulas ajudavam bastante, ele expunha algumas coisas que sozinho, às vezes, a gente não conseguia chegar, as discussões ajudavam bastante também. Não dava pra ficar somente com a leitura, era importante toda essa dependência leitura/aula – aula/leitura, totalmente interligadas e importantes.” (S6 – A.3.3)

Pode-se inferir que o professor não priorizava apenas as informações contidas no texto ou as informações dos alunos, mas ambas. Textos e discussões dialogavam para que houvesse o melhor entendimento sobre o tema estudado. O professor permitia, com as aulas, que a leitura do texto extrapolasse os limites, levando o aluno a avaliar a realidade.

Núcleo Temático B: Características do professor

O Núcleo Temático B refere-se a um conjunto de comentários que destacam os aspectos afetivos que são identificados no comportamento do professor na sua relação com o aluno. Refere-se às especificidades do comportamento do professor que são valorizadas pelos alunos como relevantes no processo de ensinar. Destacam a maneira de ser do professor, revelando a percepção de características pessoais do mesmo que afetam positivamente a sua relação com o aluno.

O núcleo foi dividido em quatro subnúcleos: **B.1. Disposição do professor em relação aos alunos; B.2. Bom Humor; B.3. Atendimento de dúvidas.**

Subnúcleo B.1. Disposição do professor em relação aos alunos

Este subnúcleo abrange relatos sobre a disponibilidade do professor em atender os alunos, sobre o comprometimento com um ensino sério e de qualidade que, além de informar os alunos, forme-os enquanto pessoas e cidadãos críticos e sobre a preocupação em transmitir informações corretas aos alunos, sempre que solicitado para isso.

Na relação professor-aluno, narrada nos relatos, percebe-se a existência de uma disposição por parte do professor para explicar e responder perguntas, de fazer-se presente, de ouvir, de instruir, uma dedicação evidente que acaba valorizando esta relação.

O professor, como mediador, propiciava um ambiente no qual os alunos sentiam-se seguros para se expressarem, fazerem perguntas e pedirem maiores explicações.

“Você via que o professor tinha vontade de ensinar, você vê que ele ficava triste quando ele percebia que os alunos não tinham curiosidade de aprender. Ele perguntava bastante se os alunos tinham dúvidas, fazia o possível para despertar a curiosidade dos alunos. Gostava que a turma participasse. Ele se preocupava com isso, deixava claro que era uma troca.” (S1 – B.1)

Percebe-se que o aluno nota e valoriza a iniciativa do professor de solicitar respostas dos alunos, de buscar sua participação e colaboração. O sujeito também reforça, na segunda entrevista, que essa participação dos alunos deixava o professor feliz e satisfeito.

“Ele gostava que perguntasse na aula. Ele também fazia pergunta “e aí pessoal o que que é aqui?” Às vezes ninguém respondia, mas aí ele respondia ele mesmo. Mas ele tentava puxar a atenção, puxava a participação. Tinha gente que fazia pergunta, eu mesmo fazia várias perguntas porque ele ficava feliz quando fazia uma pergunta, isso é importante, ele ficava feliz, ele te elogiava, ele falava “nossa, ótima pergunta”. Se eu perguntava baixo, só ele tinha ouvido, ele pedia pra repetir, ele falava “repete a pergunta para os seus colegas ouvirem direito, eu não sei se eles ouviram”. Então você perguntar de novo, pra ele responder, ele valorizava a pergunta. Ele comentava que ele gosta disso, porque isso mostra que você tá bem situado na aula, se surgiu essa dúvida quer dizer que você está entendendo as coisas até aqui.” (S1 – B.1 – 2ª entrevista)

Um outro sujeito menciona algumas características pessoais do professor, dizendo que tinha um bom relacionamento com os alunos, mesmo sendo exigente e rigoroso.

“Ela tinha uma boa relação com os alunos, ela não era, um termo que eu uso, aquela professora “babona”, que passa a mão na cabeça, ela cobrava que tinha que ler os textos, dava um puxão de orelha, que tinha que ler senão não ia adiantar nada. Mas sempre muito tranquila. Sempre conversando com alunos, particularmente, se fosse o caso.” (S5 – B.1)

Nota-se que o aluno aponta o rigor do professor, ao cobrar as leituras, como um fator positivo, admitindo que isso acontecia para que os alunos tomassem consciência da importância de se dedicarem aos estudos.

O professor que se preocupa com o estudante, que o aprecia, que confia nele, cria um clima muito mais favorável para a aprendizagem. É que o apreço pelo estudante ou sua aceitação constitui-se como um fator bastante favorável para o processo de ensino-aprendizagem.

“E aí eu não estava em condições de lidar com a demanda daquela disciplina, mas a professora foi muito atenciosa. Na Música eu estava muito fragilizado. Eu pedi pra conversar com ela e expliquei a situação. Não consegui terminar a disciplina, foi esse o semestre que eu tranquei, eu tranquei ele até depois do período de trancamento, tava tendo um acompanhamento psiquiátrico, aí essa professora sugeriu “porque você não faz o pedido de trancamento, mesmo fora de prazo”. O psiquiatra fez uma carta, aí eu consegui invalidar aquele semestre. Então o apoio e força dela foram bem importantes.” (S3 – B.1)

Percebe-se, pela fala do sujeito, que ele valoriza o comportamento do professor que vai além das preocupações com o conteúdo, considerando suas necessidades específicas.

“(…) Mas aquela professora, com toda sua paciência e atenção com o meu caso ficaram na minha cabeça. Nesse primeiro momento, nem foi tanto as aulas que me chamaram a atenção, porque acho que eu cursei dois meses mais ou menos antes de trancar, mas foi pela pessoa que ela foi, pelo caminho que ela me mostrou.” (S3 – B.1)

Nota-se que a imagem que o aluno tem do professor não depende unicamente das suas atitudes enquanto professor, mas também da sua postura enquanto pessoa. Atenção para ouvir problemas, conversar, são aspectos que fazem a diferença mesmo para um aluno de ensino superior.

Um dos sujeitos destaca, ainda, a importância de o professor não apenas transmitir informações, mas preocupar-se em transmiti-las de forma a proporcionar o entendimento (aprendizagem) efetivo e, mais que isso, de forma a levar os alunos a se envolverem positivamente com os conteúdos.

“Olha, o professor ele está lidando com uma turma ali, tem várias pessoas na frente dele que tem o intuito de trabalhar com o que ele está ensinando pelo resto da vida, então a missão dele é muito importante, fazer eles entenderem aquilo, continuar com que eles gostem. Lógico que no começo do curso é mais difícil porque você não sabe do que você gosta ainda, mas nas matérias mais avançadas você já sabe com o que você quer mexer. É papel do professor continuar despertando esse interesse. E a turma via que esse professor tinha isso.” (S1 – B.1 – 2ª entrevista)

Nota-se, pelo relato, que o professor preocupa-se não só em promover a aprendizagem efetiva dos alunos, mas em fazer com que se envolvam afetivamente com os conteúdos. Pode-se dizer que, além de promover a aprendizagem, ele preocupa-se em fazer com que os alunos gostem daqueles conteúdos e sintam prazer em estudá-los e conhecê-los. Na continuidade de seu relato, o sujeito ainda destaca que o professor alertava para os pontos mais complicados das matérias, mas estimulava os alunos a prosseguirem e não se intimidarem.

“O professor tem que despertar interesse, curiosidade. Porque você tem um monte de gente curiosa ali, querendo saber o que é importante que ele vai me ensinar. Ele tem que pegar os pontos importantes, dar ênfase neles, explicar que também tem pontos chatos, toda matéria tem seus pontos chatos, falar “olha isso é meu chatinho, mas a gente precisa passar por isso” e ir com calma. É isso que esse professor fazia, ele sabia quando a parte da matéria era chata, então “pessoal essa parte é chatinha, mas vamos lá que a gente consegue passar por ela junto, entendendo tudo rápido e já vai pra próxima”. Ele falava dessa forma, que era um pouco mais difícil de entender, talvez não tão curioso, não tão interessante quanto o resto até agora, mas que era necessário.” (S1 – B.1 – 2ª entrevista)

Para atingir esses objetivos, o professor busca, de acordo com o relato do estudante, instigar a participação dos alunos durante as atividades, abrindo espaço para comentários e questionamentos.

“Mas de forma alguma ele tinha medo ou receio ou ficava bravo de responder ou humilhava algum aluno, que eu já vi isso acontecer várias vezes. Ele adorava responder perguntas e tinha vezes que tinha gente que fazia tanta pergunta de curiosidade que ele tinha que falar “pessoal deixa eu terminar isso aqui se não vai faltar tempo, aí no final da aula a gente conversa”. Porque ele tinha preocupação em terminar a matéria no tempo de aula, mas surgiam muitas perguntas, ele explicava muita coisa, porque realmente é uma infinidade de assuntos ali envolvidos, você tem desde química, parte da física, gap de energia que você tem entre um elétron e outro até o componente metálico, grande consumo de energia. Então você tem tudo isso, são muitos pontos pra se aproveitar nessa disciplina, então são muitas dúvidas que você pode ter, muitas curiosidades e ele adorava responder, mas, infelizmente, só tinha duas horas.” (S1 – B.1 – 2ª entrevista)

Um outro sujeito destaca, ainda, a satisfação da professora com a participação dos alunos nas aulas, o que fica claro no relato a seguir:

“Acho que ser humilde assim, falar de igual pra igual com o aluno, eu acho que isso aproxima mais o aluno da matéria sabe, deixa o aluno mais a vontade para querer discutir, querer aprender mais sabe. Porque às vezes se o professor é arrogante ou muito fechado, o aluno acaba querendo já ficar mais distante, pra não se expor muito. Essa parte de ser mais humilde, assim, eu digo isso por causa dessa professora. Apesar do conhecimento dela, apesar disso, desse domínio do conhecimento, ela era aberta pra responder as perguntas. Porque assim, eu sou biólogo, às vezes eu perguntava alguma coisa que eu achava que ia rir da minha cara e ela falava de um jeito como se fosse a coisa mais normal do mundo e explicava de um jeito que eu entendia. Nunca menosprezava a dúvida do aluno, usava as dúvidas pra incrementar a aula.” (S5 – B.1 – 2ª entrevista)

Pode-se inferir que o professor tem plena consciência de sua função na sala de aula: mediar a relação entre os alunos e o objeto de conhecimento. Ressalta o fato de

não se portar como único detentor do saber, mas, ao contrário, atuar como aquele que promove a progressão dos alunos a partir dos conhecimentos já adquiridos por eles.

A importância da postura de disponibilidade dos professores fica explícita no relato de vários sujeitos, ao comentarem que buscavam pelos professores em suas salas, tinham liberdade para “bater em suas portas”.

“Esse professor, quando você tinha uma dúvida e ia até sala dele, ele era muito claro, ele tinha muita calma pra tirar sua dúvida, pra explicar, pra entrar em detalhes, tinha muita preocupação, era o estilo dele, ele achou que aquele estilo era o melhor de ensinar, que fazia os alunos aprenderem mais.” (S1 – B.1)

“E ela também foi muito aberta, me falou que se eu precisasse de alguma coisa eu podia bater na porta dela. Eu acabei, de fato, aproveitando isso em alguns momentos, algumas decisões que eu tive que fazer, principalmente, porque como eu trabalho e faço o curso a noite eu decidi que eu não ia fazer o curso cheio, eu decidi que eu ia fazer ele em mais tempo e ia fazer um recorte e aí como fazer esse recorte ela me ajudou bastante.” (S3 – B.1 – 2ª entrevista)

“(…) Eu realmente gostei dele, assim, desde a primeira aula, ele era um professor disponível para os alunos, aberto para conversa, sempre passava textos a mais pra quem pedia, estava sempre disposto a conversar sobre a matéria ou até, assim, sobre outras matérias, eu ia na sala dele e comentava que estava com dificuldade com a matéria tal, aí ele fazia indicação de algum livro tal. Mais de uma vez bati na porta dele pra perguntar de matéria de outros professores, precisava achar livros, ajudar em alguma pesquisa, sempre foi disponível, assim, pra qualquer coisa mesmo, conversar, tirar dúvidas, enfim. Duas vezes ele me emprestou livros, uma vez numa matéria que não tinha nada a ver com a dele, porque eu não achava o livro e ele tinha. Mas isso era com todo mundo, todo os alunos que iam conversar com ele, ele ajudava, orientava. E ele fazia tanta questão de ser assim, de ajudar, de se mostrar disponível que se ele não estivesse na sala, ele deixava um bilhete avisando em quais outros lugares ele poderia estar dependendo do horário. Ele acabou sendo que meio, assim, meu ponto de referência.” (S6 – B.1)

Esses atendimentos eram feitos basicamente com a função de sanar dúvidas sobre os conteúdos ou listas de exercícios. Mas, além disso, esses atendimentos, muitas vezes serviram como motivação ou simplesmente momentos de conversa com os alunos, passando mais confiança e mostrando a importância de se ter com quem contar em alguns momentos, como aparecem nos relatos acima.

Outros dois depoimentos dos sujeitos valorizam essa disponibilidade do professor em outras situações, fazendo com que os alunos se sentissem acolhidos em suas necessidades.

“Esse professor ele dava várias tarefas pra gente fazer num software. Esse software era difícil de mexer, dava probleminha aqui e ali muito fácil. Você chegava pra ele e falava que não conseguia fazer, ele falava “traz seu computador”, aí eu levava meu computador, ele mexia na hora, no meu computador pra fazer funcionar. Era muito legal.” (S1 – B.1 – 2ª entrevista)

“(...) Ele responde e-mails no máximo no dia seguinte dependendo do horário que você manda senão ele vai responder no mesmo dia. Super pronto. Já teve épocas que eu tive que entregar relatórios de projetos da iniciação, eu sempre deixo tudo pra última hora, então acabo varando a madrugada fazendo, ele tava lá, respondendo e-mail domingo de manhã, esperando a minha resposta pra enviar logo. Inclusive final de semana, já recebi resposta às 10 da noite, a meia noite. Essa disponibilidade é um ponto bem favorável, nem precisaria até ser tanto assim, acho que até é uma dedicação, assim, que ultrapassa. Mas dá para perceber que é porque ele gosta, ele faz com prazer, não é uma obrigação.” (S6 – B.1)

Nota-se que uma relação de proximidade, de atenção, além da atitude de constante paciência com os alunos, contribuem de forma inegável para o desenvolvimento do mesmo no processo de aprendizagem. Percebe-se que essas atitudes e posturas interferem diretamente na qualidade da relação que se estabelece entre professor-aluno, o que implica em uma melhor qualidade da mediação e, conseqüentemente, uma maior qualidade no aprendizado.

A forma de o professor tratar o aluno revela a sua preocupação com ele, como pessoa e como estudante, indo além da disciplina. Isso é interpretado como interesse em formar para além da informação, interesse em apoiar, em ajudar, em ouvir, considerando, algumas vezes, as necessidades da fase em que estão vivendo. O

professor que trata bem o aluno recebe um bom tratamento, assim como abre maiores possibilidades para aprendizagem.

“(...) Mesmo quando eu não estava num bom dia, quando eu tava muito cansado, eu ficava animado na aula dele, o professor conseguia “puxar” a turma, puxar a atenção com a dinâmica da aula dele, com o jeito dele, ele conseguia, com a empolgação dele.” (S1 – B.2)

“A relação professor-aluno com certeza tem que ser boa porque aí entra a preocupação. Se ele se preocupa com o aluno, ele quer ter uma relação boa com ele. E o aluno sempre vai querer ter uma relação boa com o professor. É muito difícil um aluno chegar e falar “não eu não gosto desse cara”. Porque é uma posição de respeito, você tá ali respeitando alguém. Então o aluno, na grande maioria das vezes, nos casos que eu vejo, é uma posição de respeito, chegar com humildade pra falar com o professor, tem professor que não entende essa humildade, tem professor que abusa dessa humildade. Mas você entender e conversar com a pessoa como um amigo, mais do que um professor, mais do que um educador, um amigo, é essencial. Ele me atendia sempre, gosta de ver quando o aluno tá interessado, tá com dúvida, quer fazer.” (S1 – B.2 – 2ª entrevista)

“Eu acho que o mais importante foi que ela me ouviu, ela conseguiu escutar o que eu estava falando, principalmente, naquele primeiro momento. E também eu me sentia empolgado na aula dela, eu sentia muita vontade de participar, de me envolver.” (S3 – B.2 – 2ª entrevista)

“Realmente é um professor muito bom, com certeza deveria haver mais deles, que faz o aluno se sentir mais confiante, mais orientado eu diria até mais feliz.” (S6 – B.2)

Todos os sentimentos e percepções em relação ao professor, explicitados pelos diversos relatos dos alunos, parecem ter o mesmo efeito no comportamento deles: reduzir a ansiedade, favorecer a atividade cognitiva e, conseqüentemente, contribuir para que o aluno evolua em seu processo de aprendizagem, considerando-se capaz, construindo uma boa relação com o objeto de conhecimento.

Subnúcleo B.2. Bom Humor

Neste subnúcleo os alunos destacam o senso de humor e a descontração como qualidades importantes do professor. O bom humor próprio da descontração é interpretado como uma forma de lidar com o trabalho de forma divertida. Revela articulação e troca – o professor fala, mas ouve também. Tudo isso parece influenciar na aprendizagem.

“Outra coisa legal dele, quando você chegava pra tirar uma dúvida e falava “professor porque acontece isso?”. Aí ele adorava, o olho dele brilhava, ele te levava até a lousa e explicava de novo e você aprendia imensamente. Sempre com bom humor, fazia piadinhas pra descontrair durante as explicações, chegava com sono ele percebia e brincava.” (S1 – B.3)

“Uma outra coisa que eu gosto de ver no professor é bom humor. Isso é muito bom, é bom para o relacionamento do professor com os alunos. Não precisa ficar fazendo piada toda hora, não é isso, mas esse professor sabia os momentos das aulas em que ele podia dar uma descontraída.” (S1 – B.3 – 2ª entrevista)

“E assim, ela era uma pessoa simpática, uma pessoa legal, mas nada de muito, assim, uma pessoa simples no comportamento, sempre de bom humor, sempre muito disposta.” (S5 – B.3)

“(…) Toda vez que eu vou precisar dele, faz alguma piada do meu trabalho, fala pra mim “você usou de novo aquele outro livro? Você não cansa dele?” Aí eu falo que tem a ver aí ele vai e tira sarro da minha cara. Ele tá sempre de bom humor (...)” (S6 – B.3)

Pelos relatos, pode se notar que ser brincalhão, divertido e ter senso de humor são fatores valorizados pelos alunos. A descontração é uma qualidade que traz leveza para as situações de dificuldade e tensão.

Subnúcleo B.3. Atendimento de dúvidas

Finaliza-se com este subnúcleo que aborda a importância da frequência de o professor manter-se próximo dos alunos. Tal postura estabelece grande cumplicidade no processo de aprendizagem, sendo muito valorizado nas verbalizações. O relato nos mostra como o professor ajuda quando está perto, na mesa do aluno, atendendo dúvidas, acompanhando o raciocínio dos alunos, respeitando o ritmo de cada um.

“(...) E essa professora ela ficava girando entre as mesas e aí as pessoas iam tirando as dúvidas, pontualmente, se tinha uma dúvida que surgia muito ou uma dúvida muito interessante ela parava, ia na lousa, explicava a dúvida, mostrava exemplos e aí voltava todo mundo a trabalhar. Ela era ativa, não ficava lendo jornal na mesa dela fazendo outra coisa, ela queria acompanhar o raciocínio dos alunos. Mas se vê muito pouco isso no Ensino Superior. E ela também falava que não tinha problema que o aluno A vai resolver 15 exercícios e o B vai resolver 6, cada um tem um ritmo e vai correndo atrás.” (S3 – B.4 – 2ª entrevista)

Pela fala do aluno, é possível observar que o professor tinha muita proximidade com os alunos e as aulas aconteciam em um clima agradável de amizade e cumplicidade, com um alto nível de interação entre docente e educando. Com uma maior aproximação, cria-se um ambiente mais informal e descontraído, dentro do qual os alunos sentem-se mais à vontade para interagir com o objeto de conhecimento.

Núcleo Temático C: Relação professor-objeto de conhecimento

O Núcleo Temático C refere-se aos comentários dos alunos a respeito de como percebem a forma de o professor lidar com a sua disciplina, com o ensino de maneira geral e o quanto esses aspectos interferem no interesse e na vontade de aprender dos alunos. Relaciona-se a aspectos que revelam o conhecimento do professor em relação ao que está ensinando, como também a satisfação demonstrada por ele em relação ao que faz, referindo-se, portanto à sua relação com o próprio ensino.

O núcleo foi dividido em três subnúcleos: **C.1. O ensino como atividade positivamente afetiva; C.2. Domínio do conhecimento do professor em relação ao conteúdo ensinado; C.3. Busca pelo aperfeiçoamento.**

Subnúcleo C.1. O ensino como atividade positivamente afetiva

Este subnúcleo foi construído a partir de relatos dos sujeitos sobre a paixão do professor pelo objeto de conhecimento com o qual trabalha. Além disso, aparecem relatos sobre o fato de o professor gostar da atividade de ensinar, dedicando-se com muita intensidade a isso.

Nos comentários dos alunos é possível perceber que o envolvimento do professor influencia o envolvimento do aluno, influencia o seu desejo de aprender e, certamente, afeta a relação que se constrói com o objeto de conhecimento.

“Só que além dele falar muito bem, ele gosta muito da matéria, então ele era muito entusiasmado. Então ele falava super bem, ele falava “olha isso”, “olha que legal”, era como se ele estivesse descobrindo pela primeira vez. Então você acompanha isso. Pelo menos é o meu jeito, na aula eu entro na cabeça do professor, então se ele tá animado pra ensinar eu tô animado pra aprender também. Ele ia falando, explicando e eu ia acompanhando aquilo, entendendo.” (S1 – C.1 – 2ª entrevista)

“Então você entendendo todos esses aspectos da disciplina, você entendendo o objetivo do professor e você vê que o professor tá tentando, ele quer mostrar que aquilo é importante, ele quer mostrar que aquilo é legal de aprender, ele mostrando entusiasmo você consegue aprender e aí ele prende sua atenção e você vai junto. Era sempre um prazer ir na aula dele, você aprendia muita coisa, tinha muita curiosidade legal.” (S1 – C.1 – 2ª entrevista)

“Ela é bastante exigente, mas a proposta é muito bem feita, o escopo é muito bem definido, aí em contrapartida o envolvimento dos alunos é muito maior, vendo o empenho do professor, o que o aluno está disposto a dar é maior também. E esse empenho era nítido nela, ela queria que cada um aprendesse. Demonstrava que cada um era importante pra ela.” (S3 – C.1)

A maneira de o professor expor os conteúdos, de forma clara e bastante organizada, dado o domínio que tinha dos mesmos e, além disso, explicitar seu sentimento positivo com relação a eles influenciava os alunos, fazendo com que estes se interessassem cada vez mais por aquele objeto de conhecimento.

“O professor ele era super claro, ele ensinava com entusiasmo, isso é um ponto fundamental. É você mostrar que você está feliz ensinando aquilo. Ele mostrava e falava “olha que legal”. Ele já ensinou aquilo várias vezes, várias vezes, mas pra ele aquilo ainda é legal. Ele falava “olha que legal, você coloca um transmissor aqui, não sei o que, e assim você muda isso e acontece tal coisa”. Ele transmitia empolgação e acabava que você falava nossa que legal isso!” (S1 – C.1)

“E eu estou aqui hoje por isso, porque eu quero que professores como esse aumentem. Mais gente tenha essa experiência boa que eu tive. Eu falo para as pessoas que me perguntam, você vai fazer essa matéria, faz com ele, faz com ele que ele é um ótimo

professor. Todo mundo que faz fala que valeu a pena. Você vê que o professor, não é naquele semestre que ele estava feliz, ele é assim! Ele gosta do que ele faz e eu acho que essa é a essência do ensino em qualquer área. O entusiasmo é contagiante.” (S1 – C.1)

Fica evidente, nos comentários dos alunos, que a relação afetiva do professor com o objeto de conhecimento revela-se na satisfação e envolvimento que ele demonstra no exercício de sua prática pedagógica. Evidencia-se o poder de contágio que a satisfação e o envolvimento do professor têm com relação aos alunos, levando-os também a se envolverem. Nessa dinâmica interativa, o envolvimento do professor afeta a relação do aluno com o conhecimento e influencia as suas preferências.

No que diz respeito ao prazer de ser professor, os sujeitos apontam que isso transparecia nas atitudes dos docentes.

“(...) Se existe vocação didática, acho que ela tinha. Nem sei se posso falar isso, se não puder você corta, mas a gente percebia que ela tinha tesão no que ela explicava, estar ali dava prazer pra ela”. (S3 – C.1 – 2ª entrevista)

“Estava lá por prazer, ele gosta. Ele gosta de fazer pesquisas, ele gosta de ensinar e ele deixava transparecer isso acho que principalmente nas aulas, nas explicações, nas conversas com os alunos.” (S6 – C.1 – 2ª entrevista)

Os sujeitos destacam que o fato de o professor sentir prazer no ato de ensinar transmite segurança, além de promover entusiasmo e motivação para os alunos dedicarem-se aos estudos.

Um dos participantes ressalta a fala do professor, em um momento de conversa, dizendo-lhe sobre a importância de se fazer aquilo de que se gosta, pois quando o trabalho é feito com prazer, a pessoa se sente realizada e dedica-se muito mais.

“Aí conversando com essa professora, explicando o que tinha acontecido, ela me falou uma coisa que pesou muito pra mim, ela falou que eu tenho que trabalhar no que eu gosto, que eu tenho que estudar e ter prazer no que eu estou estudando. Falou dela, que ela se sente extremamente realizada no ensino, com o assunto que ela trabalha e que por isso se dedica e sente que faz um bom trabalho. Que aquela história que se você gostar do que faz não vai precisar trabalhar sequer um dia é verdade sim. Não que eu não goste de Biologia Molecular, mas essa

professora me mostrou assuntos que eu me interessei muito mais.” (S5 – C.1)

Subnúcleo C.2. Domínio do conhecimento do professor em relação ao conteúdo ensinado

Aqui aparecem os relatos dos sujeitos referentes ao domínio que o professor tem da matéria e dos conteúdos com os quais trabalha; revela a qualidade de sua relação com o objeto de conhecimento.

Os participantes apontam que o professor demonstrava ter um grande conhecimento daquilo que estava ensinando. Isso fica explícito tanto na clareza das explicações do docente quanto pela sua forma de organizar e planejar os conteúdos.

“Então, vale a pena, eu acho que o quanto o professor sabe do conteúdo, o entusiasmo do professor para ensinar aquele conteúdo e a curiosidade e o interesse do aluno. É um conjunto. Tem que ter o máximo dos três pra funcionar. Eu acho que o interesse do aluno depende do professor. Eu acredito nisso. Eu acho que o professor consegue “puxar”. Um professor ativo, um professor animado com o que ele está ensinando, um professor claro com as palavras, que tenha uma linha de raciocínio lógica é o essencial.” (S1 – C.2)

Na segunda entrevista, o mesmo sujeito reforça a importância de o professor apresentar todas as características citadas por ele, relatando que o sucesso da aprendizagem dos alunos depende desse conjunto.

“Vontade de ensinar, conhecimento do conteúdo, entusiasmo e preocupação com os alunos. Com certeza esse professor tinha todos esses pontos. Tem professor que tem mais uns menos outros. Tem professor que sabe muito, mas não tem tanto entusiasmo pra ensinar. Ele, na hora que você chegava pra perguntar qualquer coisa pra ele, ele sempre respondia com muita clareza, mostrando muito conhecimento, sugerindo artigos, indicando partes do livro, com vontade de compartilhar, mesmo que já tenha repetido muitas vezes, acho que saber o conteúdo da matéria é extremamente importante, mas eu acho que é um conjunto desses quatro fatores.” (S1 – C.2 – 2ª entrevista)

Esse comentário demonstra que ter o domínio da matéria apenas não basta. É preciso que o professor cuide da relação ensinar e aprender. Dominar a matéria implica

em saber trabalhar com o aluno, envolvê-lo, despertar seu interesse, promovendo avanço em sua aprendizagem.

Um outro comentário possibilita inferir que o domínio que o professor tem da matéria permite um maior dinamismo, trazendo contribuições diferentes, investindo em novas fontes de conteúdo.

“Sim. Ele estuda previamente, tudo o que ele trabalha ele lê, ele se prepara. Ele está sempre variando os textos. Ultimamente, ele tem arriscado coisas que, assim, nunca foram muito do assunto dele. O pessoal insistiu e ele foi atrás. Esse semestre ele tá dando uma matéria de Best seller. Então ele foi dar Senhor dos Anéis, Harry Potter, Pequeno Príncipe, coisas que não eram do costume dele ler. Acho que deve ter sido a primeira vez que ele foi ler Harry Potter. Então, assim, o pessoal insistiu e ele achou que seria interessante e topou. Aí vem toda a preparação dele para isso, ele primeiro seleciona quais vão ser os textos e fica lendo. Então ele domina totalmente o que ele vai estar passando para os alunos. Então eu admiro muito isso nele também, essa coisa de aceitar desafios, de não ficar estacionado, preso sempre na mesma coisa, estar indo atrás de coisas novas e se dedicar a isso.” (S6 – C.2 – 2ª entrevista)

Observa-se, pelo relato, que esta mobilidade gera admiração, como foi evidenciado por este sujeito. Observar tudo que o professor faz revela uma consideração pelo que ele sabe, pela sua capacidade. A admiração pelo professor constrói-se em função do que ele pensa, do que faz e como faz. Tudo isso afeta a forma de o aluno envolver-se com a sua aprendizagem.

Outros relatos também mostram a importância de o professor ter clareza nas explicações e competência para os esclarecimentos das dúvidas dos alunos.

“Além dela ter bastante domínio sobre o que ela estava falando, ela conseguia atingir os alunos. Ela passava o que ela tinha que passar e os alunos entendiam. E se alguém não entendia, retomava, tentava explicar de uma outra maneira para que a gente conseguisse entender. Ela tinha essa noção de que era uma turma de biólogos, que estava tendo o primeiro contato com esse negócio de lei, esse negócio de matrículas, de investimentos, de verba e ela conseguia explicar de uma maneira bem simples, que dava pra entender, tinha uma boa didática. Ela conhecia a fundo os textos, os dados, o que

explorar mais, isso demonstrava essa preparação dela, além de ter um bom domínio, lógico.” (S5 – C.2 – 2ª entrevista)

Pela fala do sujeito, o fato de o professor demonstrar amplo conhecimento a respeito do que está ensinando transmite segurança aos alunos.

O mesmo sujeito ainda comenta sobre a importância do bom preparo intelectual e organização do professor, foram interpretados como reveladores de um profundo conhecimento.

“Outra coisa que ela passava pra gente era bastante confiança, ela dominava bastante o que ela tava explicando e sabe quando acontece o inesperado? Tipo quando ninguém leu o texto, às vezes acontece isso, a gente sabe que acontece. E como era uma aula muito dinâmica, a participação dos alunos era importante. Mas ela sempre tinha uma aula preparada pra dar pra gente, então ela sabia o que ela tava passando, ela sabe o conteúdo que ela quer passar pra gente. Mas ela gostava bastante da nossa participação, mas não que isso fosse uma muleta pra ela, se ela fosse expor, sempre mostrava muita competência.” (S5 – C.2)

Outro sujeito ressalta a importância de o professor transmitir bem o conhecimento. Para ele, o professor, além de dominar os conteúdos com os quais trabalha, deve-se valer de práticas pedagógicas eficazes, que garantam aos alunos uma efetiva aprendizagem.

“Apresentava um grande domínio de conhecimento, uma boa didática, que pra mim é muito importante, porque tem que saber passar o conhecimento, exigia um nível de raciocínio alto, mas ajudava os alunos a chegar lá, meio que uma construção conjunta do conhecimento.” (S3 – C.2)

Há ainda um comentário que destaca a importância do professor que tem habilidade para se aproximar dos estudantes, não se preocupando em sobrepor-se a estes e demonstrar que tem mais conhecimentos; da mesma forma que é o foco central do processo de ensino e aprendizagem. O professor interessava-se pelo sentimento de pertença ao grupo, vendo-se no processo menos como a figura do professor tradicional, mais como um parceiro do aluno, buscando o que ambos possam construir juntos. A hierarquia na relação não o incomodava nem o tornava superior e distante dos estudantes; pelo contrário, ele reconhecia o conhecimento que tem e tornava-se mais acessível, para promover a proximidade e facilitar a aprendizagem.

“Ele é uma pessoa muito simples, muito tranquila, gosta de conversar com os alunos, apesar de ter pós-doutorado, sempre uma conversa muito humilde. Também pra passar conhecimento sempre essa humildade, às vezes percebe alguns professores que têm o queixo um pouco mais erguido, ele não, ele sempre foi assim, calmo, ele ia explicar a matéria, ele sentava em cima da mesa dele pra ouvir a opinião dos outros na sala de aula. Sempre incentivando todo mundo a participar. Sempre esse jeito tranquilo. Apesar de ter muito conhecimento, não gostava de demonstrar que sabia mais que os outros. Eu acho que isso motivava a participação dos alunos.” (S6 – C.2)

Subnúcleo C.3. Busca pelo aperfeiçoamento

Neste subnúcleo aparece o comentário que se refere à percepção de um dos sujeitos acerca da preocupação do professor com a avaliação que a turma fazia de suas aulas.

“Todo final de semestre ele passa uma avaliaçãozinha dele, que daí você coloca a sua opinião da aula, o que foi bom, o que não foi, o que podia melhorar. Eu achei muito legal isso, porque mostra essa preocupação do professor em querer melhorar, em querer atingir da melhor forma o aluno.” (S6 – C.2 – 2ª entrevista)

Essa questão é vista como muito positiva por parte do sujeito, pois demonstra a vontade do professor em querer melhorar, em corrigir os erros, visando sempre à qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Núcleo Temático D: Práticas de Avaliação

O Núcleo Temático D abrange os relatos verbais sobre as formas utilizadas pelo docente na avaliação do processo de ensino-aprendizagem. De fato, este é um assunto relevante, dado que exerce uma grande influência na qualidade das relações que o sujeito acabará estabelecendo com o objeto de conhecimento em questão.

Devido aos seus múltiplos aspectos, o núcleo foi dividido em seis subnúcleos: **D.1. Avaliação relacionada com os conteúdos e exercícios de sala de aula e com aspectos e questões do cotidiano; D.2. Correção da prova como condição de aprendizagem; D.3. Avaliação com função diagnóstica; D.4. Sem provas também é possível avaliar; D.5. A busca pelo melhor método.** Os subnúcleos variaram de um sujeito para outro de acordo com o conteúdo das verbalizações.

Subnúcleo D.1. Avaliação relacionada com os conteúdos e exercícios de sala de aula e com aspectos e questões do cotidiano

Neste subnúcleo aparecem os relatos dos participantes que mencionam a prova como um instrumento avaliativo coerente com o tipo de aula que haviam tido.

“(...) Com os exercícios ele fazia você entender a teoria. Tanto que nas provas ele dava exercícios, contas, mas também teoria relacionada, pra você explicar ali. E você sabia o que fez ali, essa era a palavra chave, o que você fez ali, qual a teoria envolvida, o que aconteceu do começo da sua conta até o final da sua conta, qual é o fenômeno, isso era o que ele questionava.” (S1 – D.1)

“Os métodos avaliativos dela foram bem legais, ela dividiu a sala em grupos e ela passou um trabalho, alguns grupos ficaram responsáveis por falar da educação infantil e outros pra falar do Ensino Fundamental. E foi bem interessante porque os tópicos que ela pediu foi praticamente tudo o que a gente aprendeu em aula, os textos que ela trabalhou. As aulas dela deram total base para o trabalho. E cada um do grupo ficou com um tópico, então foi bem interessante.” (S5 – D.1)

Outros sujeitos ainda destacam que o modo de elaborar as avaliações do professor lhes permitiu aprender com elas. O professor tinha clareza que a avaliação não apenas serve para medir os resultados, mas também para dar um feedback, para se balizar o que e como se ensina, sobretudo o que aprendem os alunos e de que forma eles o fazem. De fato, não é possível considerar a avaliação separadamente dos processos de ensino e aprendizagem.

“Porque às vezes quando você estuda pra prova você se mantém numa caixa. O que eu preciso saber? Eu preciso saber isso, isso e isso. Aí eu faço um exercício que me mostra isso, um exercício que me mostra aquilo. Entendeu? Eu preciso saber o A, B e C, um exercício cobre o A, o outro o B o outro o C. Aí esse professor chegava e cobrava um exercício que pede o B e o C juntos. Então você faz essa conexão que você não tinha feito antes, você não tinha feito na sua casa, ele não tinha feito na aula, mas ele fez na prova, porque ele viu que era um exercício fora do comum, mas era um exercício que a turma tinha perfeita capacidade de fazer. Se você sabe o B, se você sabe o C você faz, só que você não percebe essa conexão, você só percebe na hora da prova “nossa, então é pra isso? Então é pra isso que

você usa? É pra isso que é feito esse cálculo?” Então você descobre na hora, eu acho muito legal, eu adoro aprender na hora da prova, é muito legal, você sai feliz da prova. Geralmente prova é maçante, você tem que muitas vezes fazer o exercício e repetir o exercício na prova. Mas aí eu vi que isso pode acontecer. Daí eu conseguia mostrar pra ele que eu sabia o conteúdo e sabia conectar todos os assuntos da matéria. Então é muito legal mesmo. E o professor tem que ter um conhecimento muito bom da matéria, ele tem que saber fazer, elaborar exercícios, tem que ter visto vários exercícios, exemplos com a turma pra por na prova um exercício assim. Não é simples fazer essa conexão e fazer o aluno entender essa conexão.” (S1 – D.1 – 2ª entrevista)

“Como eu te falei não eram avaliações né. Eram atividades pra serem entregues. Eu achava muito bom porque sempre me ensinava coisas, inclusive na descrição. Tinham coisas que não tinham sido dadas em aula e que estavam na descrição do trabalho e você ia resolver aquele problema ali que você não viu completamente ele em nenhum outro ambiente. O trabalho era parte integrante da aula e não uma mera avaliação. Ela ampliava os conhecimentos com aquele trabalho ali. Uma avaliação que te propiciava aprender. E é muito bom isso, aprender com a avaliação. E eu acho que isso, com certeza, exigia uma atenção, uma preparação dela.” (S3 – D.1 – 2ª entrevista)

Aqui um aluno destaca a importância de as avaliações lhe permitirem fazer relações entre o que é aprendido e cobrado com questões do cotidiano.

“(…) E o melhor, questionava com exemplos da realidade, exemplos do dia a dia, como, por exemplo, o funcionamento da TV de tubo, da TV Lcd. Eu lembro até hoje que caiu uma questão que falava do comparativo do funcionamento dessas televisões e eu consegui explicar conscientemente todo o movimento dos canhões de elétrons. Pra você entender aquilo, se o professor não entra em detalhes, você não conecta, você não faz a conexão, entre o funcionamento das televisões e o que você tá vendo ali. Eu acho que dá mais curiosidade de entender o fenômeno na hora que você entende aonde você usa. Você saía da prova sabendo mais do que quando você chegou.” (S1 – D.2)

Em sua fala, é possível perceber que se o professor permite nas avaliações que os estudantes estabeleçam relações, deduzam, hierarquizem, sejam criativos, obtêm-se melhores resultados do que quando as perguntas das provas envolvem apenas decorar conteúdos. Desta forma, podemos inferir que, se a opção é promover o avanço de todos os alunos, será necessário enfrentar o duplo desafio: selecionar muito bem os conteúdos que devem ser ensinados, de modo que sejam muito significativos, e aplicar uma avaliação que seja útil para os professores em sua atuação docente, gratificante para os alunos em sua aprendizagem e orientadora para ambos em suas atuações.

Subnúcleo D.3. Correção da prova como condição de aprendizagem

Este subnúcleo reúne relatos sobre a forma como o professor fornecia o feedback após a realização de uma avaliação pelos alunos. De forma geral, os alunos relatam a correção realizada com toda a sala, o esclarecimento de dúvidas durante a correção e a forma sensata de a professora lidar com os erros dos alunos, sem expô-los a situações desagradáveis e constrangedoras.

“E o mais importante que o professor corrigia a prova depois na aula. Ele tem os resultados, ele sabe como a galera está, sabe como o ensino dele se transcreveu ali na prova. Então ele falava: “olha pessoal vocês erraram isso aqui, mas já entenderam essa parte”. Eu achei essa parte legal, você tentar corrigir ali a lacuna, o que faltou. Às vezes se passou muito rápido, às vezes uma ênfase que ele queria ter e a galera não entendeu, a galera deu ênfase pra outra coisa ali naquela explicação. Então ele estava sempre retomando.” (S1 – D.3 – 2ª entrevista)

Em complemento à colocação deste sujeito, destaca-se o relato de um outro que descreve, minuciosamente, as atitudes do professor durante a correção de um trabalho utilizado como avaliação. Considera-se satisfeito com a prática do professor em dar-lhes retorno sobre o desempenho nas avaliações.

“A correção desse trabalho eu achei bem legal, no final ela falou o que mais ela gostaria que a gente tivesse colocado. Então ela demonstrou bastante atenção na correção. Colocou no final o que ela gostaria que a gente tivesse colocado a mais. Eu achei bem legal essa correção com sugestão de melhorias, bem interessante pra gente ver o que precisa melhorar, o que faltava, não certo ou errado.” (S5 – D.2)

Conforme se pode observar no relato, as atitudes cuidadosas da professora, no tratamento da correção do trabalho dos alunos, colaboram tanto para a aprendizagem dos estudantes como para o estabelecimento de uma relação segura e positiva com os conteúdos trabalhados.

Destaca-se, ainda, o relato de um outro estudante que aborda a importância deste feedback do professor, após a realização de uma avaliação para a aprendizagem dos alunos, antes da próxima avaliação.

“Quando a gente chegou no método de fazer duas avaliações por semestre, eu achei bem interessante a forma de correção que ele adotou. Primeiro ele lia a primeira de todo mundo e ele não colocava uma nota. A nota seria dada a partir da segunda prova, então o aluno obteve algum progresso ou não, como que foi o nível da sala, o aluno esteve acima desse nível da sala ou abaixo, ele avaliava mais todo mundo. Ele olhava um conjunto da sala. Na primeira prova ele fazia algumas anotações e mostrava para os alunos, pra mostrar o que ele achou, o que podia melhorar. Ele fazia essa devolutiva mais individual. Acho que deu bem certo, ele apontava os caminhos e indicava onde o aluno podia melhorar, pra que se saísse melhor na segunda prova. Achei bem interessante.” (S6 – D.2)

Pode-se dizer que o aluno considera essa atitude do professor como uma demonstração de compromisso com sua aprendizagem e aponta, em suas verbalizações, a importância de posturas como esta, onde a avaliação é vista como uma ferramenta para a aprendizagem.

Subnúcleo D.4. Avaliação com função diagnóstica

Aqui aparecem os relatos dos alunos que descrevem a importância da utilização da avaliação com uma função diagnóstica, visando obter informações sobre os conhecimentos, aptidões e competências dos estudantes com vista à organização dos processos de ensino e aprendizagem, de acordo com as situações identificadas.

“E esse professor ele se preocupava se todos estavam entendendo e era na avaliação que ele se preocupava com isso. Depois da prova 1, você percebe se a pessoa está entendendo ou não, não importa a cara que ela faz em sala de aula, não importa se ele está anotando tudo ou não. Ele vai mostrar se ele está entendendo ou não a matéria na avaliação. Por isso que é um fator importante.” (S1 – D.4)

Depois da primeira avaliação, é possível identificar, na prática pedagógica do professor, sua preocupação em saber o que os alunos estavam aprendendo. Ele faz investimentos em ações na sala de aula que visam ao sucesso dos alunos nas avaliações, além de querer saber sobre seus desempenhos nas mesmas. O relato que se segue revela a consciência do aluno sobre o fato de que a avaliação oferece um momento de aprendizado para ambos, professor e aluno. Enquanto professor, é possível verificar quais estratégias estão ou não funcionando.

“Eu acho extremamente importante você fazer a prova fazer parte do aprendizado, porque a prova, lógico, é uma avaliação, tem vários assuntos sobre prova, mas você fazer a prova como parte do aprendizado é muito melhor. Você tá usando ali aquelas duas horas pra uma coisa prazerosa. O professor sempre retomava “pessoal, acharam a prova difícil? Qual exercício vocês não gostaram?” Ele se preocupava, ele queria um feedback, quando você vê o interesse do professor em querer um feedback, você vê uma preocupação dele em querer melhorar. Porque se não tivesse nem aí podia falar “é tá difícil mesmo, vocês não estudaram”, tem muito professor que faz isso.” (S1 – D.4 – 2ª entrevista)

Em sua fala, observa-se a importância dessa preocupação do professor com a aprendizagem da turma, comentando sobre a prova, pedindo a opinião dos alunos. Além disso, outro sujeito destaca o fato de que as avaliações precisam ser entendidas como feedback para que o professor possa redimensionar sua prática pedagógica, propiciando assim, a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

“E tudo era devolvido também, sempre com correções e observações dela. E realmente parecia que ela usava essas correções de trabalhos para orientar as aulas, pois em muitas aulas no laboratório ela retomava exercícios que havia pedido.” (S3 – D.2)

Destaca-se a fala de um aluno relacionada à preocupação do professor em desenvolver uma avaliação que tivesse como objetivo que os alunos falassem sobre as aulas, sobre os conteúdos trabalhados.

“A prova dela, como eu comentei, foi uma pergunta só. Ela pediu um relato de como foram às aulas, como foi o curso, um resgate de tudo, uma autoavaliação. Eu fique bem a vontade para escrever sobre o que aprendi, sobre algumas coisas que eu

gostaria de ter aprendido mais. Tudo voltou corrigido, com observações, explicações, confirmando ou não o que eu tinha escrito. Era nítido que a intenção era querer saber o que a gente tinha aprendido, foi bem produtivo.” (S5 – D.3 – 2ª entrevista)

Pode-se inferir que este tipo de avaliação é importante para que cada aluno possa dizer sobre como se desenvolveu em relação a cada item trabalhado, relatar suas dificuldades e aquilo que não aprendeu. Pode servir, também, para suscitar ações dos professores quanto à sua prática e até mesmo redefinir os rumos em próximas turmas.

Subnúcleo D.5. Sem provas também é possível avaliar

Neste subnúcleo, há o relato de um aluno que aborda a questão de não se fazer somente uma avaliação no final do semestre, mas sim, que os alunos fossem sendo avaliados regularmente durante o curso.

“As avaliações dela eu achava bem coerente. A regularidade me ajuda. Normalmente, ela pedia pra entregar alguma coisa a cada duas semanas, não eram provas, era lista de exercícios, alguma pesquisa. Pra mim isso é bom, do que ter aquela prova no final do semestre, que é um resumo do semestre, aí chega duas semanas antes você fica sem dormir, você fica preocupado. Então mesmo que seja uma cobrança mais pontual, com maior frequência, eu acho melhor. Até exige mais do aluno e é muito melhor.” (S3 – D.3)

Observa-se que este sujeito valoriza uma avaliação que deve ser contínua, priorizando a qualidade e o processo de aprendizagem, o desempenho do aluno ao longo de todo o semestre e não apenas avaliado por uma única prova.

Subnúcleo D.6. A busca pelo melhor método

Este subnúcleo traz a fala de um sujeito sobre a postura de um professor que está sempre preocupado em melhorar sua prática de avaliação e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Por gostar do professor e ter um bom relacionamento com ele, o sujeito relata que cursou várias disciplinas com ele e, assim, pôde acompanhar essa variação nos métodos e instrumentos de avaliação que utilizou em cada semestre.

“Outra coisa importante eram as avaliações. A avaliação dele variava, a cada semestre ele tentava achar uma boa forma, se

alguém reclamava do método dele ele tentava mudar, às vezes era uma prova em sala de aula. No primeiro semestre foi só uma prova no final do semestre, depois ele começou a fazer duas provas, uma na metade do semestre, uma no final só que em sala de aula e já teve vezes que ele passou trabalho também pra fazer em casa, ao invés de fazer a prova na sala de aula ele dava uma semana pra fazer em casa, sempre individual, como se fosse uma prova só que para ser feito em casa. Aí ele falava pra gente não se estender muito, já que ia ter mais tempo, fazer por volta de umas 2 ou 3 páginas e foi bem produtivo. Então ele estava sempre buscando melhorar e achar a melhor forma para que o alunos pudessem mostrar de fato o que aprenderam.” (S6 – D.1)

O que se pode inferir é que, qualquer que seja o instrumento que adote, o professor deve ter claro se ele é relevante para compreender o processo de aprendizagem da turma e mostrar caminhos para uma intervenção, visando à sua melhoria.

Núcleo Temático E: Consequências do processo de mediação

O Núcleo Temático E é composto pelos comentários dos alunos que revelam como as diferentes práticas pedagógicas influenciam positivamente na sua relação com o objeto de conhecimento. Refere-se aos aspectos pedagógicos, de diferentes naturezas, que os alunos apontam como importantes para a construção de sua relação com o objeto de conhecimento.

Foi possível identificar uma quantidade significativa de comentários revelando diferentes maneiras da influência das práticas pedagógicas na relação dos alunos com o objeto de conhecimento. A ênfase para a qualidade da prática pedagógica e, conseqüentemente, da mediação do professor são aspectos a serem destacados. A forma de o professor atuar, como ele explica, a sua postura diante das situações são aspectos apontados, que interferem na compreensão do aluno.

O núcleo foi dividido em dois subnúcleos: **E.1. O gosto pelos conteúdos desenvolvidos; E.2. Decisões assumidas pelo aluno após as aulas com o professor.**

Subnúcleo E.1. O gosto pelos conteúdos desenvolvidos

Este subnúcleo diz respeito aos impactos observados do processo de mediação nos alunos, que contribuem para formar a relação positiva deles com os objetos de

estudo. São verbalizações que falam sobre a relação deles com as áreas do conhecimento, explicitando suas preferências.

Os relatos permitem inferir que a relação sujeito-objeto é marcada pelo entrelaçamento dos aspectos cognitivos e afetivos – no caso, positivos. Isso mostra a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, pois os mesmos mediarão a relação que se estabeleceu entre o aluno e os diversos objetos do conhecimento envolvidos. Todos os participantes comentam que desenvolveram gosto pelo objeto de conhecimento de que falam. Apontam que, a partir da experiência relatada, passaram a se relacionar de forma positiva com o objeto em questão.

“Com certeza. Eu comecei a gostar de Eletrônica logo no começo das matérias da elétrica. Achei legal, me interessei por essa parte de semicondutores e esse professor ele consolidou. Na hora que ele foi me mostrando a infinidade de coisas que você consegue fazer com um componente, que um componente ele forma tudo, praticamente o seu celular é um conjunto de transistores, o processador do computador, que aquela caixinha pequena tem bilhões de transistores ali dentro. Ele deu muitos dados nas aulas, lista de processadores, o tamanho dos transistores. Eu consegui entender, ver a importância de cada componente. Eu fiquei muito impressionado com ele mostrando a infinidade, você consegue fazer um celular inteiro, você consegue fazer sensor, sensor de estacionamento de carro, sensor pra altura, sensor de posição, você consegue trabalhar com uma infinidade de fatores tecnológicos tão presentes em tudo hoje e que vão continuar evoluindo e ele despertou essa vontade de fazer parte dessa evolução, quero estudar isso. E ele com certeza ajudou, ele com certeza foi uma das peças chaves.”
(S1 – E.1 – 2ª entrevista)

No relato acima, destaca-se a referência feita pelo sujeito às atividades que se relacionam aos usos sociais dos conceitos abordados. Isto produz uma repercussão na relação entre aluno e objeto de conhecimento, pois compreende melhor e estabelece relações diversas.

Observa-se que a presença dos professores, ensinando e ajudando, constitui-se uma importante função mediadora para que o aluno desenvolva uma relação afetiva positiva com os conteúdos das disciplinas. A atuação dos professores é determinante para a construção de uma boa relação com o objeto de conhecimento.

“É isso, ela teve um papel fundamental, eu posso dizer na minha vida mesmo. Dá pra ver nitidamente a diferença que eu estava entre a primeira vez que eu cursei a disciplina e depois. Agora estou muito mais motivado. Eu me identifiquei muito inclusive com a área de atuação dela de Teorias da Computação, estou me encaminhando para uma Iniciação Científica nessa área.” (S3 – E.1)

“Comigo ela também foi muito atenciosa, pois percebeu meu interesse, aí aumentei minha carga de leitura de textos sobre educação, pedi sugestões de artigos pra ela, que ela achasse que eu iria gostar. Me apresentou Paulo Freire. Foi ela que me ensinou a gostar, mostrou pra minha a importância de Paulo Freire também.” (S5 – E.1)

“E eu disse pra você que eu tive aulas com ele em todos os semestres porque eu ia atrás de pegar, entendeu. Obrigatoriamente foi só uma, no primeiro semestre, a disciplina era Introdução aos Estudos Literários. Depois eu comecei a pegar mais disciplinas com ele por causa da forma dele dar aula, do envolvimento dele. Teve um semestre que eu peguei até duas matérias com ele, mas basicamente todo semestre eu pegava pelo menos uma, incluindo assim a monografia, investigação científica.” (S6 – E.1)

É possível, ainda, identificar que a prática pedagógica do professor, marcada pela sua motivação e entusiasmo em relação ao objeto de conhecimento que mediava, ocasionava uma aproximação entre o sujeito e os conteúdos, causando-lhes admiração tanto pelo professor, quanto pela disciplina.

Os comentários demonstram que algumas práticas pedagógicas, que promovem uma compreensão efetiva dos conceitos e noções estudadas, provocam no aluno interesse e satisfação na realização das atividades. Isso repercute na relação entre sujeitos e objetos de conhecimento, levando alguns deles a procurar desenvolver um projeto de iniciação científica nas áreas desses professores.

“Foi praticamente esse professor que fez eu, gostar, adorar o meu curso do jeito que é. Porque eu fiquei impressionado da forma como ele me mostrou que o que todo mundo leva no bolso é uma caixa mágica. Ele me deixou muito curioso em relação a isso.” (S1 – E.1)

“Olha, de características, no geral, ela é uma professora de uma área que eu tive mais afinidade dentro da Computação e que eu tive uma afinidade pessoal, além da afinidade diária. Ela logo já acenou, como eu já te falei, pra gente fazer alguma coisa, uma iniciação científica e eu estou gostando muito.” (S3 – E.1 – 2ª entrevista)

“Hoje ele é o meu orientador, eu fiz a iniciação científica e agora estou terminando a minha monografia. O que me levou a escolher ele, eu acho que foi já na primeira aula que eu adorei a forma dele dar aula, o jeito dele, sei lá, gostei de cara já. Me envolvi bastante com os conteúdos que ele abordava também. Aí fui conhecendo outros professores e eu sempre achei ele o melhor de todos (...)” (S6 – E.1)

Outro fator evidenciado é que a relação do aluno com a matéria abordada na disciplina recebe influência direta da forma como o relacionamento professor-aluno se estabelece. Gostar do professor, muitas vezes, leva o aluno a gostar da disciplina. Quando o vínculo é positivo, a relação do aluno com a disciplina tende a ser boa.

De modo geral, o vínculo com o professor interfere na relação que se estabelece entre o aluno e o objeto de conhecimento; da mesma forma, as práticas pedagógicas, que aumentam a probabilidade de sucesso do aluno, têm um efeito importante na construção desta relação.

Subnúcleo E.2. Decisões assumidas pelo aluno após as aulas com o professor

Os sujeitos apontam, com relação a esse subnúcleo, as influências ocorridas durante as aulas, inclusive na escolha da carreira profissional.

“O professor que eu estou te falando foi muito marcante na minha graduação. A fala do professor: “Tá vendo isso aqui? Se você juntar isso com isso, dá um chip que tem dentro do seu celular”. Você para, você trava, eu travei na hora. Daí você pega, olha para o seu celular, não consegue ver né, essa caixa mágica e tenta entender tudo o que está acontecendo ali, que faz tudo funcionar. Na verdade são mágicas, mas são mágicas muito bem aplicadas, muito bem calculadas. E isso que despertou muito minha curiosidade. Eu estou indo pra parte de Microeletrônica hoje na Iniciação, por tudo isso que eu vivenciei. Essencialmente devido a esse professor da Elétrica. Microeletrônica, parte de semicondutores. Que é o que eu mais

gosto, que é o que eu sinto que eu tenho mais ânimo, tenho mais curiosidade, acho que a paixão me atingiu.” (S1 – E.2)

“Com certeza, teve bastante influência sim. A aula era tão interessante que por diversas vezes, vários assuntos, viravam assuntos fora da aula. Foi muito boa, acho que quando isso acontece é muito bom. Depois dessa disciplina, peguei várias disciplinas eletivas na educação, até eu decidir que queria ficar só com isso. Por que até então, eu falava que gostava de escola, mas quando eu falava que gostava de escola eu queria dar aula, assim, não trabalhar com pesquisa em educação. Depois dessa aula eu fui percebendo que meu interesse maior era mais voltado para os temas da educação do que da biologia. Pretendo sim fazer Mestrado em Educação, nessa área de Políticas, me dedicar exclusivamente a isso, vou mandar projeto com certeza, isso já está definido.” (S5 – E.2 – 2ª entrevista)

“Bom, esse professor favoreceu muito minha formação, me ajudou em muitos momentos, está sendo fundamental como meu orientador, mas não conseguiu me puxar para a área acadêmica. Vendo a postura dele como professor, aguça minha vontade de ser professora. Eu planejo dar aulas no fundamental, no ensino médio, talvez cursinho, mas faculdade não. Acho a parte acadêmica muito cheia de formalismos, não me agrada. Na verdade pra isso preciso ir até atrás de uma licenciatura quando me formar, porque só saio com diploma de bacharel. Vamos ver.” (S6 – E.2 – 2ª entrevista)

Destaca-se, ainda, a fala de um aluno sobre a importância do professor auxiliando suas decisões dentro do curso, ressaltando que a conversa e a atenção dedicadas ajudaram-no a não desistir do curso.

“E eu entrei, eu estava em outro momento, completamente diferente, já tinha me achado, estava resolvido. Mas essa foi a pessoa responsável. Me chamou várias vezes na sala dela, pra conversar sobre várias questões. Me ajudou a escolher como seguir dentro do curso sabe, que tipo de eletivas escolher. Então essa foi uma professora importante, até pra ter um ânimo pra não desistir.” (S3 – E.2)

Pode-se notar, com todos os exemplos deste subnúcleo, que as aulas com os respectivos professores direcionaram a decisão dos sujeitos com relação ao objeto de conhecimento: eles passaram a se interessar mais pelo estudo desses conteúdos abordados nas aulas desses professores.

4.2. Apresentação dos núcleos temáticos do Grupo 2

Assim como no grupo anterior, que apresentou dados de sujeitos que vivenciaram experiências positivas em determinadas disciplinas, ocasionando movimentos afetivos de aproximação com relação ao objeto de conhecimento, este grupo apresenta os mesmos Núcleos Temáticos, só que se referindo a sujeitos que vivenciaram experiências negativas em determinadas disciplinas, ocasionando movimentos afetivos de afastamento com relação ao objeto de conhecimento.

QUADRO II – Relação dos núcleos, subnúcleos e itens do Grupo 2

Núcleo Temático A: Práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor

A.1. Forma de acesso aos conteúdos

- A.1.1. Falta de variação nos textos abordados
- A.1.2. Mau uso da lousa
- A.1.3. Livros mal escolhidos
- A.1.4. Recursos ultrapassados e desestimulantes
- A.1.5. Seminário como atividade básica

A.2. Organização e preparação das aulas

- A.2.1. Despreparo do professor para o ensino
- A.2.2. Ausência de linearidade
- A.2.3. Desconsideração dos conhecimentos prévios dos alunos na preparação das aulas
- A.2.4. Aulas programadas que não permitiam discussão

A.3. Dinâmica das aulas

- A.3.1. Estratégias desinteressantes
- A.3.2. Falta de clareza nas explicações
- A.3.3. Ausência de discussão dos assuntos abordados
- A.3.4. Brincadeiras fora de hora durante as aulas

Núcleo Temático B: Características do professor

- B.1. Falta de disposição do professor em relação aos alunos
- B.2. Falta de feedback
- B.3. Comentários preconceituosos em aula

Núcleo Temático C: Relação professor-objeto de conhecimento

- C.1. O ensino como atividade negativamente afetiva
- C.2. Despreparo pedagógico do professor em relação ao conteúdo a ser ensinado

Núcleo Temático D: Práticas de Avaliação

- D.1. Avaliação descompromissada
- D.2. Desatenção na correção
- D.3. Facilidade para colar
- D.4. Falta de entendimento do conteúdo ocasionando a “decoreba”;
- D.5. Falta de feedback na correção
- D.6. Avaliação como punição
- D.7. Tentativa de avaliação participativa que acabou prejudicando o aluno

Núcleo Temático E: Consequências do processo de mediação

- E.1. Impactos negativos no aluno
- E.2. Domínio dos conteúdos possibilitados por outro mediador
- E.3. Decisões assumidas pelo aluno após as aulas com o professor
- E.4. O afastamento do assunto

Núcleo Temático A: Práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor

O Núcleo Temático A reúne dados sobre as práticas pedagógicas do professor, citadas pelos alunos, como aspectos negativos das atividades desenvolvidas em sala de aula. Devido aos seus múltiplos aspectos, o núcleo foi dividido em três subnúcleos: **A.1. Forma de acesso aos conteúdos; A.2. Organização da sequência dos conteúdos que o professor desenvolve na aula; A.3. Dinâmica das aulas.**

Subnúcleo A.1. Forma de acesso aos conteúdos

Este primeiro subnúcleo agrega os dados sobre as práticas pedagógicas do professor, especificando as formas de acesso aos conteúdos que este proporcionava aos alunos durante as aulas. Da mesma forma que colocado anteriormente, buscando um maior detalhamento dos dados, fez-se necessária a criação de itens para que aspectos mais restritos pudessem ser destacados. São eles: **A.1.1. Falta de variações nos textos abordados; A.1.2. Mau uso da lousa; A.1.3. Livros mal escolhidos; A.1.4. Recursos ultrapassados e desestimulantes; A.1.5. Seminário como atividade básica.**

Item A.1.1. Falta de variação nos textos abordados

Este item aborda a falta da utilização de um universo textual amplo e diversificado, para que o aluno entre em contato com os vários autores. Com esta ausência, o aluno não desenvolve autonomia e não consegue escolher autores cujas ideias mais se encaixam com o seu gosto ou com as suas necessidades.

Apresenta-se um relato onde o professor não desenvolvia outras formas de transmitir o conteúdo, ficando restrito somente a textos escritos por ele, não variando os autores.

“(...) Então, faltava, sabe, expandir. Acho que se a gente chegou assim, vamos supor, leu dez textos, dois foram de outros autores, o resto tudo dela e sempre os mesmos sujeitos, sempre os mesmos pontos de vista abordados, sabe.” (S2 – A.1.1)

O sujeito assume que essa falta de variedade produz uma postura de desinteresse por parte dos alunos, ocasionando monotonia e desmotivação pelas aulas. Deixa claro que seria importante proporcionar para os alunos diversificadas leituras, com diversificados autores, que favorecessem o desenvolvimento crítico nos alunos. Mostra que o estudante precisa sentir-se estimulado e motivado, sendo exposto a uma prática constante de leitura de textos variados, deparando-se com situações variadas nas quais pudessem raciocinar, refletir e progredir cognitivamente.

Observa-se que este tipo de acesso aos conteúdos que o professor proporcionava não permitia que os alunos criassem possibilidades para expandir seus pontos de vista, pois necessitavam de novas leituras, com outros autores, que criassem novas alternativas para construir seus significados com mais autonomia.

Item A.1.2. Mau uso da lousa

Este item agrega os resultados da pesquisa sobre o uso da lousa durante as aulas, como forma de acesso aos conteúdos.

Segundo o relato do sujeito abaixo, a visão do professor é que cabe aos alunos apropriarem-se das anotações da lousa, através de seus próprios esforços, sem que o professor as modifique para que sejam melhor compreendidas pela turma. Além da questão do entendimento do registro na lousa pelos alunos, a caligrafia e a organização do professor também parecem ser um problema para os alunos na disciplina.

“Usava lousa na maior parte das vezes e não dava pra entender nada da lousa dele, ele era desorganizado, cada hora ele ia de um lado da lousa escrever, fazia um rabisco, ninguém entendia. Às vezes usava projetor, mas era mais lousa e giz. Era horrível a lousa dele (...)”(S4 – A.1.1)

A lousa é um recurso didático de visualização do conteúdo, mas, para isso, é preciso que o professor tenha claro que conteúdo o aluno deve visualizar na lousa. Pelo que o aluno expõe, preencher a lousa inteira com textos desorganizados, em que os alunos não entendem a letra, não justifica seu uso.

Inferese que a lousa é um espaço privilegiado para sistematizar e organizar de forma sequencial e lógica o conteúdo aprendido, mas o registro deve ser claro e didático, permitindo ao aluno, ao final da aula, visualizar o conteúdo ensinado, isto é, recompor mentalmente toda a trajetória de explicação do professor. Todos os detalhes interferem para uma boa leitura e compreensão: letra (formato e tamanho), cores de giz,

hierarquia de títulos e subtítulos, alinhamento e espaçamento das frases, entre outros. Saber usar a lousa exige que o professor prepare bem sua aula e decida o que e como vai escrever na lousa.

Item A.1.3. Livros mal escolhidos

Neste item serão apresentados os resultados no qual são descritas as práticas pedagógicas do professor, tendo o livro como instrumento de ensino.

Aqui o sujeito destaca a escolha do livro como sendo inadequado para a aprendizagem dos alunos.

“Ele usava um livro que a maioria, tem várias turmas de Geometria Analítica, ele usava um livro que não era comum. Era um livro que ninguém nunca tinha usado e ele colocou. Aí isso deixou todo mundo meio “assim”, porque falavam sempre do mesmo livro, a mesma coisa, já tinha ouvido falar, pelos veteranos, essas coisas. Aí ele usou esse livro que não tinha nenhum tipo de gabarito ou resolução ou qualquer coisa que possa te orientar, então ficou bem complicado. A escolha do livro não ajudou. Que eu saiba no meu ano ele usou esse livro, aí no ano seguinte também, depois parou. Era um livro ruim.”
(S7 – A.1.1)

Ressalta que a organização do livro não auxiliava os alunos a entenderem os conteúdos, pois não apresentava uma linearidade.

“Na matemática tudo tem que ser muito bem encaixado, assim, tudo tem que fazer muita lógica, muito sentido, tem um roteiro, assim, bem definido né para essas matérias básicas, um encadeamento de conteúdos. Esse livro pegava várias áreas diferentes, assim, se eu fosse ler hoje esse livro eu acharia interessante, porque eu já tenho uma bagagem melhor, mas na época tinha coisas lá que não dava. Ele não tem, vamos dizer assim, uma linearidade, ele tem vários temas, soltos, parecem, assim, aleatórios mesmo. Principalmente, quem está, assim, no início do primeiro semestre é bem difícil, é bem incômodo. E ele seguia só esse livro. Tanto pra parte teórica de explicação do conteúdo como para os exercícios.” (S7 – A.1.1)

O sujeito ainda complementa que a falta de didática do professor aliada à escolha de um livro que não seguia uma estruturação, prejudicava a aprendizagem dos alunos, em uma disciplina considerada base para outras disciplinas, ou seja, os alunos

iriam apresentar essas lacunas até encontrarem alguma forma de se recuperarem das perdas.

“Assim, a didática do professor já não ajudava muito, mas a escolha do livro contribuiu bastante. É um livro que não cabe na disciplina. É uma disciplina que precisa de uma estruturação, precisa ir numa crescente, vai acrescentando coisas, é uma disciplina que ela vai sendo construída, vejo os conteúdos como blocos que vão sendo construídos. E é muito importante fazer bem essa, ela é base pra muita coisa.” (S7 – A.1.1)

Item A.1.4. Recursos ultrapassados e desestimulantes

Este outro item aponta o fato de as formas de acesso aos conteúdos não serem atualizadas, com um professor que não se esforçava para que a aprendizagem fosse significativa para os estudantes.

O sujeito destaca o desinteresse do professor no planejamento das aulas, utilizando-se dos mesmos materiais há anos, sem o intuito de promover o interesse pela aprendizagem no aluno.

“(...) a aula vinha preparada, mas num modelo, assim, desde os anos 80 era a mesma aula que ele sempre usava, sabe, então você não percebia uma prática, assim, de querer atualizar o conteúdo, era sempre a mesma aula, montada naquele Power Point do Windows 95. Em nenhum momento o professor demonstrava interesse em querer que o aluno aprendesse, sabe, ele tava simplesmente ali prestando um serviço porque ele era pesquisador e aquilo ali fazia parte do currículo. É bem desestimulante ver que o professor não traz coisa nova, sabe, não busca se atualizar, isso desanimava bastante. A aula vinha montada, mas sempre da mesma forma, não tinha um esforço em querer melhorar. Por isso que eu acredito que essa ideia de levar em conta a prática pedagógica pra evoluir na carreira seja bem interessante.” (S8 – A.1.1)

Pela fala do sujeito, é necessário que os professores criem estratégias para mostrar aos alunos que os conteúdos ensinados em sala de aula fazem parte de suas vidas e de seu cotidiano. E o docente precisa estar se atualizando e buscando novidades do conteúdo, permanentemente, pois também precisa aprender e possibilitar ao discente refletir e não se tornar apenas receptor do conteúdo.

Item A.1.5. Seminário como atividade básica

Finalizando este subnúcleo, este item trata da crítica de um sujeito a uma prática do professor, que ficou restrito a somente uma forma de acesso aos conteúdos, em que os alunos faziam as apresentações – os Seminários.

“Na verdade, a maior parte da disciplina ela passou por seminários. E eram todos temas diferentes e era só o seminário pra abordar aquele tema. Então você pega um aluno que nunca estudou aquilo, lê esse texto, vai lá e apresenta, tá bom, acabou, vamos seguir.” (S2 – A.1.2)

Na entrevista, o sujeito emite sua opinião sobre este tipo de prática e por qual motivo ela tende a não ser produtiva para o aluno, nem produzir consequências positivas para sua aprendizagem.

“Assim, seminário, vou dar minha opinião agora, ele é interessante se o professor complementa, ficar só o seminário por si só é difícil, não acrescenta muito. Porque aí depende muito do aluno, se ele de fato está comprometido com o que ele leu no texto, se está apresentando uma coisa verdadeira, é complicado. Depois das apresentações ficava muito pouco nas discussões. E também nem dava tempo, era bem corrido, dois seminários por dia, e ela pedia um seminário de uma hora, então já era um seminário longo, então era uma aula de duas horas, iam ter dois seminários, cada um de uma hora, então não tinha tempo de nada mais.” (S2 – A.1.2)

Cita, como principal problema, a falta de conclusão por parte do professor. E que essa falta de conclusão vinha da própria organização das apresentações propostas pelo professor, que não previa esse tempo de discussão entre professor e alunos, tão importantes para que a aprendizagem se efetivasse. Esse fator é reforçado pelo sujeito na segunda entrevista, demonstrando que, de fato, este foi um item que a marcou negativamente.

“Eu acho que o seminário é legal, até em disciplina introdutória, se tiver uma participação da professora no fim, para cobrir as falhas, entendeu, explicar o que não ficou bem explicado, trabalhar o que não foi bem passado e não só falar, olha, isso não ficou bem explicado e acabou, e aí? E aí? Exatamente essa a questão? Eram essas condições, esse suporte que ela não dava no final, ela não tinha, vamos dizer assim, um

fechamento, uma conclusão no final, ela não fazia isso.” (S2 – A.1.2 – 2ª entrevista)

Subnúcleo A.2. Organização e preparação das aulas

Este segundo subnúcleo agrega os resultados da pesquisa sobre as práticas pedagógicas do professor, especificando o fato de os conteúdos de ensino propostos durante as aulas não serem organizados e preparados. Assim como colocado anteriormente, buscando um maior detalhamento dos dados, fez-se necessária a criação de itens para que temas mais restritos pudessem ser destacados. São eles: **A.2.1. Despreparo do professor para o ensino; A.2.2. Ausência de linearidade; A.2.3. Desconsideração dos conhecimentos prévios dos alunos na preparação das aulas; A.2.4. Aulas programadas que não permitiam discussão.**

Item A.2.1. Despreparo do professor para o ensino

Este item reúne os dados sobre o despreparo do professor para a ação educativa, a falta de investimento na preparação e organização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, enfocando este problema como um dos causadores da dificuldade dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem.

No recorte destacado a seguir, observa-se a percepção do aluno sobre o planejamento do professor, mas destaca a falta de preparo para segui-lo.

“Eu acho que ele não se preocupava, assim, se a gente estava entendendo, mas eu acho que ele tentava planejar, eu não sei, eu acho que, às vezes dá a impressão que sabia o que ele tinha que passar, mas não sabia como passar (...)” (S4 – A.2)

O sujeito relata que o professor sabe a matéria, porém não sabe como transmiti-la ao aluno, não sabe como conduzir a aula, não se importa se o aluno está entendendo. Pode-se inferir, pela sua fala, que não basta que o professor planeje o que vai ensinar, precisa ter noções de didática, da parte metodológica, precisa saber conduzir o assunto e ver quais são as melhores estratégias.

Percebe-se, pelo próximo relato, que isso indica o não comprometimento do professor com um ensino de qualidade e, conseqüentemente, com sua aprendizagem efetiva. Também sugere que o professor poderia utilizar-se de slides para estruturação do conteúdo estudado, pois conforme avançam os conteúdos, os slides poderiam servir de instrumento para a sistematização do aprendizado.

“(...) atrapalhada, desorganizada, dá o mesmo recado três vezes. Então ela se atrapalha, volta, fala coisa que ela já falou. Talvez se ela usasse um Power Point pra se orientar quando fala, acho que ajudaria a dar um direcionamento, ajudaria também no entendimento dos alunos, principalmente na disciplina que é introdutória na graduação. Mas falta muita preparação para as aulas sabe, são os textos e só...” (S2 – A.2.2 – 2ª entrevista)

Aqui aparece o relato da falta do uso de alguma tecnologia para apoiar o trabalho docente na preparação de suas aulas. O aluno cita uma ferramenta que permitiria ao professor registrar o conteúdo, indo além, somente, das leituras de textos. Para ele, seu uso nas práticas pedagógicas poderia proporcionar um melhor entendimento dos conteúdos.

Outro relato aborda a questão de o material utilizado em sala ser elaborado por outro professor, dificultando a explicação dos conteúdos para os alunos.

“Ele tentava se organizar, mas como te falei, os slides parecia que não era ele que preparava, explicitamente, era de outro professor, inclusive com nome de outro professor. Acho que ele não sabia montar. Ele parecia bem perdido quando dava aulas assim.” (S4 – A.2 – 2ª entrevista)

Pela fala do aluno, apresenta-se um professor que ainda tem dificuldade em usar a tecnologia na prática cotidiana e, sobretudo, em se apropriar dela para uso didático pedagógico. As tecnologias, quando bem utilizadas pelos professores e alunos, permitem intensificar a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e fora dela; mas, com um professor despreparado, sua tentativa de utilização pode trazer mais prejuízos do que benefícios aos estudantes.

Item A.2.2. Ausência de linearidade

Este item refere-se a aspectos que demonstram práticas do professor que prioriza um ensino onde o conteúdo é fragmentado, não respeitando a forma como o aluno constrói seu conhecimento e o desenvolvimento da lógica do pensamento.

No relato abaixo, pode se observar essa falta de preocupação com a sequência lógica interna do conteúdo estudado, para que os alunos acompanhem o raciocínio desenvolvido pelo professor.

“E o livro que esse professor deu, na verdade, ele dá um enfoque diferente. Talvez pra quem já viu, agora que eu já vi, eu olhar para o livro OK, mas pra quem nunca viu eu achei uma coisa difícil, o livro prejudicou, na verdade, um empilhado de conhecimento, que você não conseguia perceber a ligação de uma coisa com a outra e nem o professor, com as aulas, conseguiu mostrar isso. Nesse livro, ele dava quatro postulados, leis que você não demonstra e que você aceita, leis que você decora basicamente, são quatro postulados e esses quatro postulados, eles, em si, explicam tudo. Então, assim, você começa, tudo pronto e aí você vai fazendo, isso pra mim não funcionou. Aquela coisa da sequência, da organização lógica, que vai fazendo você entender, nada disso. Pra consultar, depois que você fez a disciplina é outra coisa, porque aí você já sabe aonde você está querendo chegar, agora se você não conhece a coisa, você assumir uma coisa como verdadeira e trabalhar com aquilo foi meio difícil. Pra você revisar Ok, mas pra você aprender não dá, ele dá coisas prontas, até dá pra entender, mas quebra assim, não coloca, assim, aquela coisa, causa-efeito.” (S7 – A.2.1)

Pode-se inferir, por essa fala, que essa linha de raciocínio é fundamental para que o aluno se aproprie com sucesso do objeto de conhecimento. O principal responsável para que o conteúdo trabalhado siga esta sequência é o professor.

Item A.2.3. Desconsideração dos conhecimentos prévios dos alunos na preparação das aulas

Este item refere-se a aspectos da prática do professor que ignoravam os conhecimentos prévios dos estudantes; não procurava estabelecer relações, ao ensinar um novo conteúdo, com o que os alunos já sabiam anteriormente e, dessa forma, a aprendizagem tornava-se mecânica, sem significado, e, portanto irrelevante para a vida dos alunos.

O relato de um sujeito mostra que as aulas não parecem ser planejadas visando à aprendizagem dos alunos ou não preveem a necessidade de considerarem-se os conhecimentos prévios dos alunos; predominava o modo de fazer do professor apenas com uma apresentação, impossibilitando que os alunos apropriem-se do conhecimento, uma vez que não conseguem acompanhar o seu raciocínio.

“Vinha com as aulas todas prontas e nunca estive preocupado em ver que nível a turma estava. Tenho que reconhecer o

esforço de alguns professores que fizeram isso. No momento em que a disciplina começava eles passavam um pequeno questionário pra avaliar mais ou menos o nível em que todo mundo estava naquele conteúdo e aí baseado na correção do exercício ele conseguia montar a aula, sabendo de que nível poderia partir, o que os alunos já sabem. É uma coisa possível de ser feita, mas não é uma prática comum, no máximo perguntam se a gente já ouviu sobre o assunto. Acho que isso pode ajudar, mas esse professor passou bem longe disso.” (S8 – A.2.1)

Infere-se que a questão da não valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, principalmente ao iniciar um novo conteúdo, incomoda o sujeito. Cita casos de professores que faziam questionamentos para identificar o que os alunos conheciam em relação a determinado assunto, para então começar a explicar o novo conteúdo e diz que é algo possível de ser feito, apesar de ser incomum. Relata que esse tipo de encaminhamento fica mais fácil para o aluno aprender por não ser um conteúdo totalmente novo, visto que já tinha algumas noções e a nova explicação foi apenas incorporada ao que já se sabia anteriormente, tornando a aprendizagem significativa.

Item A.2.4. Aulas programadas que não permitiam discussão

Este item refere-se a aspectos que mostram um professor preocupado somente em transmitir o conteúdo para os alunos, seguindo a grade curricular para que, ao término do semestre, tenha o sentimento de ter cumprido com o seu dever.

No relato, o aluno parece sentir dificuldades para apropriar-se do conteúdo, uma vez que o professor realiza o desenvolvimento da disciplina seguindo o plano de ensino e essa prática parece não atender as diferentes necessidades de aprendizagem da turma. O sujeito descreve o cronograma apertado como um dificultador da aprendizagem.

“Ele não tinha uma organização, ou melhor, tinha uma sequência, digamos, sugerida pelo currículo, não que ele se preocupe com aquela sequência, ele já recebeu aquilo, eu tenho que dar isso, então é nessa ordem que eu vou dar. Mas pela ementa do curso mesmo, de ter que dar naquela ordem, nunca se preocupando se aquilo está de acordo com o nível da turma, sempre com aulas fechadas, muito pouco espaço pra discussão com os alunos, porque senão não daria tempo de terminar a aula.” (S8 – A.2.2)

Pode-se inferir que não há preocupação do professor em tornar a aula interessante, relacioná-la ao cotidiano do público para o qual está sendo ministrada, pois isso implicaria em cortar alguns conteúdos da grade curricular e expandir a discussão em outros. Pela fala do aluno, o desejo do professor é completar o programa da disciplina, sem se preocupar com o caráter questionador e motivador de interesse que poderia despertar nos estudantes.

Subnúcleo A.3. Dinâmica das aulas

O terceiro subnúcleo, denominado Dinâmica das aulas, agrega os resultados da pesquisa sobre as práticas pedagógicas do professor, evidenciando aspectos de como as aulas ocorrem. Novamente aqui, buscando um maior detalhamento dos dados, fez-se necessária a criação de itens para que temas mais restritos pudessem, também, ser destacados. São eles: **A.3.1. Estratégias desinteressantes; A.3.2. Falta de clareza nas explicações; A.3.3. Ausência de discussão dos assuntos abordados; A.3.4. Brincadeiras fora de hora durante as aulas.**

Item A.3.1. Estratégias desinteressantes

Este item reúne os dados que mostram que as estratégias utilizadas pelo professor para explicação dos conteúdos não estavam favorecendo a aprendizagem de todos os alunos, configurando-se como desinteressantes.

Um dos sujeitos destaca que a resolução dos exercícios propostos ocorria a partir da recitação do procedimento, pelo professor, sem a interação com os alunos para garantir que estavam acompanhando. Os alunos só acompanhavam a sua recitação dos passos de resolução dos exercícios.

“Nos slides que ele passava, várias vezes, tinha uns exercícios resolvidos, então ele passava pelos slides pra ver a resolução, em vez de fazer na lousa. Eu acho que exercício, pelo menos, devia fazer na lousa, sempre. Na verdade eram exemplos né. Pelo menos quando faz na lousa, você vai construindo junto, vai acompanhando o raciocínio. Aí tudo pronto lá, um monte de texto, era muito desconfortável. Não dava pra entender, pra acompanhar o raciocínio. Quando usava lousa, mesmo muito desorganizada e mal feita, ainda era melhor do que no slide.”
(S4 – A.3.1 – 2ª entrevista)

Na descrição abaixo, percebe-se que a preocupação do professor está focada na apresentação do conteúdo, com o seu registro na lousa ou nos slides. Faz a recitação de suas anotações sem nenhuma possibilidade aparente de que os alunos acompanhem a aula. Aparentemente, a aula segue de maneira a cumprir-se o previsto no cronograma, fazendo da lousa ou dos slides um depósito de resoluções de exercícios que os alunos devem aprender.

“(...) Todo mundo estudava só lendo o livro porque não adiantava nada ir na aula dele. As aulas não acrescentavam nada. Ele ficava lendo a lousa e ele falava “alguma dúvida?” e nem ouvia a resposta, já seguia, ele ia continuando, como eu falei, às vezes, dava a impressão que ele nem enxergava os alunos, que ele tava ali sozinho na sala.” (S4 – A.3.1)

Na segunda entrevista, novamente aparece que, durante as suas exposições, o professor dirige-se à turma, perguntando se há dúvidas quanto às suas colocações; porém não aparenta estar realmente intencionando que os alunos se manifestem, pois não há tempo para alguém dizer algo – assim, as suas explicações ou anotações na lousa são retomadas.

“Quando usava slides, ele entrava, abria um slide que nem era ele que planejou, e lia lá. Falava, falava, falava, um monte de texto, texto. Na hora de perguntar se tinha alguma dúvida, ele falava “alguma dúvida? Ah, ok...” Não dava nem tempo, ninguém conseguia perguntar nada. Aí às vezes ele passava um testinho no fim da aula e era isso.” (S4 – A.3.1 – 2ª entrevista)

Nesse sentido, outro sujeito destaca que o professor utiliza-se do livro para a preparação prévia de suas aulas, trazendo para a classe as resoluções de exercícios do livro que são transcritas nos slides, acompanhadas de sua recitação para os alunos.

“Assim, a parte de prática dele que eu achei que foi negativa não se limitou a isso, não se limitou a escolha do livro. O problema maior é que ele dava uma aula baseada no livro, ele transcreveu o livro numa linguagem um pouco mais acessível, tudo em papel mesmo e colocava isso projetado no computador, manuscrito mesmo e ficava falando, mostrando exemplos. Aí, assim, você dar uma aula expositiva, mas dar uma aula construindo, fazendo no quadro, tudo, é completamente diferente. Aula expositiva não é ruim, mas pra você construir um conceito eu acho que não cabe uma aula expositiva somente

com slides, tem uma conta super difícil de fazer você coloca num quadro do slide, vai lendo e pronto, tá resolvido. Eu não sei, pra mim pelo menos não dá, na verdade acho que pra maioria.” (S7 – A.3.1)

Neste relato, é possível perceber a crítica do aluno às aulas expositivas onde o professor fica somente lendo o conteúdo, sem a participação dos alunos, sem a construção coletiva do que está sendo ensinado.

Ainda sobre este item, um outro sujeito descreve uma prática que mostra um professor que propõe uma atividade sem significado para os alunos, ocasionando sentimentos de descompromisso e desrespeito com os alunos.

“Ela chegou a passar áudio pra gente uma vez. Foi assim, a gente tinha a transcrição e a gente ficou a aula inteira ouvindo o áudio da transcrição. Só o áudio e lendo a transcrição do áudio. Ela usou uma aula de duas horas pra isso, inclusive ela saiu da sala, na verdade, a gente ficou lá ouvindo e ela foi embora. Até entendendo a intenção dela, porque tem coisas que você vê na transcrição, especialmente quando você fala de criança que é interessante você ouvir, mas acho que ficar duas horas acompanhando, foi um pouco demais. E depois ela pediu pra pegar um episódio e caracterizar que tipo de episódio era aquele. Sabe, então achei totalmente desrespeitoso da parte dela largar a turma lá e sair, não acompanhar, não discutir, simplesmente depois pedir a atividade.” (S2 – A.3.1)

Outro sujeito destaca que a aprendizagem poderia ser mais efetiva se houvesse maior quantidade de aulas práticas nas disciplinas. Ele coloca a importância dessas aulas para a aprendizagem dos alunos e o quanto a falta delas prejudica a construção do conhecimento; igualmente prejudicial quando não são bem aproveitadas ou sequer são realizadas. Esta atitude é vista pelo aluno como desinteresse pelo ensino e pelos alunos.

“A gente tem também a questão das aulas práticas, muitas disciplinas tem aula prática, tem que mostrar para o aluno algo além daquela teoria que está sendo exposta ali, pra fazer com que o aluno entenda. Mas, muitas vezes a prática se resume a decorar nome de estrutura, decorar a função de algumas estruturas, mas não chega a ser uma prática, você só para ali, olha e não tá aprendendo muita coisa, alguns professores não se importam com isso, simplesmente expõe estruturas e só. Com esse professor foi pior ainda, deveria ter aula prática, mas não teve, a gente fez um estudo de 4 créditos, e tinha 2 créditos e os

outros dois ele liberava, como se fosse um bom moço, tipo, “você podem ir pra casa agora pra descansar”, então deveria ter prática e não teve. Imagino que não deva ser simples elaborar aulas práticas, mas tive professores que fizeram e fizeram muito bem, isso só mostrava mais ainda o desinteresse dele.” (S8 – A.3.1)

O professor que lança mão de diferentes modos de ensinar aproxima o aluno do objeto de conhecimento porque potencializa a aprendizagem.

Pelo comentário, infere-se que somente as aulas expositivo-teóricas não são suficientes para o ensino de diversos conteúdos, pois, dessa forma, o aluno somente decora a matéria, não vendo significado no que está aprendendo. As aulas práticas podem facilitar a compreensão dos alunos e, conseqüentemente, melhorar a aprendizagem.

Observa-se que essa carência de aulas práticas torna os alunos desinteressados, refletindo na sua aprendizagem. Para os alunos, o professor tem grande parcela de responsabilidade nesse desinteresse, pois acomoda-se com a situação e opta por não oferecer essas aulas.

Item A.3.2. Falta de clareza nas explicações

Este item agrega os dados onde a falta de clareza do professor pode contribuir significativamente para o insucesso educacional. Não se trata apenas de insucesso, no sentido restrito da reprovação, mas também quando os alunos não compreendem o porquê estar estudando a matéria, pois muitas vezes o professor transmite apenas o conteúdo, sem se preocupar com o entendimento dos alunos.

A questão da motivação aparece relacionada à clareza do ensino, por parte do professor. Ou seja, os alunos não demonstravam interesse em situações em que não entendiam a proposta do professor.

“Ele tentava corrigir os testinhos depois da aula, mas ninguém também prestava atenção, porque não dava pra entender, na verdade era a explicação dele que não atingia a gente.” (S4 – A.3.2)

Outro sujeito destaca que essa dificuldade para entender o que o professor explicava ocasionava no aluno um sentimento de que as aulas não eram importantes, de que não iria fazer diferença no seu aprendizado frequentar ou não as aulas com esse docente.

“Ele seguia bem isso do livro, ia pelos capítulos. E era tudo muito confuso, ele não era claro nas explicações. Eu conversava com amigos sobre a disciplina, que tiveram outros professores, e não tinha nada a ver do que eles tinham visto do que eu estava vendo. Ele partia de um ponto que não ajudava no entendimento. Isso meio que me forçou a estudar mais sozinho. Mas isso não é fácil, envolve uma certa maturidade pra entender essa situação, superar e buscar o que você quer. Sinceramente, as aulas não me faziam falta, se eu pegasse e estudasse em casa dava na mesma, fazia o mesmo efeito.” (S7 – A.3.2)

Na segunda entrevista, ainda coloca que professores como esse são ainda mais prejudiciais quando estão trabalhando com turmas de 1º ano, onde os alunos necessitam e buscam mais o professor. Professores, como o aluno descreve, tendem a afastar os alunos das participações em aulas, assim como, dos conteúdos abordados.

“Ele tinha uma dificuldade pra explicar. Acho que professores que trabalham com 1º ano tem que ter um cuidado melhor com isso e ele não tinha. Assim como o livro, ele trabalhava como se os alunos já soubessem. Faltava clareza. O pessoal ficava meio assim de perguntar, ele era meio seco, então ninguém ficava perguntando muito não.” (S7 – A.3.2 – 2ª entrevista)

Em outro relato, tanto na primeira quanto na segunda entrevista, um dos sujeitos comenta que a falta de orientação e de atenção do professor prejudicava o desempenho dos alunos, principalmente, quando fazia cobranças de situações que não havia orientado.

“Então eram algumas coisinhas que poderiam ser evitadas se a professora desse mais orientação, mais atenção mesmo para os alunos, algumas coisas precisam ser combinadas.” (S2 – A.3.2)

“(…) Então, assim, apresentação de trabalho, ela não orientava muito antes e chegava na hora e falava um monte de coisa que ela não tinha orientado antes. Cobrava coisas que ela não tinha dado suporte, não tinha dado condições pra atender e cobrava depois. Meio que desorganizada também. Não sei, às vezes dava a impressão que ela esquecia que era ela a professora da matéria, que ela era a responsável pela aula.” (S2 – A.3.2 – 2ª entrevista)

Item A.3.3. Ausência de discussão dos assuntos abordados

Este item refere-se à dinâmica da aula organizada pela professora que não favorecia a discussão e troca entre os alunos e professor, prejudicando o entendimento dos alunos que gostariam de mais participação durante as aulas para que pudessem internalizar os conteúdos com mais propriedade.

A fala de um sujeito refere-se às aulas em que o professor utilizava-se dos seminários para apresentação dos conteúdos. Para ele, essa dinâmica de ensino, que consistia apenas na exposição do aluno, não contribuía efetivamente para a aprendizagem.

“E depois abria muito pouco pra discussão. Era mais o grupo apresentar e seguia em frente. Grande parte das aulas era isso, um texto que falava sobre determinado assunto, apresentava, assunto esgotado, segue em frente.” (S2 – A.3.3)

Observa-se que, para ele, seria importante que o professor conversasse sobre as apresentações, colocasse suas contribuições e abrisse para a discussão dos conteúdos abordados, não ficando somente com a exposição dos alunos, pois, dessa forma, o estudante considerava que a aprendizagem ficava muito superficial.

Infere-se que a participação dos alunos em sala de aula, opinando, expressando dúvidas e enriquecendo as temáticas expostas, poderia gerar um ambiente rico em trocas de saberes, favorecendo um acúmulo de experiências e desenvolvimento de uma postura crítica, participando de modo mais ativo do processo de aprendizagem.

Item A.3.4. Brincadeiras fora de hora durante as aulas

Este último item aborda a questão do despreparo didático que reflete na própria ação do professor com os alunos, dentro de sala de aula. Mostra um docente que não sabe lidar com as eventualidades que acontecem no âmbito da sala de aula e, até mesmo, com a diversidade de alunos que irá encontrar, fazendo brincadeiras que afetam negativamente os alunos.

Apresenta-se o relato de um aluno que fala de um professor com uma postura totalmente inadequada durante as aulas, utilizando-se de brincadeiras e ironias que não eram pertinentes ao conteúdo e que causavam constrangimentos aos alunos. Essas brincadeiras começaram após o aluno, em uma situação de avaliação, ter manifestado descontentamento com alguns comentários do professor durante as explicações. O aluno descreve, com detalhes, o que isso lhe causava, seus sentimentos em relação às aulas desse professor.

“Além disso, como tinha acontecido a situação, ele começou a criar várias situações nas aulas, ele ficava fazendo brincadeiras nas aulas, falando que não podia falar isso ou aquilo na aula porque senão podiam acusar ele, ficava fazendo isso nas aulas, meio que querendo atacar mesmo, jogando indiretas. Ele interrompia as explicações dele pra ficar fazendo essas brincadeiras, desconcentrava totalmente a turma. Então, eu realmente não tinha vontade nenhuma de ir na aula dele, era um tormento ir na aula, eu nunca sabia que momento ele podia falar alguma coisa. Eu ia pra aula tenso.” (S8 – A.3.2)

Talvez devido a esta falta de preparação didática, pela fala do sujeito, o professor demonstra insegurança em seu relacionamento com os alunos e, para manter sua autoridade e sua autoimagem, recorre a atitudes inadequadas com emprego de ironia e sarcasmo, que só ocasionam o desconforto nos alunos nas aulas.

Núcleo Temático B: Características do professor

O Núcleo Temático B refere-se a um conjunto de comentários que destacam os aspectos afetivos que são identificados no comportamento do professor na sua relação com o aluno. Refere-se às especificidades do comportamento do professor que são consideradas pelos alunos como prejudiciais no processo de ensinar. Destacam a maneira de ser do professor, revelando a percepção de características pessoais do mesmo que afetam negativamente a sua relação com o aluno.

O núcleo foi dividido em quatro subnúcleos: **B.1. Falta de disposição do professor em relação aos alunos; B.2. Falta de feedback; B.3. Comentários preconceituosos em aula.**

Subnúcleo B.1. Falta de disposição do professor em relação aos alunos

Este subnúcleo abrange relatos sobre a falta de disponibilidade do professor em atender os alunos, sobre o não comprometimento com um ensino sério e de qualidade e a não preocupação em transmitir informações corretas aos alunos, sempre que solicitado para isso.

Na relação professor-aluno, narrada nos relatos, percebe-se a existência de uma falta de disposição por parte do professor para explicar e responder perguntas, de fazer-se presente, de ouvir, de instruir, uma falta de dedicação evidente que acaba prejudicando esta relação.

A partir das falas, é possível inferir que as práticas desses professores preveem poucos momentos de relações pessoais com os alunos. Aspectos como a conversa e a proximidade física com os alunos parecem poder ser dispensados do processo de ensino e aprendizagem da disciplina.

“Pra essa pesquisa a gente foi com a PED da disciplina, ela levou a gente lá e a PED mesmo tinha montado o questionário e a gente viu como funcionava e tinha um dado pra analisar também. Nada falado ou orientado por ela. Pra mim ela se envolvia muito pouco, acho que podia estar mais perto dos alunos.” (S2 – B.1)

Este sujeito destaca a falta que sente desse envolvimento do professor com a turma, deixando muitas atividades com os alunos a cargo da PED da disciplina.

Pela fala de outro sujeito, percebe-se que o aluno nota a falta de comprometimento do professor com o ensino, não se preocupando com a aprendizagem dos alunos, já que, ao final da disciplina, todos seriam aprovados. O sujeito ressalta, na segunda entrevista, que essa postura era permitida pelos alunos, alertando para um comportamento que precisa, também, ser alterado no corpo discente.

“Parecia que ele achava que tava tudo bem. Já que no final ele ia fazer pontinhos surgirem do nada, então tava tudo bem pra todo mundo. Não sei, a gente é muito passivo também, tipo, não estou aprendendo nada nesta matéria, mas eu vou passar. Então acho que faltou cobrança da nossa parte também. Era nítido que não tinha um comprometimento por parte dele para querer os alunos aprendessem e também não tinha da gente. Da mesma forma que ele não se mostrava comprometido, os alunos também não se empenhavam, nem ele, nem a gente. Faltou uma parte dos alunos também.” (S4 – B.1 – 2ª entrevista)

De acordo com outro sujeito, quando o professor não se volta para os alunos, não conversa diretamente com eles, não se aproxima, fica mais difícil demonstrar um bom desempenho na disciplina, uma vez que ele não estabelece um relacionamento com os alunos. Faz, inclusive, um comparativo com os professores do cursinho que frequentou, dizendo que, ao chegar na universidade e encontrar professores com essas características, causa um “choque”, pois há uma grande diferença na relação.

“O relacionamento dele com os alunos era bem seco, era aula só e tchau. Não tinha muita aproximação com ninguém. Isso foi

um certo choque também porque eu fiz cursinho e professor de cursinho é aquela coisa bem íntima, faz brincadeira toda hora aí chega aqui é aquela coisa, só ali. Aí você fica meio assim, sente falta de alguma coisa né.” (S7 – B.1)

Para outro aluno, esta falta de diálogo e proximidade com os alunos prejudicava o entendimento (aprendizagem) e o interesse dos alunos pelos conteúdos. O professor mantinha-se uma relação fria, seguindo com os conteúdos de acordo com o cronograma, independentemente se a turma está acompanhando, preocupando-se, apenas, em transmitir as informações, sem levar os alunos a se envolverem positivamente com os conteúdos.

“Eu acho que a gente não conseguia enxergar porque a gente estava estudando tal coisa. A gente viu várias coisas, a gente estudou várias coisas, mas a gente não sabe qual a aplicabilidade prática daquilo, o professor não tinha um diálogo próximo com os alunos de dizer você está aprendendo isso por causa disso, você simplesmente está aprendendo, faz parte do currículo, aprenda.” (S8 – B.1)

Nota-se que uma relação distante e a falta de atenção, interferem diretamente na qualidade da relação que se estabelece entre professor-aluno, o que implica em uma pior qualidade da mediação e, conseqüentemente, uma pior qualidade no aprendizado.

Os relatos mostram que os alunos evitavam buscar contato com o professor, pois ele desenvolvia as aulas sem interação com os alunos, sem oportunizar alguma proximidade com eles. Parecia não existir a disponibilidade do mesmo para atendê-los, para permitir a participação e, conseqüentemente, a aproximação do conteúdo ensinado.

“Ninguém procurava ele, já que na aula ele não ajudava, imagina fora, ele não sabia explicar. A gente tirava dúvidas entre a gente mesmo. Um aluno ajudava o outro porque não adiantava contar muito com ele. Essa coisa de procurar fora do horário, de mandar e-mail, os alunos nem tentavam, porque não ia adiantar.” (S4 – B.2)

Os alunos buscavam suprir de outras maneiras esse não acolhimento do professor, procurando os próprios colegas, quando necessitavam de auxílio em alguma situação. Na segunda entrevista, o sujeito retoma este assunto, expondo sua opinião sobre a importância de um bom relacionamento entre professor e aluno, destacando que esta falta pode ocasionar uma diminuição no empenho do aluno nos estudos.

“Eu acho que o relacionamento do professor com o aluno é muito importante. Se você gosta do professor e vê que ele está empenhado em te ajudar, aí você se dedica à matéria. Se você vê que o professor não está nem aí, você também diminui o seu esforço, tudo bem que é o nosso futuro, mas se não tem ajuda né, e é o trabalho dele né. Ele não tinha esse contato próximo com os alunos, mas também não era mal educado, ele era simpático até, mas não tinha muito diálogo com os alunos.” (S4 – B.2 – 2ª entrevista)

Subnúcleo B.2. Falta de feedback

Neste subnúcleo, aparecem os dados que demonstram o efeito que a falta de feedback causa nos alunos. Com o feedback, os estudantes têm a oportunidade de continuar estudando e interessando-se pela disciplina, orientando a aprendizagem e motivando o estudo.

Observa-se, entretanto, que o feedback tem sido negligenciado por professores que, por falta de tempo em sala de aula, por excesso de trabalho, por desconhecimento de sua eficácia ou por inabilidade em tratá-lo como um ato de orientação, de acompanhamento e de avaliação, simplesmente se omitem em praticá-lo de forma regular e consistente. Os alunos têm essa percepção como nos mostram os relatos.

“Isso. É que, na verdade ela não explicava muito e ela era contraditória, pedia uma coisa em uma aula e na seguinte falava o contrário. Os comentários ela fazia depois das apresentações, mas bem pouco, posso dizer, sem feedback. E quando falava eram coisas assim: a parte tal ficou confusa, a parte tal a edição do slide ficou ruim, faltou mencionar tal parte do texto. Quase não falava sobre os assuntos dos textos, era muito técnica, acaba que não ajudava os alunos se ficassem pontos não bem esclarecidos, não ajudava no entendimento, sabe, não ampliava o que os alunos traziam, ficava tudo muito básico. E, geralmente, eram dois por aula, às vezes nem tempo tinha pra discutir.” (S2 – B.2 – 2ª entrevista)

“O que atrapalhou bastante é que o livro não tinha nenhum gabarito, então você não tinha ideia, se você não fosse procurar o PED, você não tinha ideia se tinha acertado ou não. Não tinha nada de gabarito, eram as questões, os exercícios e só. Aí você fazia o exercício e torcia para estar certo. Isso atrapalhava muito pra estudar pra prova. A gente ficava sem noção. A maioria dos livros não é assim, a maioria tem gabarito, pra

estudar faz muita falta. E o professor não se importava com isso, apesar de que a gente estava sempre falando. Como eu disse, o PED é que foi fundamental, eu conseguia ver se estava certo ou errado, ele fazia tudo na lousa, a gente ia copiando e entendendo pra poder estudar depois. Ele ajudou bastante, ia quase a sala inteira lá ter aula. A peça chave da matéria foram as aulas de dúvidas com o PED, foi o que salvou. Se não fosse isso ia ser muito mais difícil, porque o professor, realmente, não tinha muita disponibilidade, não era nada próximo, nem de fácil acesso aos alunos.” (S7 – B.2)

Neste último relato, o sujeito ainda destaca a importância do PED na disciplina, substituindo o professor na resolução de exercícios. Este feedback auxiliava-o muito no momento de estudar para as avaliações.

Subnúcleo B.3. Comentários preconceituosos em aula.

Finaliza-se com este subnúcleo que traz o relato de um sujeito que descreve atitudes que não condizem com um professor, que tem a função de formar cidadãos críticos, autônomos e que respeitem as diferenças.

“No meu caso, vivenciei um caso bem expressivo de homofobia, machismo, com um professor, o pessoal da classe toda se uniu, fez uma carta de repúdio a ele pelos comentários que ele tinha em sala, sabe. Comentários, tipo, “se você colocar um gay num lugar que tem muitas mulheres, ele vai começar a se apaixonar por mulheres”. Então, eram pequenos comentários, que acho que pensando na pedagogia do professor, pequenos comentários que ele fazia, sem pensar, na hora que ele estava falando e isso acabava tirando toda a credibilidade dele como profissional, como professor ali, sabe. Então, acho que fica a dica pra não ter um comportamento assim, não condiz com a diversidade de alunos que você tem ali dentro sabe, então, no momento você pode estar querendo fazer uma gracinha pra meia dúzia, mas, uma boa parte da sala não vai te dar mais credibilidade como professor.” (S8 – B.2)

“Outra ocasião expôs uma charge mostrando a evolução do ser humano ao longo do tempo e mostrava as mulheres, como se fosse uma involução na verdade, de mulheres que estavam de terno e gravata passando a donas de casa, limpando o chão, alguma coisa do tipo, bem tosca. Isso também gerou um desconforto na turma. Muitos alunos passaram a não gostar do

professor devido a esse tipo de atitude, inclusive eu. Então, acho que a gente vê cada vez mais o impacto que a opressão a essas minorias está tendo, principalmente, partindo da atitude um professor ali na frente. Isso não pode ser deixado de lado, os alunos estão se unindo pra evitar que isso perdure, pondo em evidência mesmo esses profissionais.” (S8 – B.2)

Destaca-se a última fala do aluno em que estimula os alunos a repudiarem e denunciarem atitudes, posturas e comportamentos dessa natureza, totalmente preconceituosos e fora dos princípios éticos e morais de qualquer educador.

Núcleo Temático C: Relação professor-objeto de conhecimento

O Núcleo Temático C refere-se aos comentários dos alunos a respeito de como percebem a forma de o professor lidar com a sua disciplina, com o ensino de maneira geral e o quanto esses aspectos interferem no interesse e na vontade de aprender dos alunos. Relaciona-se a aspectos que revelam o conhecimento do professor em relação ao que está ensinando, como também à sua relação com o próprio ensino.

O núcleo foi dividido em dois subnúcleos: **C.1. O ensino como atividade negativamente afetiva;** **C.2. Despreparo pedagógico do professor em relação ao conteúdo a ser ensinado.**

Subnúcleo C.1. O ensino como atividade negativamente afetiva

Este subnúcleo foi construído a partir de relatos dos sujeitos sobre o desinteresse do professor pelo objeto de conhecimento com o qual trabalha. Além disso, aparecem relatos sobre o fato de o professor não gostar da atividade de ensinar, não se dedicando a isso.

Nos comentários dos alunos, é possível perceber que esse desinteresse do professor influencia o envolvimento do aluno, desmotiva-o a aprender e, conseqüentemente, afeta a relação que se constrói com o objeto de conhecimento.

“Então foi um caso bem difícil e a gente pegou essa professora logo no começo do curso, segundo semestre a gente fez a matéria com ela, acho que muita gente, principalmente Humanas, passa por essa dificuldade de escrever texto acadêmico, com certeza muita gente passa por essa dificuldade, muita gente não sabia né, então como é que faz? Então ela cobrava e a gente não sabia fazer, a gente tentava e ela falava “eu não sei porque vocês vieram fazer Letras se vocês não

querem escrever, se vocês não gostam de escrever”. E todo mundo ficava até triste sabe, poxa, a gente estava se esforçando e não conseguia ainda. Mas não foi com ela que a gente aprendeu também, porque só criticar, mas parar uma aula pra explicar isso nada.” (S2 – C.1)

Fica evidente, nos comentários dos alunos, que a relação afetiva do professor com o objeto de conhecimento revela-se no envolvimento que ele demonstra com o exercício de sua prática pedagógica. No que diz respeito ao prazer de ser professor e ensinar de fato, os sujeitos apontam que isso não transparecia nas atitudes dos docentes. Vários comentam o interesse dos professores pelo trabalho com pesquisa, menosprezando o interesse pelo trabalho em sala de aula.

“Eu acho que, na verdade, ele não gosta de dar aula, mas ele é obrigado, acho que ele gosta de ser pesquisador. Por isso que, eu não sei como funciona, mas só devia ser professor quem quer, quem quer ir só pra área da pesquisa, fica a vontade. Porque não dá certo. Foi uma desgraça.” (S4 – C.1)

“Ele parecia, um ótimo pesquisador, pelo que falam, mas didática dele, como professor, assim, não era o que eu esperava. Foi no 1º semestre, logo no primeiro semestre, tinha acabado de entrar, foi aquele choque né, aquela coisa. Eu não gostei, passei na matéria, não fiquei de exame, mas eu tive que recuperar isso depois, pela falta que fez no primeiro né.” (S7 – C.1)

“Existiram práticas pedagógicas que faziam a gente se perguntar: será que essa prática é mesmo interessante? Muitas vezes eu percebi que tem alguns professores ali com aqueles, digamos, super salários, pessoas que já foram contratadas há muito tempo, chegaram a categoria máxima de pesquisador que é MS 6, recebe ali 25 mil por mês e não se esforça muito com as aulas, está mais preocupado com a pesquisa dele, foi isso que eu vi. Pra tentar corrigir isso precisaria, já ouvi até discussões sobre isso, não sei se já está em prática, um projeto que a avaliação discente feita dos professores até o fim daquela disciplina que foi dada, influenciaria no momento em que aquele professor pudesse pleitear o avanço dentro da carreira científica, então deixa de contar simplesmente o número de artigos e o impacto que esses artigos desse pesquisador tem e passa a contar também a prática pedagógica e a avaliação dos alunos em sala. Eu acho que isso seria eficaz e poderia ser

adotado pela comissão que julga avanço de carreira ali dentro, sabe. Desde 2013 ouço essas discussões. Isso vem pra quebrar com essa ideia desse professor que já tá ali há muito tempo e não quer mais investir no ensino, sabe.” (S8 – C.1)

Neste último relato, observa-se a preocupação do sujeito no sentido de que a instituição desenvolva meios para que o professor dedique-se ao ensino, ao trabalho em sala de aula para que possa obter avanços em sua carreira. Infere-se, portanto, a importância do professor estar sempre problematizando a sua prática, descobrindo o que precisa saber, o que precisa aprender e compreender para desenvolver-se sempre mais e, assim, contribuir para o enriquecimento de suas aulas e aprendizagem dos alunos.

Subnúcleo C.2. Despreparo pedagógico do professor em relação ao conteúdo a ser ensinado.

Aqui aparecem os relatos dos sujeitos referentes ao domínio que o professor tem da matéria e dos conteúdos com os quais trabalha, revela a qualidade de sua relação com o objeto de conhecimento.

Os participantes apontam que o professor demonstrava ter um grande conhecimento daquilo que estava ensinando, mas não conseguia ser claro nas explicações. Para eles, o professor, além de dominar os conteúdos com os quais trabalha, deve-se valer de práticas pedagógicas eficazes, que garantam aos alunos uma verdadeira aprendizagem.

“Eu acho que ele sabia o que ele estava falando sim. É um conteúdo que ele dominava, eu acho. Eu acho que pode ser que ele dominava tanto que ele ia passando as coisas rápido porque pra ele era muito trivial, pode ser que isso acontecesse. Pra ele pode ser que aquilo era tão simples, tão fácil, que ele achava que tava fluindo o negócio, mas não estava.” (S4 – C.2 – 2ª entrevista)

“Sinceramente, acho que ele não é muito bom pra dar aula, eu já ouvi falar muito bem dele como pesquisador, eu não tenho dúvida que ele seja um bom profissional da área dele lá. A maior dificuldade é passar o conteúdo para os alunos.” (S7 – C.2)

Esses comentários demonstram que ter o domínio da matéria apenas não basta. É preciso que o professor cuide da relação ensinar e aprender. Dominar a matéria implica

em saber trabalhar com o aluno, envolvê-lo, despertar seu interesse, promovendo avanço em sua aprendizagem. São esses fatores que um dos sujeitos destaca que faltava no professor.

“Então assim, não é que ele era ruim no sentido de prejudicar a turma, não é isso. Acho que todo mundo passou, inclusive. Mas essa falta de comprometimento, de envolvimento com os alunos, isso fez muita diferença. Também não acho que o que faltava para esse professor era conhecimento, ele tinha conhecimento do assunto, mas parecia que pra ele tanto fazia se os alunos estavam aprendendo ou não. Sabe aquela coisa de querer despertar no outro a vontade de aprender? Ele não tinha. Ele tava lá... fazendo o trabalho dele e só.” (S4 – C.2)

Núcleo Temático D: Práticas de Avaliação

O Núcleo Temático D abrange os relatos verbais sobre as formas utilizadas pelo docente na avaliação do processo de ensino-aprendizagem. De fato, este é um assunto relevante, dado que exerce uma grande influência na qualidade das relações que o sujeito acabará estabelecendo com o objeto de conhecimento em questão.

Devido aos seus múltiplos aspectos, o núcleo foi dividido em sete subnúcleos:

D.1. Avaliação descompromissada; D.2. Desatenção na correção; D.3. Facilidade para colar; D.4. Falta de entendimento do conteúdo ocasionando a “decoreba”; D.5. Falta de feedback na correção; D.6. Avaliação como punição; D.7. Tentativa de avaliação participativa que acabou prejudicando o aluno. Os subnúcleos variaram de um sujeito para outro de acordo com o conteúdo das verbalizações.

Subnúcleo D.1. Avaliação descompromissada

Neste subnúcleo aparecem os relatos dos participantes que mencionam a prova como um instrumento avaliativo em que não se percebe quais objetivos estão sendo atingidos, isto é, quais aprendizagens estão sendo avaliadas/incorporadas. Planejam-se os procedimentos ou instrumentos a serem utilizados, mas não se analisa: para que serve a avaliação que está sendo praticada? Quais poderão ser as suas consequências?

O que se percebe nos relatos é que o professor não tinha clareza que a avaliação não apenas serve para medir os resultados, mas também para condicionar o que e como se ensina, sobretudo o que aprendem os alunos e de que forma eles o fazem.

“Foi o seminário e o trabalho final, que a gente teve que fazer uma análise. Só. Foram só esses dois. O trabalho final a gente

podia escolher o sujeito e entregar o trabalho escrito. A nota do seminário ela chegou a passar, mas no fim da disciplina, não passava no mesmo dia. O retorno do trabalho escrito, ela devolveu o trabalho, mas assim, só com o visto, não tinha nenhuma correção, nenhuma observação, nada. Acho que ela deu ponto pra quem entregou. Não houve oportunidade de aprendizado, de refazer algo que não estava bom, nada. Só não sabia através do sistema porque ela deu o papel antes.” (S2 – D.1 – 2ª entrevista)

“A prova era muito mal elaborada, não tinha a ver com as coisas que ele passava. Não tinha a ver com nenhum exemplo que ele passou. Você ia procurar alguma coisa nos slides e você não encontrava nas aulas dele. Algumas coisas muito fáceis, algumas coisas muito difíceis, era muito surreal. Parecia que ele pegou os slides de alguém e depois elaborou as provas, mas não era coerente. Cobrava coisas que ainda não tinham sido trabalhadas, dava a prova e depois falava sobre o assunto. Muito atrapalhado (...)” (S4 – D.1 – 2ª entrevista)

Complementando esses comentários, aparecem outros que ainda se referem a essas avaliações sem um objetivo, somente para resolver questões burocráticas e que, em nenhum momento, preocupavam-se com o aprendizado do aluno. Abordam, inclusive, a postura da não cobrança do professor, “dando” pontos para o aluno, somente para que atingisse nota suficiente para não ser reprovado.

“Ele passava lista de exercícios pra fazer em casa, aí a gente entregava. Mas parecia que tudo era uma desculpa pra no fim ele arranjar pontos do nada pra gente passar, pra ter nota. A intenção dele não era prejudicar nenhum aluno, a gente ia passar, isso a gente já sabia que ia passar, só que não aprendia nada também.” (S4 – D.1 – 2ª entrevista)

“Foram 3 provas, 4 exercícios em cada prova, normal, o padrão mesmo da Matemática, 4 exercícios valendo 2,5 cada um, é o que a maioria dos professores faz. A prova era balanceada, ele dava dois exercícios mais difíceis, dois mais fáceis. Ele também não tinha uma correção muito rígida assim, isso ajudou bastante também. Ele explicava a matéria meio de uma maneira nebulosa assim, mas dava uma forcinha na avaliação. Pra te falar a verdade, não sei como avaliar isso, se é bom, se é ruim, ou seja, ele não explicava muito bem, mas também não cobrava muito, resultado, não se aprendia muito.” (S7 – D.1 – 2ª entrevista)

Subnúcleo D.2. Desatenção na correção

Aqui, o que pode se observar a partir dos relatos, complementando o subnúcleo anterior, é o descompromisso do professor com relação à correção das avaliações.

“Voltando na questão das provas, teve uma outra situação, teve uma questão que ele deu, eu não sabia responder, era pra demonstrar uma coisa, eu só copieei o enunciado, ele deu certo, eu não respondi a questão, eu não sei porque ele deu certo, não sei nem se ele leu, ele deu certo. Então, como agir com isso? Eu acho isso muito grave. Ele não parecia se importar com a correção das provas, tanto fazia o que tava ali, aquilo era só burocracia, não servia pra nada. De verdade, eu fiquei até com vergonha de ter passado nessa matéria com ele.” (S4 – D.2)

“(…) A correção era muito mal feita, mas você sempre tirava mais do que você achava, acho que era pra se livrar logo da gente. Sinceramente, era um lixo as avaliações (…)” (S4 – D.2 – 2ª entrevista)

Essas contribuições parecem mostrar um professor preocupado apenas em cumprir as exigências legais da instituição – dar aulas, avaliar e atribuir notas – e um aluno que, na maioria das vezes, dá-se por satisfeito em passar na disciplina, em conseguir notas, não se dando conta que isso interfere na qualidade da sua formação profissional, submetendo-se passivamente a esse ritual.

Subnúcleo D.3. Facilidade para colar

Este subnúcleo volta a mostrar a total despreocupação do professor com relação às práticas avaliativas. Aparentemente, o professor deixava toda a responsabilidade da aprendizagem nas mãos dos alunos.

“Passava testinhos toda semana que valiam nota, era algum exercício do livro. Só que eu já vi pessoas colando muito na cara dele e ele não reparava. Era a coisa mais fácil era colar. Copiavam do caderno na frente dele e ele OK. Eu nem sei se ele via ou fazia de conta que não via ou ele nem via, mas acho que ele nem via do jeito que era meio desligado, acho que ele nem percebia.” (S4 – D.3)

“Era fácil. Acho que ele não estava nem aí também. Ele nem tentava ver. Ele não ficava prestando atenção. Dava espaço pra gente colar se quisesse, cada um que se vire com a sua

consciência. É muito ruim isso, pra mim isso tá estimulando a não aprender nada e sempre dar um jeitinho.” (S4 – D.3 – 2ª entrevista)

Pode-se inferir que a opção do docente com essa postura não é promover o avanço dos alunos, nem orientar sua aprendizagem. Percebe-se aqui, claramente, que ela só vem a cumprir uma função burocrática. Com essas atitudes, os alunos desmotivam-se e perdem o interesse pelos estudos.

D.4. Falta de entendimento do conteúdo ocasionando a “decoreba”

Neste subnúcleo, pode-se perceber o quanto um professor, preocupado somente com a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos, sem qualquer compreensão de nível mais avançado, pode restringir o foco de seu ensino e da aprendizagem dos alunos.

“Pra te falar a verdade, fui um pouco bem nas provas porque eu decorava os exercícios, o modo de fazer, se eu pegar uma prova hoje pode ser que alguns eu não saiba fazer. É aquela coisa né, deu pra fazer, deu pra passar na matéria, mas aprender de fato não foi com ele que aprendi... algumas coisas aprendi com o PED, mas falhas ficaram, com certeza.” (S7 – D.2 – 2ª entrevista)

O relato desse sujeito mostra que, embora tenha ido bem nas avaliações, não pode dizer que aprendeu os conteúdos. Infere-se, portanto, que a prática pedagógica do professor não foi eficiente. As provas não eram um estímulo ao pensar crítico, mas uma situação de exercício na qual o aluno deveria provar que memorizou conceitos e teorias. O aluno memorizou para tirar uma boa nota, passar no exame, mas não necessariamente aprendeu. A memorização tende a se ater ao objetivo imediato, mas não indica que o conteúdo foi apropriado efetivamente.

Subnúcleo D.5. Falta de feedback na correção

Este subnúcleo reúne relatos sobre a forma como o professor realizava o feedback após a realização de uma avaliação pelos alunos. De forma geral, os alunos relatam que essa devolutiva não é realizada. Os alunos sequer têm acesso às provas, ficando sabendo apenas das notas que são disponibilizadas.

“Quanto a correção, ele liberava no site dele as notas, daí tinha um horário pra quem quisesse ver a prova na sala dele. Se não quisesse ver, tudo bem. Eu, por exemplo, nunca fui, mesmo

tendo ficado com notas vermelhas nas duas primeiras provas, 4,0 e 4,5, não fui ver porque achei que não valia pena, eu não saberia nem argumentar o que teria feito.” (S7 – D.3 – 2ª entrevista)

“Quanto a corrigir a prova, não tinha isso não. Geralmente, era assim: “passa lá no meu laboratório, as notas estão lá na minha porta”, muitas vezes, você nem acesso à prova tinha.” (S8 – D.2)

A prática avaliativa desse professor não considerava a prova como uma ferramenta para a aprendizagem, não utilizava as dúvidas dos alunos ou os resultados das avaliações como possibilidade de retomada que os auxilie a compreender melhor a sua trajetória no processo de construção do conhecimento e na sua formação. Os alunos mostram-se insatisfeitos com a prática do professor em não lhes dar retorno sobre o desempenho nas avaliações. Os alunos percebem um professor que não está preocupado com a aprendizagem da turma, uma vez que ele não apresenta as notas das provas para a turma e nem comenta o desempenho dos alunos.

Subnúcleo D.6. Avaliação como punição

Com relação a este subnúcleo, destaca-se a fala de um sujeito que descreve um professor que não levava em consideração a opinião dos alunos se este o questionasse; acabou sendo “marcado” por ele e a resposta veio na hora da prova, como forma de punição ao aluno.

Pelo relato do aluno, o professor realizou uma avaliação participativa, em que buscava a opinião dos alunos referente à sua prática em sala de aula. Ao ser questionado por este aluno, em algumas situações que poderiam ser diferentes para que pudessem apresentar melhores resultados na relação ensino-aprendizagem, o professor demonstra uma atitude inesperada, zerando a avaliação do aluno, por tê-lo contrariado.

“Acho que não tinha detalhado isso na outra entrevista, das 3 avaliações, uma foi essa autoavaliação. Uma forma até interessante de avaliar, mas que pra mim foi muito traumática. Ou seja, ele abriu um espaço pra que comentassem sobre as aulas, antes até das avaliações de fim de semestre, o que eu achei que seria pra que ele pudesse direcionar as aulas dele, mas não foi isso que aconteceu, ele não queria ouvir o que os alunos tinham a dizer, na verdade, como eu disse, acabei sendo punido.” (S8 – D.1 – 2ª entrevista)

Segundo o sujeito, a partir desta ocorrência, todo o seu semestre foi prejudicado. O professor discriminou o aluno, apresentando atitudes antiéticas com ele durante todo o restante da disciplina.

“Aí veio a segunda prova. A segunda prova ele pegou 2 figuras dos slides dele e você tinha que discursar sobre aquela imagem e relacionar com o assunto de aula, era uma questão bem aberta. Depois eu fui conversar com ele, porque eu tinha estudado muito, porque eu sabia que eu tinha zerado a primeira, eu estudei muito e fiquei com 4,8. Então zero em uma e 4,8 na outra. Fui conversar com ele, ele tinha descontado ponto por bobagem, detalhes. Todo o conceito eu tinha falado, mas como era uma questão bem aberta, ele foi tirando pontos, não teve jeito e ele já tinha me marcado também né.(...)” (S8 – D.1 – 2ª entrevista)

Situações como essa, certamente, não colaboram para a aprendizagem dos estudantes, nem para o estabelecimento de uma relação positiva com os conteúdos trabalhados.

Subnúcleo D.7. Tentativa de avaliação participativa que acabou prejudicando o aluno

Este subnúcleo dá continuidade ao subnúcleo anterior, pois aborda o reflexo que a opinião de um aluno, em uma avaliação participativa, produziu para a sua relação com o professor, com os colegas e com o objeto de ensino.

“Eu fiz a observação pensando que ia ficar ali na avaliação, que ele ia ler, só ele ia ficar sabendo disso e acabou e eu tomei todo o cuidado de tentar não ofender a pessoa dele, mas falar sobre o que é que ele tinha falado. E aí na aula seguinte, ele chegou bravo na sala de aula, começou a gritar, ficar vermelho, falando que tinham usado a avaliação pra xingar ele, que tinha um aluno que era manipulado por novela e não sei quem e começou a falar um monte de coisa. Eu fiquei quieto, não respondi nada, ele não falou quem que era, eu fiquei quieto, só falou que era um aluno. Aí meus amigos, que nem sabiam que era eu, começaram a falar com ele, ter um embate e tudo mais e aí ele começou a ficar bravo com o pessoal, ficar vermelho e gritava com o pessoal, foi horrível. Aí no final ele falou que ele ia anular a prova desse aluno, ia zerar a prova do aluno, que no caso era eu né. Eu tinha me autoatribuído uma nota naquela

matéria, naquela avaliação, eu lembro, eu me atribuí 9,0, até chutei um pouco pra cima do que achava que deveria, achava que deveria uns 8,0, chutei 9,0 porque eu não tinha certeza se ele ia colocar a mesma nota, porque ele falou que não necessariamente ele ia colocar. Aí ele falou que ia dar zero para o aluno, que ia contar como zero na disciplina. Foi a fala dele perante todo mundo. A partir daí, o desenrolar da história, foi problema atrás de problema. Aí, nessa mesma semana, soube que ele falou em outras turmas, que tinha uma turma que tinha apontado o dedo pra ele, durante a aula, falado que ele era machista e homofóbico e não foi nada disso que aconteceu.”.(...)” (S8 – D.1 – 2ª entrevista)

O relato mostra um professor não preparado para avaliações dessa natureza. Um profissional que não é capaz de rever sua prática educativa, ao ponto de refletir sobre sua metodologia e adequá-la de acordo com o desempenho da turma. Por este motivo, pode-se dizer que a avaliação é uma atividade complexa, pois não é simples avaliar alguém e ser avaliado. Mais desafiador é o professor assumir que sua prática educativa está equivocada, e procurar mudar sua metodologia.

Núcleo Temático E: Consequências do processo de mediação

O Núcleo Temático E é composto pelos comentários dos alunos que revelam como as diferentes práticas pedagógicas influenciam negativamente na sua relação com o objeto de conhecimento. Refere-se aos aspectos pedagógicos, de diferentes naturezas, que os alunos apontam como importantes para a construção de sua relação com o objeto de conhecimento.

Foi possível identificar uma quantidade significativa de comentários revelando diferentes maneiras sobre a influência das práticas pedagógicas na relação dos alunos com o objeto de conhecimento. A ênfase para a qualidade da prática pedagógica e, conseqüentemente, da mediação do professor são aspectos a serem destacados. A forma de o professor atuar, como ele explica, a sua postura diante das situações são aspectos apontados, que interferem na compreensão do aluno.

O núcleo foi dividido em quatro subnúcleos: **E.1. Impactos negativos no aluno;** **E.2. Domínio dos conteúdos possibilitados por outro mediador;** **E.3. Decisões assumidas pelo aluno após as aulas com o professor;** **E.4. O afastamento do assunto.**

Subnúcleo E.1. Impactos negativos no aluno

Este subnúcleo diz respeito aos impactos negativos observados do processo de mediação pedagógica desenvolvida pelo professor sobre os alunos, que contribuem para formar a relação deles com os objetos de estudo. São verbalizações que falam sobre a sua relação com as áreas do conhecimento, explicitando suas impressões.

Os relatos permitem inferir que a relação sujeito-objeto é marcada pelo entrelaçamentos dos aspectos cognitivos e afetivos – no caso, negativos. Isso mostra a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, pois os mesmos mediaram a relação que se estabeleceu entre o aluno e os diversos objetos do conhecimento envolvidos. Todos os participantes comentam que desenvolveram um sentimento de afastamento pelo objeto de conhecimento de que falam. Apontam que, a partir da experiência relatada, passaram a relacionar-se de forma negativa com o objeto em questão.

“(...) até porque a maioria dos alunos saiu achando a disciplina inútil. A disciplina não, pior, saiu achando a área inútil e que não serve pra nada. Na verdade a maior parte da sala nem retomou, simplesmente foi trabalhar em outras áreas.” (S2 – E.1 – 2ª entrevista)

“Eu tinha já uma noção de que o professor não ia ser igual o professor de cursinho, mais descontraído, com mais brincadeiras, ia ser uma coisa mais séria mesmo. Mas me surpreendeu um pouco porque parecia que ele não era muito comprometido no sentido de querer que os alunos aprendessem, de se empenhar para que os alunos se interessassem pelas aulas e isso gerava em mim uma vontade de não ir às aulas simplesmente.” (S7 – E.1 – 2ª entrevista)

“Foi muito traumático, foi um semestre de terror, depois dessa primeira prova, até a divulgação das notas finais, todos os dias pensando nisso, atormentado com isso, se eu ia reprovar, o que ia acontecer. Foi um semestre perdido. Com certeza, foi o pior momento da minha passagem pela graduação.” (S8 – E.1 – 2ª entrevista)

Os relatos demonstram a importância da atuação dos professores, pois esta mostra-se determinante para a construção da relação do aluno com o objeto de conhecimento. Pode-se notar que um dos sujeitos não via utilidade no que estava aprendendo em sala de aula, as atividades não se mostravam interessantes, fazendo com

que não compreendesse, nem conseguisse estabelecer relações entre o que aprendia e sua atuação.

Outro destaca a falta que sentiu de um professor mais próximo, mais presente, mais envolvido e comprometido com a aprendizagem dos alunos. Essa falta de empenho para que os alunos se interessassem pelas aulas ocasionava um desinteresse que, inclusive, prejudicava a frequência às aulas.

Outro sujeito, por ter vivenciado situações mais conflituosas com o professor, chega a declarar que foi um semestre de terror e seu pior momento na graduação, deixando claro todo o prejuízo que essa relação professor-aluno gerou na sua relação com o objeto de conhecimento.

Este mesmo sujeito, na segunda entrevista, relata que essa situação trouxe-lhe prejuízos, inclusive, na sua relação com os colegas da turma.

“Mas você falando de relação, tem uma outra questão também muito importante que eu esqueci de colocar na outra entrevista, foi como que ficou a minha relação com os meus amigos da minha sala depois disso. Porque eu falei que ele falou mal da nossa sala para as outras salas, mas eu via, de vez em quando, ele nos corredores, conversando com pessoas da minha sala, falando do acontecido, falando que tinham xingado ele na avaliação. Aí nessa situação, muita gente sabia que eu é que havia feito comentário na avaliação. Aí ficou uma situação muito chata, o professor fazendo esses comentários, muita gente pensando mal de mim, a partir daí eu tive uma quebra com vários alunos da turma. Então foi uma série de desentendidos, de desencontros, pelo fato de que o professor não quis aceitar uma crítica, e volto a deixar muito claro que nunca xinguei ele, foi o preço que paguei por expor minha opinião.” (S8 – E.1 – 2ª entrevista)

Em um tom emocionado, claramente de desabafo, o sujeito reflete sobre a sua atitude, as consequências que ela produziu e mostra-se arrependido, pois causou-lhe sofrimento, com nenhuma mudança positiva na situação. Infere-se que esta situação marcou muito negativamente o sujeito e, certamente, a sua relação com o objeto de conhecimento.

“Se você me perguntar se eu me arrependo do que eu fiz, eu digo que sim. Se algum outro professor falar alguma coisa, fizer qualquer comentário que eu não concorde, eu vou ficar quieto, não vou reclamar, nunca mais. Não vale a pena. Só me trouxe

transtornos, eu tinha entendido uma coisa da proposta de avaliação e não era isso, ele não queria ouvir.” (S8 – E.1 – 2ª entrevista)

Subnúcleo E.2. Domínio dos conteúdos possibilitados por outro mediador

Aqui os sujeitos relatam sobre a relação com outros mediadores que os auxiliaram a superar a relação negativa que haviam construído, permitindo recuperar, pelo menos em parte, o que não havia sido aprendido, melhorando, assim, a relação com os objetos de estudo.

Uma das participantes relata sobre a importância de uma outra professora da mesma área, com atitudes e práticas totalmente diferentes, que fez com que despertasse sua atenção e seu interesse, motivando-a, inclusive, a fazer pesquisas sobre o assunto.

“No meu caso, eu acabei me identificando com uma outra professora que trabalha com essa área. Uma ou outra pessoa procurou fazer como ouvinte, disciplina de outra professora pra preencher o que ficou vazio dessa. Com outra professora que dava o mesmo conteúdo, a mesma disciplina, só que sobre outra perspectiva. Quem teve interesse, quem achou que ainda valia a pena tentar alguma outra coisa buscou assistir como ouvinte. No meu caso eu só não me perdi totalmente na área, porque conheci essa outra professora, numa eletiva que eu fiz, que eu gostei muito, que é inclusive nessa mesma área, que é quem me orienta hoje.” (S2 – E.2 – 2ª entrevista)

Outro participante conta sobre o papel da monitoria para que conseguisse permanecer na disciplina. Segundo o aluno, a monitoria foi fundamental, pois promovia uma compreensão efetiva dos conceitos e noções desenvolvidas, algo que não era possível em sala de aula, com as práticas do professor.

“O professor falava, tipo, segunda e quinta tem monitoria ao meio dia e aí todo mundo ia. Os alunos levavam os exercícios em que tinham dúvida, ele fazia passo a passo, aí sim que caía a ficha: “ah... é assim que faz?!” A forma de explicar do PED era muito mais clara, atingia mais os alunos. Resolvia vários exercícios, sempre retomando um pouco da teoria. Foi bem fundamental mesmo, posso dizer que o pouco que aprendi dessa matéria foi com ele.” (S7 – E.2 – 2ª entrevista)

Além disso, refere-se à disciplina seguinte, que dava continuidade a essa, em que teve um professor com práticas pedagógicas mais eficientes, proporcionando-lhe a

oportunidade de recuperar o conteúdo que havia sido perdido, podendo tirar dúvidas que haviam permanecido.

“Logo depois dessa disciplina, tem uma outra que é continuidade, uma depende da outra, é pré-requisito, aí deu uma boa atrapalhada, mas, como o outro professor era bom, aí compensou, dúvidas que eu tinha eu tirei. Até o professor falava: “Nossa, que curso vocês tiveram gente, não é possível que vocês não saibam isso!” Então, até ele percebeu que o nível da turma estava bem abaixo, porque os alunos que não foram reprovados, fizeram essa disciplina na sequência.” (S7 – E.2 – 2ª entrevista)

Subnúcleo E.3. Decisões assumidas pelo aluno após as aulas com o professor

Os sujeitos apontam, com relação a esse subnúcleo, as influências sofridas durante as aulas, em que isso mudou a sua relação com o objeto de conhecimento, inclusive, em alguns casos, na escolha da carreira profissional.

“De modo geral, foi uma experiência ruim com a professora, mas não o suficiente para me afastar do assunto, felizmente. A impressão que eu fiquei da aula foi “ah, é legal, mas não serve pra nada” e se não serve pra nada você não tem interesse. Foi essa a impressão. Mas, felizmente minha visão começou a mudar quando fiz as aulas como ouvinte e também quando tive as aulas com quem é minha orientadora agora. Já estou, inclusive, participando da seleção do mestrado, já enviei o projeto e vai ser nessa área.” (S2 – E.3 – 2ª entrevista)

“Eu acho que, pra mim pelo menos, essa foi a primeira matéria a ver com Telecomunicações, aí eu já decidi, não quero Telecomunicações, deve ser horrível. Eu acho que professor influencia muito nessa parte. Aí essa área inteira, todas as outras matérias, foram horríveis. Eu também tive outro professor que não foi muito legal dessa árvore, logo depois dele. Então não começou bem, então não fica uma impressão boa, acaba que perde o interesse, te desestimula. E eu acho que não foi só comigo não. Eu acredito que professor influencia muito a gostar ou não. Essa disciplina não contribuiu com nada para a formação dos alunos. Aí o que a gente foi precisando para outras matérias cada um foi correndo atrás de outras coisas, como podia. Teve, inclusive, um professor de uma matéria posterior, que a gente abriu o jogo e falou que fez uma matéria anterior com um professor que a gente não aprendeu

muito então se puder dar uma voltada numa parte básica e acabou que ele fez isso pra ajudar a gente.” (S4 – E.2 – 2ª entrevista)

“Eu acho que se preocupar em atualizar a aula faz muita diferença para o aluno, o aluno perceber que a aula tá sendo bem dada, justamente porque o professor se preparou para estar ali. Hoje eu faço iniciação científica com um professor que tem isso, quer fazer coisas diferentes, quer fazer coisas atuais e isso chama muito a atenção do aluno, perceber o interesse do professor, perceber que ele gosta daquilo com o que ele está trabalhando. Eu me distanciei do assunto trabalhado pelo professor com quem eu vivenciei essa experiência negativa, não consegui me interessar pelas outras disciplinas que deram sequência a ela, dado a falta de interesse que eu passei a ter por causa desse professor que, na verdade, não estava interessado em dar aula.” (S8 – E.2)

O primeiro relato mostra a superação da aluna, após ter vivenciado uma experiência negativa: envolveu-se novamente com o assunto após o contato com outro professor, que conseguiu despertar seu interesse para a importância daquele conteúdo.

Outro sujeito declara que a área em que teve aulas com este professor, certamente, não será sua área de atuação profissional. Ele mesmo coloca em sua fala que acredita que o professor influencia o aluno a gostar ou não dos assuntos abordados na disciplina.

No outro relato, o aluno declara que se distanciou do assunto trabalhado pelo professor com quem vivenciou as experiências negativas, afetando, inclusive, todas as outras disciplinas que davam sequência a esta. Fala de um professor de outra área, com quem faz iniciação científica, com práticas pedagógicas muito mais eficazes, como, por exemplo: preocupação com conteúdos atualizados, aulas bem dadas com um professor que se preparou para ministrá-las e que gosta e se interessa pelo que está fazendo. Este mesmo sujeito declara, após ter vivenciado essa situação, sua preocupação com o ensino na graduação.

“Então, foi uma experiência bem ruim, na época da situação com a avaliação, da situação com o professor, eu cheguei até pensar em desistir do curso, ficou uma situação bem desagradável mesmo, ter que entrar a coordenação pra resolver, enfim, mas continuei, tive outros professores que me trouxeram outras experiências e hoje, como eu falei, me

interesse muito para que essa situação evolua, pra que situações como essa não ocorram, por isso estou aqui participando dessa pesquisa, porque acho que é preciso pensar sobre a prática pedagógica do professor de ensino superior sim.” (S8 – E.2)

Em outra fala, questiona a eficiência da avaliação discente, que é realizada ao final do semestre. Coloca questões sobre a sua eficácia e de que forma poderia contribuir mais efetivamente para a melhoria do ensino na graduação.

“Pra tudo isso que aconteceu, a gente tem o recurso da avaliação discente que é feita ao final do semestre, mas aí o semestre já passou, espera-se melhorar para o próximo, mas a gente não tem claro o quanto a opinião do aluno tá sendo levada em consideração na leitura daquela avaliação. Para o instituto é como se eles passassem a ideia, a gente se preocupa muito com o que vocês pensam, a gente faz a avaliação, todo semestre faz, quer reclamar, reclama na avaliação. Mas não fica claro para o aluno, esses pontos foram reclamados e a gente pode melhorar isso. Às vezes passa por um diálogo entre o coordenador do curso e os professores que tiveram avaliações negativas, mas não passa para o aluno se aquilo vai melhorar, então a gente fica nessa de e aí? Será que vai melhorar? É a única forma de saber se a gente pode melhorar, mas a gente não sabe se melhorou. Depois de tudo o que vivenciei passei a me interessar muito por essa situação.” (S8 – E.2)

Subnúcleo E.4. O afastamento do assunto

Finaliza-se com este subnúcleo que mostra que a experiência negativa, vivenciada com o professor, influenciou de um modo bastante acentuado a relação do sujeito com o objeto de conhecimento, ocasionando um afastamento da área.

Em seu relato, o sujeito explicita os prejuízos trazidos pelas aulas com esse professor e o quanto isso influenciou em toda a sequência de disciplinas dessa mesma área.

“A matéria é Análise de Sinais é pra área de Telecomunicações, é a primeira matéria dessa árvore e aí a próxima matéria é Telecomunicações e esse professor também foi horrível, então foi ficando cada vez pior essa área, eu odeio essa área. Porque cada árvore tem vários professores, várias disciplinas e aí uma depende da outra. Essa árvore foi estragada. Esse professor foi logo na primeira disciplina desse grupo. Das duas primeiras

disciplinas foram horríveis, então a minha turma ficou traumatizada. Mas eu gostaria de falar sobre o primeiro professor, que pra mim foi o pior.” (S4 – E.1)

Fala, também, do quanto essa experiência negativa trouxe reflexos em sua carreira profissional: após essa experiência negativa, tinha claro que esta era uma área em que não gostaria de ter nenhum tipo de contato. Além disso, ainda fala de seu sentimento de incômodo ao ser aprovado em uma matéria que não lhe acrescentou conhecimento algum.

“Quando eu entrei na Samsung no estágio, me deram uma apostila de GSM, que é um negócio de Telecomunicações, já fiquei traumatizada, aí já fiquei pensando que eu não sabia nada disso, rezando pra não me pedirem nada disso, sabe, tipo, não vem com isso não que eu não quero. Realmente, ficou uma marca bastante negativa. Eu tenho certeza que eu nunca vou procurar emprego nessa área. Ainda bem que foi só pra eu me informar. Mas, sinceramente, nessa matéria parece que eu enganei a (nome da universidade), passei nem sei como, não aprendi nada, é vergonhoso.” (S4 – E.1 – 2ª entrevista)

5. Discussão

A sala de aula é um espaço onde professores e alunos convivem diariamente, onde o sujeito aprende e se envolve ativamente no processo de ensino-aprendizagem por meio das interações sociais que mantém com os outros e com os objetos do conhecimento. No entanto, o sucesso dessa construção vai depender basicamente da qualidade dessas relações (Leite, 2006).

Pode-se afirmar que a afetividade constitui um fator de grande importância no processo de desenvolvimento do indivíduo e na relação com o outro, pois é por meio do outro que o sujeito constitui-se como pessoa nesse processo, em permanente construção. Neste sentido, é essencial que o professor de Ensino Superior também esteja envolvido nesse processo, considerando a afetividade como parte do desenvolvimento, buscando a formação integral dos estudantes universitários e uma vivência positiva do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, é possível afirmar que, através das práticas pedagógicas desenvolvidas concretamente em sala de aula, o professor articula os aspectos afetivo e cognitivo, pois, como afirmam Leite e Tassoni (2002), em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, a afetividade está presente: na escolha dos objetivos de ensino, na decisão sobre o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem, na organização dos conteúdos, na escolha dos procedimentos e atividades de ensino e de avaliação, constituindo-se como fator fundante das relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares ou acadêmicos.

Portanto, será pelo conjunto das diversas formas de atuação durante as atividades pedagógicas, que o professor qualifica a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos de conhecimento.

Neste sentido, é possível afirmar que, para estabelecer uma relação afetiva positiva, é necessário que professores e estudantes estejam dispostos a esse mesmo objetivo, pois a postura que for assumida pelo docente poderá influenciar na postura do aluno, e vice-versa, refletindo assim no processo ensino-aprendizagem.

Ao se analisarem a postura do professor em sala de aula e a experiência de aprendizagem do aluno, entendemos que o professor exerce um importante papel de mediação, que poderá favorecer ou não a construção do conhecimento pelo aluno.

Essa postura do professor na sala de aula parece afetar diretamente a experiência de aprendizagem do aluno; seja de maneira positiva ou negativa. Como lembra Leite

(2006), “a natureza da experiência afetiva (se prazerosa ou aversiva), nos seus extremos depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na relação com o objeto” (p. 26).

A partir da apresentação dos dados, no capítulo anterior, podem-se identificar situações vivenciadas em sala de aula que contribuíram ou não para o envolvimento dos sujeitos com os conteúdos acadêmicos.

Pode-se inferir como as práticas pedagógicas dos professores criam situações que produzem diversas formas de envolvimento que influenciam no processo de desenvolvimento de cada sujeito.

Neste capítulo, pretende-se discutir, teoricamente, o papel da afetividade nas condições de ensino, a partir dos dados coletados, enfatizando as possíveis relações entre as práticas pedagógicas do professor e suas relações com o maior ou menor envolvimento dos sujeitos com os conteúdos acadêmicos.

Para esta discussão, optou-se por uma organização segundo os conceitos centrais das obras de Wallon e Vygotsky, além de autores que abordam a relevância da dimensão afetiva no processo de aprendizagem, envolvendo as práticas pedagógicas realizadas no contexto pesquisado. Desta forma, ao se discutirem tais conceitos, alguns comentários dos alunos serão recuperados, que servirão de exemplos para a articulação teórica que compõe esta parte da pesquisa.

Os Núcleos Temáticos possibilitaram observar e identificar falas que permitem inferir que os dados coletados nesta pesquisa suportam o pressuposto teórico assumido: a qualidade da relação que se estabelece entre sujeito e objeto é também, de natureza afetiva e está intimamente relacionada à qualidade da história de mediações vivenciadas pelo sujeito em relação a este objeto.

A discussão será organizada revisitando os Núcleos Temáticos que fizeram parte tanto do Grupo 1 como do Grupo 2, buscando articular essas falas, visto que o primeiro grupo é composto de sujeitos que vivenciaram experiências positivas em determinadas disciplinas, ocasionando movimentos afetivos de aproximação entre eles e o respectivo objeto de conhecimento; o segundo grupo é composto de sujeitos que vivenciaram experiências negativas em determinadas disciplinas, ocasionando movimentos afetivos de afastamento entre eles e o respectivo objeto de conhecimento.

5.1. Práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor

Os dados apresentados no Núcleo Temático “Práticas Pedagógicas desenvolvidas pelo professor” mostram que as decisões que o professor toma durante o processo de ensino e aprendizagem proporcionam as condições para o envolvimento, ou não, dos sujeitos com o conteúdo estudado.

A preocupação dos docentes em desenvolverem com seus alunos atividades diversificadas, considerando, em sua atuação, a importância da motivação e do prazer dos alunos em envolverem-se com aqueles objetos de conhecimento, demonstram que eles reconhecem que, no indivíduo, os aspectos afetivo e cognitivo estão entrelaçados, influenciando-se mutuamente. Assim como aponta Vygotsky (1989), o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção.

Ao contrário, quando o professor não desenvolve diferentes formas adequadas de transmissão do conteúdo, produz uma postura de desinteresse por parte dos alunos, ocasionando monotonia e desmotivação pelas aulas.

“(...) Acho que se a gente chegou assim, vamos supor, leu dez textos, dois foram de outros autores, o resto tudo dela e sempre os mesmos sujeitos, sempre os mesmos pontos de vista abordados, sabe.” (S2 – A.1.1)

A aula expositiva, recurso pedagógico muitas vezes questionado em razão do ranço tradicional impregnado, pode constituir-se numa forma eficiente de atuação do professor. Certamente, o comentário abaixo, de um dos alunos, destaca que a diferença está na forma de fazer e não no recurso em si:

“Porque ela cobrava o engajamento na aula. Mesmo na aula expositiva. Assim, se você não estivesse ali, com uma postura, vamos dizer, ativa, rapidamente aquilo ia parar de fazer sentido.” (S3 – A.1.1 – 2ª entrevista)

Já a aula expositiva como único recurso pedagógico, com o uso da lousa como um registro do conteúdo, mostrou-se bastante desmotivadora para os alunos. Estes não conseguiam anotar, para que, em um segundo momento, pudessem aproveitar-se do registro para estudo. As lousas eram preenchidas pelas anotações do professor sem assegurar o entendimento dos alunos sobre o exposto, como mostra o recorte selecionado a seguir:

“Usava lousa na maior parte das vezes e não dava pra entender nada da lousa dele, ele era desorganizado, cada hora ele ia de um lado da lousa escrever, fazia um rabisco, ninguém entendia. (...)”(S4 – A.1.1)

Pesquisas (Falcin, 2003; Tagliaferro, 2003) demonstram que a aula expositiva pode se caracterizar como uma boa atividade de ensino, sendo descrita por alunos como uma oportunidade de aprendizagem. Porém, a aula expositiva, como uma atividade de ensino adequada, é descrita, pelos alunos, como uma aula bem planejada, com uma organização sequenciada do conteúdo, permeada por detalhes selecionados pelo professor como importantes, situando as relações entre os saberes e o cotidiano, além de proporcionar a participação efetiva dos alunos, ajudando-os a entenderem a lógica envolvida no conteúdo e mantendo-os motivados a continuarem estudando. No entanto, durante a realização desta pesquisa, ainda foi possível observar situações em que a aula expositiva foi realizada de maneira a apresentar o conteúdo aos alunos de maneira pouco eficiente e satisfatória para a aprendizagem dos alunos.

“(...) Ai, assim, você dar uma aula expositiva, mas dar uma aula construindo, fazendo no quadro, tudo, é completamente diferente. Aula expositiva não é ruim, mas pra você construir um conceito eu acho que não cabe uma aula expositiva somente com slides, tem uma conta super difícil de fazer você coloca num quadro do slide, vai lendo e pronto, tá resolvido. Eu não sei, pra mim pelo menos não dá, na verdade acho que pra maioria.” (S7 – A.3.1)

Neste sentido, a exposição de conteúdos mostrou-se, nesta pesquisa, mais uma vez, um fator importante, já que dados de pesquisas anteriores apontam que a forma como o professor apresenta os conteúdos aos alunos configura-se como uma das mais significativas práticas do professor que possibilitam ao aluno apropriar-se do objeto de ensino. (Falcin, 2003; Kager, 2004; Colombo, 2007; Tassoni, 2008). De acordo com Leite (2012), a partir dessas pesquisas é possível afirmar que

A mediação pedagógica possibilita ao aluno apropriar-se com sucesso do objeto - o que chamamos de aprendizagem com sucesso – aumentam as possibilidades de se estabelecer um vínculo afetivo positivo – de aproximação – entre o aluno e o objeto/conteúdo desenvolvido. Portanto, a aproximação positiva entre o aluno e os conteúdos estudados depende, em grande

parte, da consciência que o mesmo desenvolve sobre o sucesso do seu processo de aprendizagem (p. 362).

Outro importante ponto de impacto afetivo observado nas práticas dos professores é relativo à aproximação dos conteúdos trabalhados com a vida e as áreas de interesse dos alunos. Leite (2006) aponta que o ensino desvinculado da vida traz enormes prejuízos para o estabelecimento de uma relação positiva entre o aluno e o objeto de conhecimento:

Grande parte do ensino tradicional é marcada por objetivos irrelevantes, do ponto de vista do aluno, o que colaborou com a construção de uma escola divorciada da realidade, principalmente no ensino público, caracterizada pelo fracasso em possibilitar a criação de vínculos entre os alunos e os diversos conteúdos desenvolvidos. (...) o conhecimento acumulado em determinada área deve estar disponível para que as pessoas melhorem as suas condições de exercício da cidadania e de inserção social. Uma escola voltada para a vida implica objetivos e conteúdos relevantes, tomando-se como referência o exercício da cidadania, o que aumenta a chance de se estabelecerem vínculos afetivos entre o sujeito e os objetos (p. 35).

Pode-se inferir que, ao vislumbrarem relações entre aquilo que aprendem nas disciplinas e a própria vida, os alunos apropriam-se dos conteúdos com sucesso, nutrindo uma relação positiva com os mesmos – conseguem identificar a função daqueles conhecimentos.

“(...) A função do professor é mostrar o que é importante, você vai usar isso nessa aplicação, você vai usar isso, você tem que saber isso pra fazer tal coisa e continuar chamando a atenção dos alunos para a aplicação, que é o que eles vão trabalhar o resto da vida. O aluno tem que sentir que é importante pra ele ter vontade de prestar atenção, se dedicar.” (S1 – A.1.4 – 2ª entrevista)

Ao contrário, quando o aluno não percebe relação alguma entre os temas abordados em sala de aula e a própria vida ou atuação profissional, corre-se o risco de o insucesso ocorrer logo no início do processo de ensino-aprendizagem, anulando-se as possibilidades de estabelecer uma boa relação com o objeto de conhecimento.

O mesmo pode ocorrer quando as atividades de ensino escolhidas pelo professor são inadequadas aos objetivos que se tem. Para Leite (*ibidem*), é até possível identificar situações de ensino que apresentam objetivos relevantes; porém, com atividades inadequadas ou desmotivadoras para os alunos, além de não auxiliarem a aprendizagem, podem gerar um sentimento de afastamento do sujeito em relação ao objeto. Como exemplo, cita-se o relato de um dos sujeitos que discorre sobre a prática de seminários:

“Eu acho que o seminário é legal, até em disciplina introdutória, se tiver uma participação da professora no fim, para cobrir as falhas, entendeu, explicar o que não ficou bem explicado, trabalhar o que não foi bem passado e não só falar, olha, isso não ficou bem explicado e acabou, e aí? E aí? Exatamente essa a questão? Eram essas condições, esse suporte que ela não dava no final, ela não tinha, vamos dizer assim, um fechamento, uma conclusão no final, ela não fazia isso.” (S2 – A.1.2 – 2ª entrevista)

Assim, atividades de ensino em que há falta de instruções claras, ausência de intervenções adequadas do professor ou falta de feedback por parte do professor acabam por impossibilitar um bom desempenho do aluno.

“(...) Quase não falava sobre os assuntos dos textos, era muito técnica, acaba que não ajudava os alunos se ficassem pontos não bem esclarecidos, não ajudava no entendimento, sabe, não ampliava o que os alunos traziam, ficava tudo muito básico. E, geralmente, eram dois por aula, às vezes nem tempo tinha pra discutir.” (S2 – B.2 – 2ª entrevista)

Diferentemente disto, os dados obtidos mostraram que, ao escolher atividades atraentes e motivadoras para os alunos e ao relacionar os conteúdos ao cotidiano deles, os professores possibilitaram que o processo de ensino-aprendizagem fosse atraente, interessante e significativo, aumentando as chances de sucesso dos alunos e contribuindo para que estabelecessem uma relação positiva com os referidos conteúdos.

A eficiente mediação realizada pelos professores em sala de aula, expressa pelas suas explicações e instruções claras, pelas exemplificações acerca dos conteúdos, pelo esclarecimento de dúvidas e pela instigação e incentivo constante para a participação dos alunos nas atividades, foi valorizada pelos sujeitos.

Da mesma forma, o fato de a professora abrir espaço para que os estudantes pudessem ter mais momentos de troca durante as aulas possibilitou que eles se

interessassem pelos conteúdos apresentados, o que contribuiu para uma relação prazerosa entre sujeito e objeto de conhecimento. De acordo com um sujeito:

“(...) Ela apostava, ela privilegiava essa troca entre os alunos, esse trabalhar juntos. Porque muitas vezes você não tem maneiras únicas de resolver as coisas né, e aí, isso é muito legal, eu consegui resolver aqui e o meu colega conseguiu resolver, e aí eu consegui entender o jeito que ele resolveu e ele conseguiu entender o jeito que eu resolvi e chegamos no mesmo resultado por um caminho diferente (...)”(S3 – A.1.3 – 2ª entrevista)

Os dados demonstram o quanto a experiência com outros colegas, além do professor, contribui e ajuda os alunos a ampliarem o seu nível de compreensão. Evidencia-se, no comentário, a intenção do professor em proporcionar ações colaborativas para a aprendizagem, pois criar um ambiente de sala de aula, que permita que a natureza social da aprendizagem se expresse, facilita as condições de aprendizagem.

Conforme argumentam Leite e Tassoni (2002), quando o docente organiza os conteúdos a serem explicados de forma lógica, possibilita ao aluno uma melhor apropriação desses conhecimentos e, conseqüentemente, uma relação afetivamente adequada com os mesmos.

“Extremamente organizado. Não organizado de ter título, subtítulo, não essa organização formal, mas uma organização de pensamento, ele tinha um raciocínio, uma linha de raciocínio, os slides seguiam isso e as anotações que ele fazia na lousa seguiam essa linha e como ele conseguia prender sua atenção, essa linha de raciocínio você seguia tranquilamente, então ficava muito tranquilo para aprender, facilitava muito o aprendizado.” (S1 – A.2 – 2ª entrevista)

Organizar os conteúdos de forma adequada, portanto, parece estar relacionado com o fato de o professor respeitar a organização epistemológica da respectiva área de ensino; ou seja, como o professor não ensina todo o conteúdo de uma só vez e como o aluno também não aprende dessa forma, é necessário organizar esse conteúdo, sequenciando-o e delimitando-o em cada etapa de ensino.

Porém, como ressalta Leite (2012),

Quando os conteúdos de um curso são organizados de forma aleatória, não se respeitando a lógica da organização do conhecimento da área, dificulta-se o processo de apropriação dos referidos conteúdos pelo aluno (p.364).

É o caso das situações em que o professor não analisa adequadamente os objetivos de ensino e não identifica todos os conteúdos envolvidos, bem como a maneira como, por exemplo, os conceitos e princípios de uma determinada área se relacionam.

A ausência de uma organização lógica dos conteúdos de um determinado curso pode aumentar as possibilidades de fracasso do aluno, colaborando com a prevista deterioração das relações afetivas entre o aluno e o objeto em pauta.

Leite (2012) defende que iniciar o ensino a partir do que o aluno já sabe sobre os conteúdos envolvidos aumenta as possibilidades de sucesso do processo de aprendizagem do próprio aluno.

A relação inversa também pode ocorrer: quando o professor decide iniciar seu programa de ensino muito além do conhecimento atual do aluno, cria uma situação em que aumentam as chances do insucesso ocorrer logo no início do processo de ensino-aprendizagem; deterioram-se, assim, prematuramente, as possibilidades de se estabelecer uma relação afetivamente positiva entre o aluno e os conteúdos.

“Vinha com as aulas todas prontas e nunca esteve preocupado em ver que nível a turma estava. Tenho que reconhecer o esforço de alguns professores que fizeram isso. No momento em que a disciplina começava eles passavam um pequeno questionário pra avaliar mais ou menos o nível em que todo mundo estava naquele conteúdo e aí baseado na correção do exercício ele conseguia montar a aula, sabendo de que nível poderia partir, o que os alunos já sabem. É uma coisa possível de ser feita, mas não é uma prática comum, no máximo perguntam se a gente já ouviu sobre o assunto.” (S8 – A.2.1)

Este problema da ausência de conhecimento prévio, necessário para que o aluno inicie a aprendizagem a partir do ponto definido pelo professor, tem sido tradicionalmente apontado por outros autores. Ausubel (1980) apresenta de forma muito clara a questão da decisão sobre o ponto de partida no ensino:

Se eu tivesse que reduzir toda a Psicologia da Educação a um único princípio, eu formularia este: de todos os fatores que

influenciam a aprendizagem, o mais importante consiste no que o aluno já sabe. Investigue-se isso e ensine ao aluno de uma forma consequente (Ausubel, p. 31, 1980).

Assim, expressa a necessidade de o professor tomar como referência, no processo de ensino e aprendizagem, os conteúdos já apropriados pelos alunos, o que contribui para que a aprendizagem seja significativa. Leite (2006) também ressalta a importância de se tomar como ponto de partida, no processo de ensino-aprendizagem, aquilo que os alunos já sabem:

As implicações pedagógicas desse princípio parecem claras: a decisão sobre o início do ensino só deve ser assumida após o professor realizar uma avaliação diagnóstica sobre o que os alunos já sabem sobre o tema, e não a partir de decisões burocráticas ou de pressupostos irreais (p. 36).

A clareza com que os professores expunham aos estudantes as explicações acerca dos conteúdos e as instruções sobre a realização das atividades foi fundamental para que eles pudessem ter um bom desempenho durante a realização das mesmas, apropriando-se, assim, dos conteúdos apresentados. Além disso, o fato de os professores darem explicações, repeti-las se necessário, explicar de maneiras diferentes, dar exemplos, sanar dúvidas, possibilitou que o processo de ensino-aprendizagem fosse efetivo.

“(.) Esse professor ele percebia, ele falava “eu acho que vocês não entenderam isso, vocês entenderam?”. Aí ninguém falava nada. Aí ele explicava de novo. Então ele tentava ser o mais claro possível, tentava ver se era 100% essa conexão entre o professor e o aluno. Eu expliquei bem, eles entenderam, parecem que estão entendendo? Então era sempre essa ideia, ele queria deixar o mais claro possível, que todo mundo entendesse.” (S1 – A.3.3 – 2ª entrevista)

Dentre várias formas de comportamentos de professores que são relacionados com os desempenhos de alunos em sala de aula, a clareza aparece como um fator capaz de influir nos resultados obtidos. Segundo Leite (2012), a falta de clareza pode contribuir significativamente para o insucesso educacional, pois professores que não são

claros ao transmitir a informação, muitas vezes, impedem posturas de um educando com papel mais ativo e interveniente na construção do seu próprio conhecimento.

“Ele tinha uma dificuldade pra explicar. Acho que professores que trabalham com 1º ano têm que ter um cuidado melhor com isso e ele não tinha. Assim como o livro, ele trabalhava como se os alunos já soubessem. Faltava clareza. O pessoal ficava meio assim de perguntar, ele era meio seco, então ninguém ficava perguntando muito não.” (S7 – A.3.2 – 2ª entrevista)

Durante todo o processo de aprendizado, o professor deve procurar explicar o que está sendo ensinado, de forma mais clara e objetiva possível, para que haja um maior entendimento por parte dos alunos, marcando momentos importantes da aula, respondendo as perguntas dos alunos, explicando detalhadamente e expressando-se corretamente.

Da mesma forma, o fato de o professor abrir espaço para que os estudantes participem ativamente das aulas possibilita que eles se interessem pelos conteúdos apresentados, o que contribui para uma relação prazerosa entre sujeito e objeto de conhecimento. De acordo com um dos sujeitos, a forma de a professora desempenhar sua mediação, considerando a participação ativa dos alunos na produção de conhecimento, instigava-os:

“(...)Então ela pega uma pessoa e pede um exemplo de tal coisa e aí ela vai desenvolvendo a aula. Então não tem uma aula pronta, ela vai construindo a aula. Ela tem os tópicos que ela vai trabalhar naquela aula e aí ela vai dependendo da participação dos alunos, do que os alunos vão trazendo pra ela, ela vai direcionando. Mas, isso é lógico, assim, é uma pessoa que tá dando a aula na qual ela tem domínio absoluto, demonstra um total domínio dela dos conteúdos, qualquer exemplo que o aluno traga pra ela sabe conduzir e amarrar uma coisa na outra e fazer essa linha condutora. Ela tá construindo a linha de raciocínio ali na hora, não tinha um roteiro, ou melhor, tinha, mas ela ia demonstrando.” (S3 – A.3.3 – 2ª entrevista)

Os dados sugerem a importância do incentivo docente à participação dos alunos na aula. Indicam que o professor não se restringia à mera exposição dos conteúdos, mas

convidava os alunos a participarem das aulas e a se envolverem em todas as situações. Este intercâmbio permite ao professor acompanhar o caminho de raciocínio do aluno, visualizando e compreendendo melhor seus erros e propiciando uma nova oportunidade de aprendizado.

Anastasiou e Alves (2006) apontam a necessidade de uma mudança na organização das aulas no ensino superior, ultrapassando a ação de “assistir aula” em direção ao “fazer aulas”, no sentido da elaboração do conhecimento com a “realização de diversas operações mentais, num processo crescente de complexidade do pensamento” (p. 74). Segundo as autoras, a expressão verbal dos estudantes é fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo, assim como promove o sentimento de pertencimento ao grupo da sala de aula, o que, por sua vez, facilita a aprendizagem.

Com essas práticas, os docentes assumem a importância das interações entre eles e os alunos e entre os alunos e seus colegas para o processo de apropriação dos conteúdos pelos sujeitos, demonstrando que “o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vivem” (Rego, 1002, p.61)

A falta dessas interações promovidas pelos professores em sala de aula pode trazer consequências negativas para a aprendizagem dos alunos. A não participação dos alunos em sala de aula, opinando, expressando dúvidas e enriquecendo as temáticas propostas, pode gerar um ambiente pobre em troca de saberes, impedindo um acúmulo de experiências e postura crítica. Como coloca o sujeito abaixo:

“Ele não tinha uma organização, ou melhor, tinha uma sequência, digamos, sugerida pelo currículo, não que ele se preocupe com aquela sequência, ele já recebeu aquilo, eu tenho que dar isso, então é nessa ordem que eu vou dar. Mas pela ementa do curso mesmo, de ter que dar naquela ordem, nunca se preocupando se aquilo está de acordo com o nível da turma, sempre com aulas fechadas, muito pouco espaço pra discussão com os alunos, porque senão não daria tempo de terminar a aula.” (S8 – A.2.2)

5.2. Características do professor

Os dados apresentados no Núcleo Temático “Características do professor” também sugerem fortemente que os aspectos afetivos identificados no comportamento do professor interferem na relação do aluno com o objeto de conhecimento.

O relacionamento professor-aluno também foi identificado como um aspecto de impacto nos alunos, uma vez que foi possível inferir movimentos de aproximação e afastamento dos alunos em relação aos conteúdos, a partir da forma como se relacionam com o professor, o que confirma dados já apresentados por pesquisadores do Grupo do Afeto, em pesquisas anteriores (Falcin, 2003; Colombo, 2007; Tassoni, 2008).

Observou-se que a proximidade dos professores, a postura de disposição adotada pelo professor em sala de aula, ao expor os conteúdos e conversar com os alunos, parece tê-los incentivado a participarem da aula, mobilizando-os a exporem suas questões e, assim, envolvendo-se com o conteúdo da disciplina. No recorte a seguir, é possível perceber o investimento do professor em manter a interação com os alunos de modo a facilitar a aprendizagem da turma.

“(...) Tinha gente que fazia pergunta, eu mesmo fazia várias perguntas porque ele ficava feliz quando fazia uma pergunta, isso é importante, ele ficava feliz, ele te elogiava, ele falava “nossa, ótima pergunta”. Se eu perguntava baixo, só ele tinha ouvido, ele pedia pra repetir, ele falava “repete a pergunta para os seus colegas ouvirem direito, eu não sei se eles ouviram”. Então você perguntar de novo, pra ele responder, ele valorizava a pergunta.” (S1 – B.1 – 2ª entrevista)

Como se pode notar, ele mostrava-se constantemente atento aos alunos, ouvindo-os, fornecendo informações e elucidando dúvidas. O fato de se mostrar acessível e disponível foi traduzido pelo sujeito como interesse do professor em promover a aprendizagem. Sua prática envolvia a questão da expressão oral em sala de aula por parte dos alunos, como meio de promover a participação na atividade de ensino em classe. Dar voz ao aluno, durante as atividades de ensino, é o caminho para conhecer suas experiências e conhecimentos, para reconhecer o ponto de partida de onde se pretende ampliar e prosseguir rumo aos novos conceitos teóricos. No exemplo citado, é sempre presente a preocupação do professor em dar voz aos alunos, seja com perguntas durante as atividades, seja com questões sobre os conteúdos, ou invocando suas falas durante o transcorrer das aulas. Porém, o mais importante a ser observado é que não é apenas em momentos aleatórios, ou por costume, que o professor chama os alunos a expressarem-se. A participação dos alunos é prevista pelo professor; suas opiniões, experiências e conhecimentos são parte importante do desenvolvimento da atividade pedagógica.

Os alunos, ao verem seus conhecimentos valorizados, envolvem-se na atividade e sentem-se participantes ativos de um processo de crescimento. A ideia é expandir os conceitos e saberes a partir do que eles já sabem, no diálogo com eles, sem impor o conhecimento como algo que vem de fora, apartado de todas as experiências que vivenciaram em suas histórias de vida. Tal processo envolve aumentar qualitativamente o rol de conhecimentos discentes, tendo como ponto de partida o que já existe construído em determinados assuntos.

“Eu acho que o mais importante foi que ela me ouviu, ela conseguiu escutar o que eu estava falando, principalmente, naquele primeiro momento. E também eu me sentia empolgado na aula dela, eu sentia muita vontade de participar, de me envolver.” (S3 – B.2 – 2ª entrevista)

Segundo Freire (1983), o diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto a ser conhecido.

(...) o diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, p.79).

Para o autor, o Homem é um ser de relações significativas que implicam em diálogo, que implica em abertura, reflexividade, criticidade, contextualização, interação e desafios. Não se trata apenas de um encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas, o saber, mas uma relação em que se consolida na práxis social transformadora. O diálogo, para o autor, deve encaminhar para a transformação: “o verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico” (Freire, 1983, p. 85).

Essa atitude de diálogo entre ensino e aprendizagem requer do educador um olhar voltado para o educando, enxergando-o como um sujeito portador de muitos saberes, capaz de sobre eles refletir, questionar, argumentar e criar significados quando diante de novas experiências. Como coloca o Freire, o professor precisa convidar os

alunos a serem curiosos, críticos e criativos. O diálogo apresenta-se como atitude do professor frente ao seu saber e também como instrumento pedagógico.

Posturas de atenção, disponibilidade e valorização dos conhecimentos, são fatores que levam os alunos a desenvolverem um vínculo afetivo muito positivo com o professor, entendendo que ele é alguém verdadeiramente preocupado com a aprendizagem deles, constituindo-se como um parceiro confiável.

Dois outros relatos podem ser retomados como exemplo:

“(...) Mas isso era com todo mundo, todo os alunos que iam conversar com ele, ele ajudava, orientava. E ele fazia tanta questão de ser assim, de ajudar, de se mostrar disponível que se ele não estivesse na sala, ele deixava um bilhete avisando em quais outros lugares ele poderia estar dependendo do horário. Ele acabou sendo que meio, assim, meu ponto de referência.”
(S6 – B.1)

“(...) Ele responde e-mails no máximo no dia seguinte dependendo do horário que você manda senão ele vai responder no mesmo dia. Super pronto. Já teve épocas que eu tive que entregar relatórios de projetos da iniciação, eu sempre deixo tudo pra última hora, então acabo varando a madrugada fazendo, ele tava lá, respondendo e-mail domingo de manhã, esperando a minha resposta pra enviar logo. Inclusive final de semana, já recebi resposta às 10 da noite, à meia noite. Essa disponibilidade é um ponto bem favorável, nem precisaria até ser tanto assim, acho que até é uma dedicação, assim, que ultrapassa. Mas dá para perceber que é porque ele gosta, ele faz com prazer, não é uma obrigação.” (S6 – B.1)

O desejo explícito do professor em dar informações, ou esclarecimentos acerca de qualquer assunto, foi interpretado como um esforço em promover, com sucesso, a aprendizagem e o prazer deles em se relacionar com aqueles conteúdos.

Tassoni (2000), ao direcionar o olhar para a relação professor-aluno, buscando analisar o papel da afetividade na mediação pedagógica, também verificou que os aspectos mais valorizados pelas crianças com relação às posturas do professor foram a proximidade (presença física da professora mais perto do aluno) e a receptividade (postura em que as professoras voltam-se fisicamente aos alunos para atendê-los e/ou ouvi-los).

Obviamente que, pelo fato de a presente pesquisa ter sido realizada com jovens universitários, a afetividade expressa por eles já adquiriu novas formas de manifestação, mais complexas, pois:

Com o advento da função simbólica que garante formas de preservação dos objetos ausentes, a afetividade se enriquece com novos canais de expressão. Não mais restrita às trocas dos corpos, ela agora pode ser nutrida através de todas as possibilidades de expressão que servem também à atividade cognitiva (Almeida, 1999: p. 75).

Houve, portanto, o que Dantas (1993) chama de cognitivização da afetividade: “As manifestações da ‘afetividade da lambida’ se fazem substituir por outras, de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade” (p. 75).

De qualquer forma, seja com crianças, seja com jovens universitários, a postura de atenção e disponibilidade do professor com relação às necessidades dos alunos mostra-se fundamental para uma aprendizagem efetiva e para o estabelecimento de uma relação positiva entre sujeito e objeto, pois:

O que se diz, como se diz, em que momento e por quê – da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê – afetam profundamente as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto (Tassoni, 2000: p. 149).

Por outro lado, a postura distante dos alunos pode não os incentivar a participarem das aulas e, tampouco, exporem suas perguntas ou interagirem com os conteúdos abordados durante as aulas. Percebe-se, neste recorte, a dificuldade do professor em estabelecer a relação professor e alunos de maneira a colaborar para o processo de aprendizagem.

“O relacionamento dele com os alunos era bem seco, era aula só e tchau. Não tinha muita aproximação com ninguém. Isso foi um certo choque também porque eu fiz cursinho e professor de cursinho é aquela coisa bem íntima, faz brincadeira toda hora aí chega aqui é aquela coisa, só ali.” (S7 – B.1)

“Ninguém procurava ele, já que na aula ele não ajudava, imagina fora, ele não sabia explicar. A gente tirava dúvidas entre a gente mesmo. Um aluno ajudava o outro porque não

adiantava contar muito com ele. Essa coisa de procurar fora do horário, de mandar e-mail, os alunos nem tentavam, porque não ia adiantar.” (S4 – B.2)

A identificação de práticas com essas características foram descritas por Leite (2012) como determinantes da relação que vai se estabelecer entre o sujeito e o objeto de conhecimento, incluindo as dimensões cognitiva e afetiva. Ou seja,

(...) o tipo de relação afetiva que vai se estabelecer entre o aluno e um determinado conteúdo escolar – relação que pode variar entre fortes movimentos de aproximação ou de afastamento, ou seja, relações de amor ou de ódio, nos seus extremos – vai depender, em grande medida, da concretude das práticas de mediação pedagógica planejadas e desenvolvidas em sala de aula, pelos agentes mediadores, o que nos leva a ratificar que as práticas de mediação pedagógica também são marcadamente afetivas (p. 8).

Casassus (2009), ao compilar estudos, durante 25 anos, sobre o campo das interações na Educação, defende a relação interpessoal, permeada de contato emocional, como aspecto crucial para a formação humana e para a aprendizagem. Com base nas suas pesquisas, o autor estabelece que, em sala de aula, o que permite a melhor aprendizagem se encontra no plano emocional. Cassasus (2009) explica que, nesses estudos,

a variável que mais explicava as diferenças na aprendizagem era o clima emocional em sala de aula. O clima emocional da sala de aula é um composto de outras três variáveis. A primeira delas é o tipo de vínculo que se estabelece entre o (a) professor (a) e seus alunos. A segunda é o tipo de vínculo que existe entre os alunos. A terceira é o clima que surge dessas duas primeiras variáveis (p. 204).

5.3. Relação professor-objeto de conhecimento

Os dados apresentados no Núcleo Temático “Relação professor-objeto de conhecimento” abordam aspectos que revelam o conhecimento do professor em relação ao que está ensinando, como também a sua relação com o próprio ensino.

A confiança que se constrói na relação com o professor aumenta o compromisso do aluno com a aula, com o conteúdo, com o estudo. O empenho demonstrado pelo professor resulta também na confiança e é construída na coerência entre o que o

professor fala e o que faz. Por outro lado, o empenho e a confiança relacionam-se à capacidade de o professor acreditar no aluno, e vice-versa. Esses sentimentos, produzidos nesta situação específica, são de natureza cultural. Assim, esse empenho do professor ocasiona reações nos alunos, como no exemplo seguinte:

“Ela é bastante exigente, mas a proposta é muito bem feita, o escopo é muito bem definido, aí em contrapartida o envolvimento dos alunos é muito maior, vendo o empenho do professor, o que o aluno está disposto a dar é maior também. E esse empenho era nítido nela, ela queria que cada um aprendesse. Demonstrava que cada um era importante pra ela.”
(S3 – C.1)

Assumir que a constituição do eu é antes de tudo um processo social, significa afirmar que “por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas” (Vygotsky, 2000, p. 26).

No comentário acima, o que se observa é uma relação de reciprocidade que se manifesta no empenho demonstrado pelo professor gerando maior empenho no aluno.

Os dados sobre a relação dos professores com o objeto de conhecimento apontaram a competência dos professores e a sua paixão com o referido objeto e com a atividade de ensinar. Os relatos abaixo, retomados para efeito de ilustração, demonstram que, durante as aulas, a paixão dos professores em relação ao objeto de conhecimento transparecia pela forma de se expressarem e pela forma de realizarem a mediação durante o processo de ensino e aprendizagem:

“(...) Se existe vocação didática, acho que ela tinha. Nem sei se posso falar isso, se não puder você corta, mas a gente percebia que ela tinha tesão no que ela explicava, estar ali dava prazer pra ela”. (S3 – C.1 – 2ª entrevista)

“Estava lá por prazer, ele gosta. Ele gosta de fazer pesquisas, ele gosta de ensinar e ele deixava transparecer isso acho que principalmente nas aulas, nas explicações, nas conversas com os alunos.” (S6 – C.1 – 2ª entrevista)

O gosto do professor pela atividade de ensinar, identificado pelo aluno, fica explícito no relato abaixo, em que o sujeito demonstra perceber este aspecto através da dedicação intensa do professor em ensinar, em redescobrir o que ensina diariamente:

“Só que além dele falar muito bem, ele gosta muito da matéria, então ele era muito entusiasmado. Então ele falava super bem, ele falava “olha isso”, “olha que legal”, era como se ele estivesse descobrindo pela primeira vez. Então você acompanha isso. Pelo menos é o meu jeito, na aula eu entro na cabeça do professor, então se ele tá animado pra ensinar eu tô animado pra aprender também (...)” (S1 – C.1 – 2ª entrevista)

É possível inferir, portanto, que a maneira de o professor expor suas aulas com desenvoltura, demonstrando grande prazer e satisfação ao ensinar, estimulava os sujeitos em seus estudos e favorecia sobremaneira sua relação afetiva positiva com aquele objeto.

Além disso, os dados trazem também a referência dos sujeitos à questão da relação entre o professor e o objeto de conhecimento com o qual trabalha, evidenciando que, aqueles professores que possuem um grande domínio dos conteúdos a serem ensinados são considerados modelos a serem seguidos por seus alunos.

Os sujeitos relatam uma forte admiração pelos respectivos professores, explicitando que estes, durante as aulas, demonstravam um grande conhecimento acerca dos conteúdos com os quais trabalhavam e uma grande habilidade e desenvoltura no trato dado a eles. Em outras palavras, o conhecimento de seus professores transparecia nas aulas, por meio de suas explicações e entusiasmo ao ministrá-las, e era identificado pelos alunos. De acordo com Tassoni (2000):

Os aspectos afetivos que permeiam a relação professor-aluno não se restringem somente às virtudes e valores do professor com relação aos seus alunos. Eles manifestam-se também na maneira como o professor lida com o conteúdo e nas habilidades de ensino que desenvolve (p. 23)

Pode-se dizer que, semelhante aos resultados de pesquisas anteriores – Falcin (2003) e Tagliaferro (2003), que abordam a questão dos professores inesquecíveis – o fato de os alunos perceberem o domínio, pela professora, dos conteúdos lecionados e o sentimento de paixão que ela mantém com os conteúdos e com a própria atividade de ensinar, contagiou-os, contribuindo para o fortalecimento de vínculos positivos entre eles e o objeto de conhecimento.

Leite (2006), ao retomar alguns aspectos das pesquisas sobre professores inesquecíveis, acima citadas, aponta que tais professores desenvolviam um trabalho sério, tomando decisões centradas no processo de aprendizagem com sucesso dos

alunos. Além disso, demonstraram amplo domínio nas suas respectivas áreas de ensino e, por fim, demonstraram uma profunda relação afetiva com seu próprio objeto de ensino, ou seja, uma relação de paixão. Os alunos, diz o autor, são contagiados por esta emoção. Com relação a esse poder de contágio da emoção, Wallon (1971) já apontava que: “a emoção tem a necessidade de suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, tem sobre o outro uma grande força de contágio” (p. 99).

“E eu estou aqui hoje por isso, porque eu quero que professores como esse aumentem. Mais gente tenha essa experiência boa que eu tive. Eu falo para as pessoas que me perguntam, você vai fazer essa matéria, faz com ele, faz com ele que ele é um ótimo professor. Todo mundo que faz fala que valeu a pena. Você vê que o professor, não é naquele semestre que ele estava feliz, ele é assim! Ele gosta do que ele faz e eu acho que essa é a essência do ensino em qualquer área. O entusiasmo ele é contagiante.”
(S1 – C.1)

Pode-se inferir que, ao demonstrar aos alunos sua paixão pela disciplina, por meio do modo como ensinava, o referido professor contagiou-os, instigando neles o desejo de se relacionarem com aquele objeto de conhecimento.

Mas, nem sempre as situações vivenciadas em sala de aula geram experiências emocionais, que exercem uma influência construtiva no desenvolvimento dos alunos. A afetividade refere-se a sentimentos e emoções tanto de natureza positiva quanto negativa. Assim, há também comentários que explicitam experiências emocionais que têm uma influência negativa no processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos, como os exemplos abaixo:

“Então foi um caso bem difícil e a gente pegou essa professora logo no começo do curso, segundo semestre a gente fez a matéria com ela, acho que muita gente, principalmente Humanas, passa por essa dificuldade de escrever texto acadêmico, com certeza muita gente passa por essa dificuldade, muita gente não sabia né, então como é que faz? Então ela cobrava e a gente não sabia fazer, a gente tentava e ela falava “eu não sei porque vocês vieram fazer Letras se vocês não querem escrever, se vocês não gostam de escrever”. E todo mundo ficava até triste sabe, poxa, a gente estava se esforçando e não conseguia ainda. Mas não foi com ela que a gente aprendeu também, porque só criticar, mas parar uma aula pra explicar isso nada.” (S2 – C.1)

“Ele parecia, um ótimo pesquisador, pelo que falava, mas didática dele, como professor, assim, não era o que eu esperava. Foi no 1º semestre, logo no primeiro semestre, tinha acabado de entrar, foi aquele choque né, aquela coisa. Eu não gostei, passei na matéria, não fiquei de exame, mas eu tive que recuperar isso depois, pela falta que fez no primeiro né.” (S7 – C.1)

Em outros comentários, observa-se que o fato de o professor apresentar profundo domínio sobre o conteúdo de sua disciplina não se constitui como condição suficiente para promover a aprendizagem dos alunos. Para construir um processo de ensino-aprendizagem de sucesso, é necessário que o professor também se aproprie do conhecimento pedagógico necessário, o que implica também na clareza sobre os impactos afetivos de sua ação. A qualidade da interação estabelecida entre professores e alunos evoca experiências emocionais que vão determinar o tipo da influência do ambiente no desenvolvimento cognitivo dos alunos:

“Eu acho que ele sabia o que ele estava falando sim. É um conteúdo que ele dominava, eu acho. Eu acho que pode ser que ele dominava tanto que ele ia passando as coisas rápido porque pra ele era muito trivial, pode ser que isso acontecesse. Pra ele pode ser que aquilo era tão simples, tão fácil, que ele achava que tava fluindo o negócio, mas não estava.” (S4 – C.2 – 2ª entrevista)

“Então assim, não é que ele era ruim no sentido de prejudicar a turma, não é isso. Acho que todo mundo passou, inclusive. Mas essa falta de comprometimento, de envolvimento com os alunos, isso fez muita diferença. Também não acho que o que faltava para esse professor era conhecimento, ele tinha conhecimento do assunto, mas parecia que pra ele tanto fazia se os alunos estavam aprendendo ou não. Sabe aquela coisa de querer despertar no outro a vontade de aprender? Ele não tinha. Ele tava lá... fazendo o trabalho dele e só.” (S4 – C.2)

Os dados demonstram que a qualidade da aprendizagem está na forma de o professor relacionar-se com os alunos. Vygotsky (1998) defende que o ser humano, como já apresentado anteriormente, se constitui na cultura e que fora das interações com as outras pessoas ele não desenvolverá as funções psicológicas superiores, especificamente humanas.

5.4. Práticas de avaliação

Os dados apresentados no Núcleo Temático “Práticas de avaliação” apontam que este aspecto das disciplinas tem impacto significativo nos alunos.

Sabe-se que, no que se refere à avaliação da aprendizagem escolar, as práticas predominantes no cenário educacional ainda caracterizam-se segundo um modelo tradicional, no qual a avaliação ocupa-se de manter as condições sociais vigentes, sendo considerado este fato como um dos principais motivos do fracasso escolar dos alunos. Trata-se de uma avaliação com objetivo prioritário de estabelecer um *ranking* entre os alunos, em que os dados são utilizados para separar “os que sabem e os que não sabem”; no final do processo, a responsabilidade é centrada, prioritariamente, no aluno, principalmente, nos casos de fracasso. Ou, ainda frequentemente, avalia-se apenas para dar uma nota aos alunos. Tal situação é reforçada por Leite e Tassoni (2002), quando apontam que a responsabilidade pelo fracasso escolar recai sobre os alunos, uma vez que ensino e aprendizagem são entendidos como processos independentes, nos quais ensinar cabe ao professor e a aprendizagem é obrigação do aluno, o que possivelmente conduz a impactos notavelmente negativos nos alunos.

Freitas (2003) postula que as práticas avaliativas tradicionais apresentam uma lógica que garante o modelo social dominante, classificando os estudantes a partir de um julgamento de valor perpassado, na maioria das vezes, por concepções autoritárias.

Kager (2006), pesquisando as possíveis relações entre as decisões pedagógicas que o professor toma em relação às práticas de avaliação e o efeito destas decisões no aluno, afirma que:

de todas as decisões pedagógicas assumidas pelo docente no planejamento de um curso, que produzem marcas afetivas e interferem na futura relação que se estabelece entre o aluno e o objeto de conhecimento, a avaliação merece uma atenção especial (p. 144).

No caso da presente pesquisa, algumas práticas de avaliação também demonstraram ser utilizadas somente para resolver a exigência burocrática de dar notas, sem uma preocupação com o aprendizado do aluno, como sugere o exemplo a seguir:

“(...) Não tinha a ver com nenhum exemplo que ele passou. Você ia procurar alguma coisa nos slides e você não encontrava nas aulas dele. Algumas coisas muito fáceis, algumas coisas muito difíceis, era muito surreal. Parecia que ele pegou os

slides de alguém e depois elaborou as provas, mas não era coerente. Cobrava coisas que ainda não tinham sido trabalhadas, dava a prova e depois falava sobre o assunto (...)” (S4 – D.1 – 2ª entrevista)

Os dados também mostraram que os professores não propiciavam espaços para o retorno sobre o desempenho dos alunos nas provas, visando repensar o percurso da disciplina, de modo a proporcionar a apropriação do conhecimento pelos alunos.

“(...) O retorno do trabalho escrito, ela devolveu o trabalho, mas assim, só com o visto, não tinha nenhuma correção, nenhuma observação, nada. Acho que ela deu ponto pra quem entregou. Não houve oportunidade de aprendizado, de refazer algo que não estava bom, nada.” (S2 – D.1 – 2ª entrevista)

“Quanto a corrigir a prova, não tinha isso não. Geralmente, era assim: “passa lá no meu laboratório, as notas estão lá na minha porta”, muitas vezes, você nem acesso à prova tinha.” (S8 – D.2)

Em oposição aos dados mostrados acima, há falas que apresentam práticas de professores que planejavam e desenvolviam as avaliações como um instrumento sempre a favor dos alunos e do processo de produção do conhecimento. Assim, elaboravam avaliações que permitiam o aprendizado dos alunos:

“(...) Daí eu conseguia mostrar pra ele que eu sabia o conteúdo e sabia conectar todos os assuntos da matéria. Então é muito legal mesmo. E o professor tem que ter um conhecimento muito bom da matéria, ele tem que saber fazer, elaborar exercícios, tem que ter visto vários exercícios, exemplos com a turma pra por na prova um exercício assim. Não é simples fazer essa conexão e fazer o aluno entender essa conexão.” (S1 – D.1 – 2ª entrevista)

Da mesma forma, esses professores não parecem usar a avaliação como um instrumento de poder. Ao contrário, avaliam de forma coerente, cobrando dos alunos exatamente aqueles conteúdos que haviam ensinado, discutido e trabalhado durante as aulas com eles.

“(...) E foi bem interessante porque os tópicos que ela pediu foi praticamente tudo o que a gente aprendeu em aula, os textos que ela trabalhou. As aulas dela deram total base para o

trabalho. E cada um do grupo ficou com um tópico, então foi bem interessante.” (S5 – D.1)

Também há dados sobre professores que forneciam o feedback aos alunos de uma forma adequada, levando-os a discriminarem seus erros e a aprenderem com eles:

“(…) Então ele falava: “olha pessoal vocês erraram isso aqui, mas já entenderam essa parte”. Eu achei essa parte legal, você tentar corrigir ali a lacuna, o que faltou. Às vezes se passou muito rápido, às vezes uma ênfase que ele queria ter e a galera não entendeu, a galera deu ênfase pra outra coisa ali naquela explicação. Então ele estava sempre retomando.” (S1 – D.3 – 2ª entrevista)

“A correção desse trabalho eu achei bem legal, no final ela falou o que mais ela gostaria que a gente tivesse colocado. Então ela demonstrou bastante atenção na correção. Colocou no final o que ela gostaria que a gente tivesse colocado a mais. Eu achei bem legal essa correção com sugestão de melhorias, bem interessante pra gente ver o que precisa melhorar, o que faltava, não certo ou errado.” (S5 – D.2)

“(…) Primeiro ele lia a primeira de todo mundo e ele não colocava uma nota. A nota seria dada a partir da segunda prova, então o aluno obteve algum progresso ou não, como que foi o nível da sala, o aluno esteve acima desse nível da sala ou abaixo, ele avaliava mais todo mundo. Ele olhava um conjunto da sala. Na primeira prova ele fazia algumas anotações e mostrava para os alunos, pra mostrar o que ele achou, o que podia melhorar. Ele fazia essa devolutiva mais individual. Acho que deu bem certo, ele apontava os caminhos e indicava onde o aluno podia melhorar, pra que se saísse melhor na segunda prova. Achei bem interessante.” (S6 – D.2)

Souza (2006), discutindo os resultados obtidos na pesquisa em que analisou e descreveu os elementos constitutivos das relações de mediação de uma professora, visando à superação/compreensão do erro produzido por seus alunos, aponta, em sintonia com os dados aqui examinados, que: “A presença do feed-back constitui uma condição importante para o sucesso da superação/compreensão do erro pelo aluno, pois oferece estímulos para a continuidade do seu desenvolvimento” (p. 187-188).

Pelos relatos, observou-se que os *feedbacks* – momentos de intervenção de caráter corretivo – foram vistos pelos alunos como importantes para o seu sucesso no processo de aprendizagem. Nota-se que eles vivenciam esses momentos com

tranquilidade, dada a forma cuidadosa com que os professores realizaram as devidas correções, sem expô-los e sem fazer ameaças.

Agindo assim, os professores garantiram condições afetivas necessárias para o bom desempenho dos alunos e para uma relação positiva entre eles e o objeto de conhecimento.

Desta forma, é clara a necessidade de mudança de um paradigma, voltando-se para as práticas de avaliação que visem ao desenvolvimento do aluno, o que é possível, segundo Luckesi (1995), pela decisão do professor por uma avaliação diagnóstica que, a partir dos dados da avaliação, investigue e identifique as necessidades dos alunos e possibilite a reorganização das condições de ensino, visando ao sucesso na aprendizagem dos mesmos. Ou seja, trata-se de uma avaliação na qual os resultados são utilizados a favor do aluno, permitindo um impacto afetivo positivo do sujeito com relação ao conhecimento. Segundo Luckesi (1995),

a avaliação deve ter por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida. (...) A avaliação pode incluí-los devido ao fato de proceder por diagnóstico e, por isso, pode oferecer-lhes condições de encontrar o caminho para obter melhores resultados na aprendizagem (p. 173).

Os relatos descrevem práticas que utilizam a avaliação com essa função diagnóstica, planejada e desenvolvida a favor da aprendizagem dos alunos, com objetivos de aprimorar sua apropriação do conhecimento, bem como sua relação com o saber.

“(...) O professor sempre retomava “pessoal, acharam a prova difícil? Qual exercício vocês não gostaram?” Ele se preocupava, ele queria um feedback, quando você vê o interesse do professor em querer um feedback, você vê uma preocupação dele em querer melhorar. Porque se não tivesse nem aí podia falar “é tá difícil mesmo, vocês não estudaram”, tem muito professor que faz isso.” (S1 – D.4 – 2ª entrevista)

“E tudo era devolvido também, sempre com correções e observações dela. E realmente parecia que ela usava essas correções de trabalhos para orientar as aulas, pois em muitas aulas no laboratório ela retomava exercícios que havia pedido.” (S3 – D.2)

Entende-se que é esta, justamente, a função da avaliação diagnóstica, proposta por Luckesi (1995) que, de acordo com Leite (2006),

reconhece que a avaliação só tem sentido, numa sociedade democrática, se os seus resultados forem sempre utilizados para rever e alterar as condições de ensino, visando ao aprimoramento do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno (p. 38).

Assim, na avaliação diagnóstica, o ato de avaliar corresponde a um momento para repensar a prática pedagógica e retornar a ela. Seus resultados são, portanto, utilizados no sentido de rever e alterar as condições de ensino, visando ao aprimoramento do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.

Esta forma de desenvolver a avaliação – sem mistérios e sem autoritarismo – e também a correção – não punitiva, em conjunto com os alunos e entendida como mais um momento para se promover a aprendizagem – é um fator decisivo que colabora extraordinariamente para que o aluno crie uma vinculação afetivamente positiva com o objeto de conhecimento.

5.5. Consequências do processo de mediação

Os dados apresentados no Núcleo Temático “Consequências do processo de mediação” reforçam a ideia de que a qualidade da mediação vivenciada pelos sujeitos pode ocasionar uma vinculação positiva ou negativa com determinado objeto de conhecimento.

No caso dos sujeitos do Grupo 1, apontam que a relação positiva que se estabeleceu entre eles pode ser reconhecida quando os participantes relatam que, a partir dessas aulas, que passaram a gostar do objeto em questão e a se dedicarem mais ao seu estudo. Nas palavras dos sujeitos:

“Foi praticamente esse professor que fez eu, gostar, adorar o meu curso do jeito que é.” (S1 – E.1)

“Olha, de características, no geral, ela é uma professora de uma área que eu tive mais afinidade dentro da Computação e que eu tive uma afinidade pessoal, além da afinidade diária.” (S3 – E.1 – 2ª entrevista)

“Hoje ele é o meu orientador, eu fiz a iniciação científica e agora estou terminando a minha monografia. O que me levou a escolher ele, eu acho que foi já na primeira aula que eu adorei a forma dele dar aula, o jeito dele, sei lá, gostei de cara já. Me envolvi bastante com os conteúdos que ele abordava também. Aí fui conhecendo outros professores e eu sempre achei ele o melhor de todos (...)” (S6 – E.1)

Com relação a esses aspectos, Leite (2006) observa que, no processo de inter-relação entre professor e aluno, “o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos e desejos, afeta cada um” (p. 28).

Da mesma forma, Mahoney e Almeida (2004) apontam que “Queira ou não, o professor é um modelo, na sua forma de relacionar-se, de expressar seus valores, na forma de resolver conflitos, na forma de falar e ouvir” (p. 26).

Além disso, os dados sugerem claramente que esse envolvimento com o objeto a partir das aulas foi tal que influenciou a própria escolha da carreira profissional desses alunos:

“(...) A fala do professor: “Tá vendo isso aqui? Se você juntar isso com isso, dá um chip que tem dentro do seu celular”. Você para, você trava, eu travei na hora. Daí você pega, olha para o seu celular, não consegue ver né, essa caixa mágica e tenta entender tudo o que acontecendo ali, que faz tudo funcionar. Na verdade são mágicas, mas são mágicas muito bem aplicadas, muito bem calculadas. E isso que despertou muito minha curiosidade. Eu estou indo pra parte de Microeletrônica hoje na Iniciação, por tudo isso que eu vivenciei. Essencialmente devido a esse professor da Elétrica. Microeletrônica, parte de semicondutores. Que é o que eu mais gosto, que é o que eu sinto que eu tenho mais ânimo, tenho mais curiosidade, acho que a paixão me atingiu.” (S1 – E.2)

“(...) Por que até então, eu falava que gostava de escola, mas quando eu falava que gostava de escola eu queria dar aula, assim, não trabalhar com pesquisa em educação. Depois dessa aula eu fui percebendo que meu interesse maior era mais voltado para os temas da educação do que da biologia. Pretendo sim fazer Mestrado em Educação, nessa área de Políticas, me dedicar exclusivamente a isso, vou mandar projeto com certeza, isso já está definido.” (S5 – E.2 – 2ª entrevista)

“Bom, esse professor favoreceu muito minha formação, me ajudou em muitos momentos, está sendo fundamental como meu orientador, mas não conseguiu me puxar para a área acadêmica. Vendo a postura dele como professor, aguça minha vontade de ser professora. Eu planejo dar aulas no fundamental, no ensino médio, talvez cursinho, mas faculdade não. Acho a parte acadêmica muito cheia de formalismos, não me agrada. (...)” (S6 – E.2 – 2ª entrevista)

As experiências desses jovens, aqui analisadas, demonstram, claramente, que a qualidade da mediação vivenciada por eles influenciou a qualidade dos vínculos que estabeleceram com os diversos objetos de conhecimento.

Ao contrário disso, os sujeitos do Grupo 2 vivenciaram experiências educativas que não lhes proporcionaram sucesso, ou seja, não conseguiram perceber que progrediram. Isto, certamente, relaciona-se com as falas em que os sujeitos se sentiram desestimulados na busca por aprender determinados conteúdos.

“(...) até porque a maioria dos alunos saiu achando a disciplina inútil. A disciplina não, pior, saiu achando a área inútil e que não serve pra nada. Na verdade a maior parte da sala nem retomou, simplesmente foi trabalhar em outras áreas.” (S2 – E.1 – 2ª entrevista)

“Eu tinha já uma noção de que o professor não ia ser igual o professor de cursinho, mais descontraído, com mais brincadeiras, ia ser uma coisa mais séria mesmo. Mas me surpreendeu um pouco porque parecia que ele não era muito comprometido no sentido de querer que os alunos aprendessem, de se empenhar para que os alunos se interessassem pelas aulas e isso gerava em mim uma vontade de não ir às aulas simplesmente.” (S7 – E.1 – 2ª entrevista)

“Foi muito traumático, foi um semestre de terror, depois dessa primeira prova, até a divulgação das notas finais, todos os dias pensando nisso, atormentado com isso, se eu ia reprovar, o que ia acontecer. Foi um semestre perdido. Com certeza, foi o pior momento da minha passagem pela graduação.” (S8 – E.1 – 2ª entrevista)

Esses professores parecem não atuar no sentido de tentar proporcionar a todos seus alunos um ambiente onde se estabeleçam relações de valorização e práticas pedagógicas que contribuam para o sucesso da aprendizagem. Os sujeitos relatam que vivenciaram sentimentos de inadequação, insegurança, dúvida e, inclusive, medo.

A postura do professor em sala de aula influencia, sobremaneira, o interesse do aluno pelo assunto desenvolvido na disciplina. O aluno “parece perceber” quando o professor se prepara para dar uma aula, quando ele demonstra conhecer o que ensina e está sempre se atualizando. Quando isso não ocorre, o afastamento do aluno em relação ao assunto é inevitável, como relatado pelo sujeito:

“Eu acho que se preocupar em atualizar a aula faz muita diferença para o aluno, o aluno perceber que a aula tá sendo bem dada, justamente porque o professor se preparou para estar ali. Hoje eu faço iniciação científica com um professor que tem isso, quer fazer coisas diferentes, quer fazer coisas atuais e isso chama muito a atenção do aluno, perceber o interesse do professor, perceber que ele gosta daquilo com o que ele está trabalhando. Eu me distanciei do assunto trabalhado pelo professor com quem eu vivenciei essa experiência negativa, não consegui me interessar pelas outras disciplinas que deram sequência a ela, dado a falta de interesse que eu passei a ter por causa desse professor que, na verdade, não estava interessado em dar aula.” (S8 – E.2)

Da mesma forma que uma relação positiva possibilita aproximar o sujeito de determinados conteúdos, influenciando na carreira profissional, o contrário também ocorre. Há relato de um sujeito que não queria aproximação com determinada área do curso escolhido devido à experiência negativa que teve com o professor que trabalhou esse conteúdo.

“Quando eu entrei na Samsung, no estágio, me deram uma apostila de GSM, que é um negócio de Telecomunicações, já fiquei traumatizada, aí já fiquei pensando que eu não sabia nada disso, rezando pra não me pedirem nada disso, sabe, tipo, não vem com isso não que eu não quero. Realmente, ficou uma marca bastante negativa. Eu tenho certeza que eu nunca vou procurar emprego nessa área. Ainda bem que foi só pra eu me informar. Mas, sinceramente, nessa matéria parece que eu enganei a (nome da universidade), passei nem sei como, não aprendi nada, é vergonhoso.” (S4 – E.1 – 2ª entrevista)

As experiências negativas vivenciadas por um sujeito também o levaram a refletir sobre a avaliação discente, realizadas no final do semestre. Para ele, este é um assunto que ainda necessita ser discutido na universidade e analisadas formas de serem melhor implementadas.

“Pra tudo isso que aconteceu, a gente tem o recurso da avaliação discente que é feita ao final do semestre, mas aí o semestre já passou, espera-se melhorar para o próximo, mas a gente não tem claro o quanto a opinião do aluno tá sendo levada em consideração na leitura daquela avaliação. Para o instituto é como se eles passassem a ideia, a gente se preocupa muito com o que vocês pensam, a gente faz a avaliação, todo semestre faz, quer reclamar, reclama na avaliação. Mas não fica claro para o aluno, esses pontos foram reclamados e a gente pode melhorar isso. Às vezes passa por um diálogo entre o coordenador do curso e os professores que tiveram avaliações negativas, mas não passa para o aluno se aquilo vai melhorar, então a gente fica nessa de e aí? Será que vai melhorar? É a única forma de saber se a gente pode melhorar, mas a gente não sabe se melhorou. Depois de tudo o que vivenciei passei a me interessar muito por essa situação.” (S8 – E.2)

De acordo com Leite (2012), os movimentos de aproximação e afastamento entre o sujeito e o objeto de ensino são, basicamente, determinados pela forma como se estabelecem as relações entre o sujeito e o objeto de conhecimento, as quais, por sua vez, são determinadas, basicamente, pela maneira como a mediação pedagógica é concretamente desenvolvida. Deve-se lembrar que, na sala de aula, grande parte da ação de mediação pedagógica é desenvolvida pelo professor, sendo que, “tais relações não envolvem somente as esferas cognitivas/intelectuais, mas, simultaneamente, provocam repercussões internas e subjetivas nos sujeitos, de natureza basicamente afetiva” (p. 362). A afetividade, no contexto em que se insere este estudo, não se refere apenas ao relacionamento interpessoal entre professor e aluno. Trata-se de uma relação subjetiva capaz de produzir aproximação ou afastamento entre o sujeito que aprende e o objeto de conhecimento, contribuindo para que a experiência do aluno com a disciplina seja ou não positiva.

Neste sentido, faz-se importante colocar a questão da afetividade na Educação a Distância. Sem esgotar o assunto, buscando abrir a possibilidade de discussão e de realização de pesquisas futuras, os dados acumulados de pesquisas envolvendo a temática da afetividade, podem ser indicativos de que a Educação a Distância não é o mais adequado para os cursos de Graduação, pois é nesta etapa que se estabeleceriam as relações afetivas entre sujeito e objeto. Pelo que os dados das pesquisas já demonstraram, esse movimento exige a presença concreta de uma mediação.

Como exemplo, cita-se Silva (2002), que faz a seguinte crítica aos projetos de formação de professores a distância

A educação a distância põe-se como uma prática instrucional entre diferentes sujeitos, mediada por tecnologias de informação e comunicação com foco no processo de ensino-aprendizagem, num contexto tal em que a objetividade social apresenta um horizonte de possibilidades orientado pela racionalidade mercantil produzida pela mudança nas estruturas sociais, resultado do processo de reformas que se assistiu no país na segunda metade da década de 1990, especialmente as do Estado e as da educação. Em acréscimo, a mediação feita através do “barato e acessível sistema tecnológico”, quando utilizado como instrumento dessa modalidade educacional, reduz as possibilidades dos sujeitos da prática educativa com foco no cognitivo de desenvolverem-na nas mesmas condições sociais. Torna as ações instrucionais a distância instrumentos para uma adaptação do sujeito a sua própria realidade, sem dar-lhe a oportunidade de formar-se para além dos “saberes” (do cognitivo), na troca que se estabelece na prática social no que se refere aos desejos, sentimentos e valores. Isto é, no processo de ensino-aprendizagem, o sujeito parece ser colocado em plano secundário, numa posição passiva, sem que tenha a oportunidade de enfrentar o conflito, a contradição e a tensão, intrínsecos a qualquer processo formativo (p. 26)

A EaD pode apresentar também algumas desvantagens por não contribuir com a socialização e interação presencial entre alunos e docentes, o que empobrece a troca afetiva direta de experiências, uma vez que educar requer afeto, diálogo, atenção. Seu sucesso depende de uma rigorosa elaboração de planejamentos que devem ser selecionados visando atender a uma diversidade de pessoas que farão uso deles, visto que estas possuem características e necessidades diferenciadas.

Lamentavelmente, muitos dos cursos ofertados na modalidade de EaD têm o que Chauí (2001) chama de “supermercado”, que é a versão capitalista do paraíso terrestre, paraíso que só termina no momento em que se chega à caixa registradora, quando então se retorna à brutalidade do mercado. “Se a universidade for um supermercado, então, nela entram os felizes consumidores, ignoram todo o trabalho contido numa aula, num seminário, numa dissertação, numa tese, num artigo, num livro. Recebem os conhecimentos como se estes nascessem dos toques mágicos de varinhas de condão” (Chauí, 2001, p. 113).

Segundo Hermida e Bonfim (2006), “é preciso reconhecer que a EaD apresenta algumas possibilidades de inclusão educacional, mas faz-se necessário que o processo de credenciamento de instituições para implantação de projetos de EaD sejam rigorosamente avaliados” (p.179).

Todos esses aspectos da prática pedagógica dos professores relacionados nos Núcleos Temáticos, construídos na presente pesquisa, são fatores determinantes do desempenho dos alunos nas disciplinas cursadas. Portanto, os dados da presente pesquisa reforçam a ideia de que as questões de sucesso ou fracasso em diferentes disciplinas passam, fundamentalmente, pela mediação pedagógica em sala de aula.

Ressalta-se que a proposta não é ter um modelo de professor, mas destacar elementos que se mostram importantes na elaboração e proposição de um plano de ensino. Como já apresentado no capítulo teórico, o conjunto dos dados produzidos pelas pesquisas desenvolvidas no Grupo do Afeto permitiu identificar algumas das decisões assumidas por um professor, ao planejar e desenvolver o seu curso, seja no ensino fundamental, médio ou superior.

Não estamos nos referindo à determinada metodologia de ensino, mas reconhecemos que, independente da orientação teórica assumida pelo docente, em toda situação de ensino planejada, o professor deve assumir algumas decisões que, no seu desenvolvimento prático, terão inevitáveis consequências afetivas na relação que se estabelecerá entre o aluno e os conteúdos específicos de ensino (Leite, 2012, p. 362).

Evitando uma posição reducionista, ao reconhecer que, certamente, há outros fatores que compõem o processo de mediação pedagógica, identifica-se, a partir dos dados acumulados pelas pesquisas do Grupo do Afeto, pelo menos cinco reconhecidas decisões que todo professor deve assumir para planejar e desenvolver o seu processo de ensino. São elas: a) a escolha dos objetivos de ensino; b) a decisão sobre o início do processo de ensino; c) a organização dos conteúdos de ensino; d) a escolha dos procedimentos e atividades de ensino; e) a escolha dos procedimentos de avaliação do ensino. Os dados da pesquisa reiteram a importância de se considerarem essas decisões e assume-se que não é mais possível que se planejem as condições de ensino sem que se considerem os possíveis impactos afetivos que, inevitavelmente, essas condições produzem nos alunos

Por este motivo, é tão emergente o investimento e o planejamento de ações na Pedagogia Universitária (Pimenta e Almeida, 2011)¹⁴. O cenário do Ensino Superior aponta que se mostra urgente o trabalho com a formação de professores – inicial e continuada – para que eles possam desenvolver um bom trabalho com os alunos, buscando sempre aproximá-los dos conteúdos desenvolvidos.

De forma geral, os resultados apontam que são necessários investimentos na Pedagogia Universitária, centrando-se no aluno como seu principal protagonista, em um processo onde ensino e aprendizagem sejam entendidos como indissociáveis e dialeticamente relacionados, alimentando-se mutuamente de seus progressos. Portanto, vê-se a necessidade de investimentos, principalmente, em políticas centradas na formação de professores do Ensino Superior, seja ela inicial ou continuada. Entende-se que apenas a consciência de necessidades específicas para revisão do processo como um todo não se faz suficiente. Para este desafio, sem dúvida, é necessária a vontade política daqueles diretamente envolvidos no processo – alunos, professores e coordenadores que, a partir de novas concepções sobre ensino e aprendizagem, assumam o compromisso de reordenar as condições de ensino e aprendizagem nas disciplinas do Ensino Superior.

¹⁴ Segundo as autoras, entendem a Pedagogia Universitária como o conjunto de concepções de natureza pedagógica, psicológica, filosófica, política, ética e epistemológica que articulam a prática educativa e sustentam as conexões entre universidade e sociedade.

6. Considerações Finais

A intenção de investigar o tema desta pesquisa foi fomentada pelos estudos acerca das práticas pedagógicas nos diferentes níveis de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos do Grupo do Afeto. Estudar as práticas pedagógicas no Ensino Superior possibilitou assumir que, em qualquer que seja o nível de Ensino, as práticas pedagógicas requerem planejamento, uma vez que o sucesso do aluno no processo de ensino-aprendizagem depende, em grande parte, da qualidade da mediação pedagógica desenvolvida em sala de aula, onde se destaca a figura do professor.

Um aspecto que tem espaço reservado nessas considerações refere-se à posição da universidade com relação à formação dos professores. Observou-se, em muitos relatos obtidos, a compreensão de alguns professores com relação ao divórcio entre o processo de ensino e o de aprendizagem, que permeia as relações observadas nesta pesquisa: ensino é entendido como processo de responsabilidade docente, enquanto a aprendizagem é vista como processo especificamente do aluno, não se pressupondo uma interrelação entre ambas. A abordagem histórico-cultural, aqui assumida, entende que o processo de desenvolvimento é profundamente dependente das condições de ensino-aprendizagem, disponibilizadas pelos agentes culturais, no caso, os professores em relação aos alunos. Em outras palavras, no ambiente escolar, o processo de aprendizagem do aluno é fortemente determinado pela maneira como a mediação pedagógica é desenvolvida. Nesta direção, na referida abordagem, fala-se em processo de ensino-aprendizagem, entendido como duas dimensões dialeticamente relacionadas. Além disso, os dados citados de pesquisas desenvolvidas pelos membros do Grupo do Afeto denunciam, claramente, que estas relações também são de natureza afetiva, determinando os movimentos de aproximação e/ou afastamento entre sujeito e objeto.

A profissão docente exige um domínio pleno dos conteúdos envolvidos na disciplina ministrada, além do conhecimento pedagógico que possibilite ao professor desenvolver estratégias de ensino adequadas para que os alunos aprendam de forma esperada. Isto envolve saberes que o docente deve apresentar, como, por exemplo: definir os objetivos de seu curso de forma clara e relevante; identificar o conhecimento prévio do aluno e o que ele ainda não domina para iniciar um curso ou um tópico; organizar adequadamente os conteúdos; planejar procedimentos e atividades de ensino eficientes e motivadoras; idem com relação ao processo de avaliação; ter uma boa

comunicação com os discentes, seja individual ou coletivamente, mantendo um diálogo claro e uma relação afetuosa; estimular os alunos para a aprendizagem, instigando-os a pensar, a trabalhar coletivamente, a refletir e a questionar. Zabalza (2004) afirma que:

Ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho, etc. (p.111).

Neste sentido, a docência constitui-se como uma atividade de grande relevância social, o que impõe para o profissional certos desafios como: um alto grau de conhecimento da disciplina a ser ministrada; formação pedagógica; clareza ao mediar esse conhecimento; compromisso com os alunos em relação ao seu conhecimento, motivando-os ao aprendizado; atitude e sensibilidade para entender os diferentes tipos e necessidades dos alunos. Da mesma forma, é imprescindível o conhecimento de diferentes metodologias, didática, técnicas de ensino, enfim, os mecanismos que podem ser utilizados para facilitar o processo de aprendizagem pelos alunos.

Para Masetto,

...só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige tudo isso, e competência pedagógica, pois ele é um educador. (2003, p. 13).

Há, portanto, desafios a serem superados no processo de preparação dos profissionais para o exercício da profissão docente.

Tais desafios envolvem, também, os vários atributos considerados sobre “bom docente”, esperados pela sociedade: o professor precisa ser interessado, comprometido, competente e atualizado. Precisa atuar como facilitador, mediador e orientador entre o conhecimento e o aluno. Deve utilizar-se de variação de metodologias, técnicas e recursos, visando à aprendizagem e ao acompanhamento do processo percorrido pelo aluno, além da avaliação do seu progresso. Deve trabalhar em conjunto com os alunos, desafiando-os e sendo atento parceiro para tomar a frente do processo, quando for necessário e, igualmente, precisa ocupar-se em conhecer a individualidade de cada um

deles e do grupo como um todo, utilizando-se de interação e motivação. Enfim, o professor deve ser capaz de fazer a diferença em sala de aula.

A maioria dos professores que atuam no Ensino Superior não teve, em sua formação básica, o preparo necessário para o exercício da docência, iniciando-se nesta prática sem a devida reflexão sobre este papel que vão ocupar, não apenas naquele momento na sala de aula, mas na vida e formação dos seus alunos (Masetto, 2003).

O educador da atualidade precisa se preparar dentro do seu campo específico de atuação, dominando os conteúdos propostos em sua disciplina, mas não pode perder de vista a dimensão pedagógica envolvida nessa prática, pois somente a junção destes fatores – conhecimento da área específica e formação pedagógica – poderá proporcionar a qualidade dos resultados esperados no ensino de graduação. Pimenta e Anastasiou (2002) ilustram essa questão:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (p.37)

É comum imaginar que a questão pedagógica, em uma instituição de ensino, seja assunto específico do pedagogo, com que os demais profissionais não precisam se preocupar. Mas, quando o professor desenvolve um trabalho pedagogicamente responsável, comprometido com o processo educacional, considerando o sujeito com o qual trabalha como parte integrante do processo e não somente como mero espectador, a possibilidade deste aluno vir a se constituir como um profissional de sucesso e um cidadão participativo aumenta consideravelmente, como sugerem os dados aqui apresentados.

É frequente a compreensão de que, se o professor passou pelo processo seletivo da instituição que o contratou, seja através de concurso, banca ou análise de currículo, ele já está apto para exercer a sua função; talvez seja este um dos motivos de resistência, quando se fala em implementar formação pedagógica dos docentes, ou qualquer iniciativa neste sentido. Segundo Almeida (2012):

(...) Aí reside, a nosso ver, o que talvez seja a grande dificuldade de parte significativa dos professores universitários: admitir e

reconhecer que o ato de ensinar tem uma dimensão pedagógica e didática que requer atenção, cuidado, estudo. (p. 91)

Zabalza (2004) aborda sobre a importância da reprofissionalização – de natureza pedagógica e didática – desses professores como meio de assegurar que os alunos efetivamente aprendam e constituam pessoas e profissionais competentes e críticos:

Não é suficiente dominar os conteúdos. Nem é suficiente ser um bom pesquisador em seu campo. A profissionalidade docente tem a ver com alunos e com como podemos atuar para que eles aprendam efetivamente o que pretendemos ensinar-lhes. (p.114)

Ou seja, a dimensão pedagógica do processo de ensino-aprendizagem precisa sair da invisibilidade e ganhar força como sustentáculo da prática docente.

Diante disto, as instituições de ensino superior, em especial as brasileiras, devem propor e desenvolver programas de capacitação pedagógica dos docentes, semelhante aos que vêm sendo desenvolvidos em inúmeras universidades, em todo mundo. Tais programas precisam ser planejados e organizados de forma a possibilitar aos docentes romperem com velhas crenças na área, a construir novas referências teóricas e práticas, que possibilitem, gradualmente, a compreensão de que a formação pedagógica é um forte instrumento aliado do profissional, visando à excelência no processo de ensino aprendizagem.

A iniciativa de algumas universidades de qualificar a docência contempla ações de várias naturezas (cursos, palestras, seminários, oficinas, etc.), voltadas para a formação pedagógica de seu quadro docente. Conforme nos coloca Almeida (2012), “passar do âmbito das transformações individuais para o das mudanças institucionais representa uma alteração de paradigma no desenvolvimento das políticas universitárias” (p. 114).

No cenário internacional, apresentam-se experiências relativas a iniciativas de universidades que se comprometeram com a promoção da formação pedagógica dos professores atuantes no ensino de graduação, no sentido de mobilizá-los para o desenvolvimento profissional da docência, contribuindo para a qualidade do ensino superior.

Almeida (2012) analisou a experiência de formação dos professores das universidades espanholas: Universidade Autônoma de Barcelona, Universidade Politécnica da Catalunha, Universidade de Barcelona e Universidade de Alicante. A

autora afirma que as ações institucionais lá desenvolvidas primam pela valorização da “formação continuada nos processos de avaliação docente e também para a progressão na carreira docente (...) destaca-se o empenho das universidades em promover estratégias institucionais voltadas para a melhora da ação pedagógica de seus professores” (p. 154-155).

Althaus (2016) apresenta, em seu livro, diversas universidades do exterior que oportunizam um amplo programa de formação e desenvolvimento profissional da docência. No Canadá, na Universidade de Ottawa, a experiência do Centro de Pedagogia Universitária (CPU) oportuniza um amplo programa de formação e desenvolvimento profissional da docência, oferecendo também atendimento individualizado aos docentes da instituição. Ainda no Canadá, a Universidade Mc Gill, em Montreal, por meio do programa Teaching and Learning Services (TLS), oferece um amplo rol de ofertas de cursos, oficinas, seminários, formação a curto, médio e longo prazo, o que expressa o compromisso da instituição de ter o seu foco no ensino (“focus on teaching”) como meio para potencializar a qualidade do trabalho docente na universidade. A autora ainda destaca um artigo publicado na Revista Ensino Superior (Unicamp), em que foram analisadas oito experiências de formação docente em universidade públicas e privadas nos Estados Unidos e Canadá. Apresenta um quadro sinótico em que explicita as principais características de cada Centro para Ensino e Aprendizagem (conhecidos em inglês pela sigla CTL). As universidades analisadas foram: Harvard College, Universidade de Michigan, Universidade do Texas, Universidade de Ontário Ocidental, Universidade Northwestern, Universidade de Stanford, Massachusetts Institute of Technology, Universidade Carnegie Mellon. Ênfase é dada pela autora no trabalho realizado no Centro de Apoio ao Ensino e Aprendizagem, da Universidade de Harvard, serviu de inspiração para a criação do Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA²), da Unicamp.

No cenário nacional, destacam-se as ações da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), por meio do Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA²), como colocado acima. O EA² é um órgão subordinado à Pró-Reitoria de Graduação, que envolve cinco programas principais: Avaliação do Ensino de Graduação; Aprimoramento da Docência Universitária; Ação Interdisciplinar; Acolhimento dos novos docentes; Valorização da Docência. Um aspecto que diferencia a proposta da Unicamp é a realização do Seminário de Inovações Curriculares, em que se discutem ações interdisciplinares. Além disso, vinculado ao EA² também se encontra a proposta do

Programa de Avaliação da Graduação (PAG), que deve ser um instrumento comum para se obterem dados junto aos alunos e professores acerca dos cursos e das disciplinas de graduação da Unicamp.

A Universidade de São Paulo (USP) também investiu no desenvolvimento da política de valorização e formação dos docentes. Destaca-se a criação dos Grupos de Apoio Pedagógico (GAPs), desde 2004, com vistas a contribuir para a valorização do ensino de graduação, oferecendo apoio pedagógico às atividades docentes, além da criação, em 2007, do Curso de Pedagogia Universitária, com duração anual, e os Seminários de Pedagogia Universitária, com periodicidade mensal. Inexplicavelmente, essas ações não tiveram continuidade.

O Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas da Unesp (CENEPP) Professora Adriana Josefa Ferreira Chaves também tem como objetivo criar e manter espaços sociais e acadêmicos que possibilitem desenvolver estratégias e subsídios para a formação pedagógica e o desenvolvimento profissional dos professores da Unesp, de forma contínua e sistemática, visando à melhoria da qualidade de ensino, articulado à pesquisa, à extensão e à construção de uma prática social emancipatória compromissada com a cidadania. O Centro substitui o Núcleo de Estudo e Práticas Pedagógicas (NEPP) criado em 2008, que teve sua origem com o Programa de Oficinas de Estudos e Práticas Pedagógicas em 2006, a partir de uma demanda dos professores de toda universidade. As ações do CENEPP têm o objetivo de promover a reflexão sobre a prática pedagógica e a divulgação de experiências bem sucedidas em sala de aula no âmbito da Unesp, possibilitando o aperfeiçoamento contínuo da docência e garantindo a manutenção da qualidade do ensino na universidade, ao lado da pesquisa e da extensão. Atua na área de Pedagogia Universitária e tem como finalidade desenvolver atividades de formação pedagógica contínua junto aos professores da Universidade e realizar pesquisa nessa área.

A formação do professor universitário tem possibilitado vários debates sobre as condições pelas quais esses atores ingressam na carreira acadêmica. Dos aspectos que vêm sendo apontados nos trabalhos e pesquisas em torno da temática – como a formação profissional, a prática docente, a carreira, a história de vida profissional e as políticas públicas sobre tal profissão – a formação é o aspecto que tem suscitado maiores reflexões. Isso devido ao contexto no qual os professores universitários são/não são preparados para o exercício de sua profissão.

A quase ausência da formação pedagógica efetiva do professor do ensino superior vem delegar um peso muito grande ao papel da experiência empírica, na constituição da prática docente do profissional que atua nesse nível de ensino. Geralmente, na falta de um embasamento teórico pedagógico, o professor iniciante espelha-se em modelos pedagógicos com os quais teve contato, geralmente, durante o seu curso de graduação.

Para Tardif (2002), os saberes do profissional docente, que servem de base para a sua prática pedagógica, provêm de diferentes fontes, tais como: a formação inicial e continuada de professores, do currículo e do espaço do conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, da experiência na profissão, da cultura pessoal profissional, da aprendizagem com os pares, entre outras. No processo de ensinar e de aprender, considera que cabe ao professor o papel central, visto que mobiliza e produz saberes durante o exercício de sua profissão. Para isso, deve ter a capacidade de adequar-se metodologicamente, vendo o ensino não de forma meramente técnica, mas como um conhecimento em processo de construção. Como cada professor possui uma bagagem de conhecimentos advindos de um processo individual de construção, de formação e de desenvolvimento profissional, esta influencia o seu fazer pedagógico e manifesta-se em significados distintos no ato de educar.

Os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mais retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (Tardif, 2002, p. 54).

Se antes a profissão de professor calcava-se no conhecimento objetivo, no conhecimento das disciplinas, em muito semelhantes às outras profissões, hoje, apenas dominar esse saber é insuficiente, uma vez que o contexto das aprendizagens não é mais o mesmo. Segundo Almeida e Pimenta (2011), são atribuições do trabalho docente:

(...) formar profissionais competentes e sintonizados com as demandas do mundo atual, que tenham senso de justiça social e uma identidade profunda com a cidadania democrática, é tarefa que exige muito mais desses professores do que repassar os conteúdos de sua área de especialização *stricto sensu* (p. 7).

No caso do ensino superior, trata-se de formar jovens que durante a vivência acadêmica estarão em formação e em transformação – no sentido da apropriação de conhecimentos, do desenvolvimento de novos hábitos, comportamentos e atitudes, da

capacidade de interação e participação e do fortalecimento da solidariedade, da crítica, do compromisso social. Diante desses desafios inerentes à profissão, efetivar mudanças nas maneiras de realizar o ensino implica investir esforços na formação pedagógica dos professores.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2002), nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da Educação e da teoria de ensino, para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como se apropriam do ser professor). Esses saberes dirigem-se às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando.

No entendimento das autoras acima citadas, a construção da identidade como base de uma profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos passados na Universidade já devem possibilitar a preparação e a iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas. Quando passam a atuar como professores no ensino superior, no entanto, fazem-no sem qualquer processo formativo e mesmo sem que tenham escolhido ser professor. Se o docente for oriundo da área da Educação ou Licenciatura, provavelmente, teve oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem, ainda que direcionados a outra faixa etária de alunos, com objetivos de formação, diferenciados da formação profissional universitária. Todavia, como ocorre na maioria dos casos, sendo de outro quadro profissional, poderá possibilitar um desempenho desarticulado das funções e objetivos da Educação Superior.

O zelo da Universidade, com seus futuros docentes, poderia se concretizar na forma de uma preparação para os iniciantes, que envolvesse, além de aspectos particulares da realidade da Instituição, uma consistente preparação pedagógica.

A importância de pesquisas sobre o desenvolvimento profissional da docência universitária vem ganhando cada vez mais relevo do ponto de vista acadêmico. A concepção da formação pedagógica do professor de ensino superior, como aprendizagem permanente da docência, requer a compreensão das múltiplas relações que se fazem presentes no cotidiano das universidades, em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Espera-se que as reflexões aqui desenvolvidas advindas da análise dos dados, possam contribuir para a definição de políticas institucionais voltadas para a formação do professor universitário, mediante apresentação de propostas que de fato respeitem as peculiaridades e singularidades da formação para o ensino superior. Ficou evidenciada, também, a necessidade de fortalecer o campo da Pedagogia Universitária como uma área importante para a reflexão sobre formação dos docentes que atuam no ensino superior.

7. Referências Bibliográficas

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicologia, Ciência e Profissão, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

_____. **Apreensão dos sentidos**: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. Revista Brasileira de Estudos pedagógicos, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

_____ et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. (Orgs.) **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, L.; SOARES, A. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E. E POLYDORO, S. (orgs). **Estudante Universitário**: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

ALTHAUS, M. T. M. **Docência universitária: saberes e cenários formativos**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2016.

ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia do ensino superior**. Curitiba: IBPEX Autores Associados, 1998.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. 6. ed. Joinville, SC: Univille, 2006.

AUSUBEL, D. P. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARROS, F. R. **Alfabetização e Letramento na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 2011.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Coleção Ciência da Educação, 1994.

CASASSUS, J. **Fundamentos da Educação Emocional**. Brasília: Liber Livro, 2009.

CHAUÍ, M. **Espinosa** – uma filosofia da liberdade. São Paulo: Editora Moderna Ltda, 1995.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

COLOMBO, F. A. **Aquisição da Escrita:** a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 2007.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã:** da colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986.

CUNHA, M. I. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, D. B. C. e MOROSINI, M. (Orgs.). **Universidade futurante.** Campinas: Papyrus, 1997.

_____. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão.** Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32 maio/ago. 2006.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes:** emoção, razão e cérebro humano. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y., DANTAS, H. e OLIVEIRA, M. K. (orgs.) **Piaget, Vygotsky e Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

_____. **H. Emoção e ação pedagógica na infância:** contribuição de Wallon. Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, p. 73-76, dez. 1993.

DEMO, P. **Metodologia para quem quer aprender.** São Paulo: Atlas, 2008.

ESPINOSA, B. **Ética.** São Paulo: Autêntica, 2009.

FALCIN, D. C. **Afetividade e condições de ensino:** a mediação docente e suas implicações na relação sujeito-objeto. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 2003.

FIGUEIREDO, L. C. M. **Psicologia – uma introdução.** São Paulo: Educ, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. **P. Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, L. C. **Ciclos, Seriação e Avaliação:** confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003. Coleção Cotidiano Escolar.

GALVÃO, I. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

GROTTA, E. C. B. **Processo de formação do leitor:** relato e análise de quatro histórias de vida. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 2000.

GUIMARÃES, D. C. F. **A afetividade na sala de aula: as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto.** Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 2008.

HERMIDA, J. F; BONFIM, C. R. S. **A educação à distância: história, concepções e perspectivas.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.166–181, ago, 2006.

KAGER, S. **As dimensões afetivas no processo de avaliação.** Trabalho de conclusão de curso. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 2004.

KAGER, S. **As dimensões afetivas no processo de avaliação.** In: LEITE, S. A. S. (Org.) *Afetividade e Práticas Pedagógicas.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LAROCCA, P. **Psicologia na formação docente.** Campinas: Ed. Alínea, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **O ensino de graduação na universidade – a aula Universitária.** http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/ensino.pdf. Acesso em 22 de jul. 2012.

LEITE, S. A. S. *Afetividade e Práticas Pedagógicas.* In: LEITE, S. A. S. (Org.) **Afetividade e Práticas Pedagógicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____. **Afetividade nas práticas pedagógicas.** *Temas em Psicologia*, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

_____. (Org.) **Afetividade e Letramento na Educação de Jovens e Adultos.** São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LEITE, S. A. S.; COLOMBO, F. A. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Loyola, 2006.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R.; FALCÃO, A. M. S. (orgs.) **Psicologia e formação docente: desafios e conversas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** São Paulo: Cortez Editora, 1995.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon: psicologia e educação.** São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Afetividade e aprendizagem:** contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MASETTO, M. T. (org.) **Docência na universidade.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: Castanho, S. e Castanho, M. E. **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** São Paulo: Papirus, 2001.

_____. **Competências pedagógicas do professor Universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MOYSÉS, L. M. M. **A Auto-Estima se Constrói Passo a Passo.** Campinas: Papirus, 2002.

OLIVEIRA, M. K. O Problema da Afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

_____. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo, Scipione, 1993.

_____. Pensar a Educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A. et al. **Piaget-Vygotsky:** novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 2000.

PACHANE, G.G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário:** a experiência da Unicamp. Tese de doutorado. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 2003.

PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (orgs). **Formando professores profissionais:** quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

_____. **How college affects students: findings and insights from twenty years of research.** San Francisco: Jossey-Bass, vol.2, 1991.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2011.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: motivos e consequências.** Tese de doutorado. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 2000.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

SANTOS, A. A. A. dos; POLYDORO, S. A. J.; SCORTEGAGNA, S. Aa; LINDEN, M. S. S.. **Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários.** Psicologia: Ciência e profissão, vol.33, n.4, pp.780-793, 2013.

SCHLEICH, A. L. R. **Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes.** Dissertação de mestrado. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 2006.

SILVA JUNIOR, J. R. **Reformas do Estado, da Educação Superior e as Políticas Públicas para Formação de professores à Distância: implicações políticas e teóricas.** Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 78-94, set/out/nov/dez, 2003.

SIMÃO, L. M. **Estudo descritivo de relações professor – aluno I: a questão do procedimento de coleta de dados.** Psicologia, S. Paulo, 8(2), p. 19 – 28, 1982a.

SIMÃO, L. M. **Estudo descritivo de relações professor – aluno II: alguns resultados.** Psicologia, S. Paulo, 8(3), p. 37-59, 1982b.

SIMÃO, L. M. **Interação pesquisador – sujeito: a perspectiva de ação social na construção do conhecimento.** Ciência e Cultura, S. Paulo, no. 41, p. 1195 – 1202, dez, 1989.

SMOLKA, A. L. B. **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais.** Cadernos CEDES, Campinas: Centro de Estudos e Sociedade, UNICAMP, n. 50, p. 26-40, 2000.

_____. **Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações.** In: ROSSETI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.. CARVALHO, A. M. A. (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

SOUZA, R. A. M. **A mediação pedagógica da professora: o erro na sala de aula.** Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 2006.

TAGLIAFERRO, A. R. **Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva.** Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 2003.

_____. Meu Professor Inesquecível: a construção de uma memória coletiva. In: LEITE, S. A. S. (Org.) **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de educação, Unicamp, 2000.

_____. E. C. M. **A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização**. Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 2008.

VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. **Vygotsky, uma síntese**. Trad. Cecília C. Bartalotti, São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Manuscrito de 1929**. Educ. Soc., vol. 21, n.71, pp.21-44, 2000.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 2012.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

_____. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo, Difusão Européia do Livro: 1971.

_____. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

_____. **Do acto ao pensamento**. Lisboa, Moraes Editores, 1978.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Trad.: Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANELLI, J. C. **Formação profissional e atividades de trabalho:** a análise das necessidades identificadas por psicólogos organizacionais. Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 1992.

ZAZZO, R. Wallon, psicólogo da infância. In: WALLON, H. – **A evolução psicológica da criança.** Lisboa. Edições 70, 1968.

Anexos

Anexo 1
Carta Convite

Carta Convite

Prezado (a) colega,

Sou doutoranda do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Meu projeto de pesquisa insere-se no Grupo ALLE (Alfabetização, Leitura e Escrita), sob a orientação do Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite.

Estou realizando uma pesquisa sobre a afetividade e as condições de ensino. Pretendo estudar, mais especificamente, os impactos das práticas pedagógicas, desenvolvidas por professores de ensino superior, nas relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos abordados.

Busco identificar a relação existente entre as decisões na mediação pedagógica desenvolvida pelo professor, tais como: escolha dos objetivos de ensino, escolha do ponto de partida no ensino, decisão sobre a organização dos conteúdos, escolha dos procedimentos de ensino e de avaliação – e as implicações afetivas na relação que se estabelece entre o sujeito (aluno) e o objeto (conteúdo envolvido).

Sendo assim, busco selecionar sujeitos que estejam cursando o último ano de graduação e consigam identificar, durante o curso, professores que promoveram marcas afetivas, positivas ou negativas, na sua vida acadêmica.

Caso você se enquadre nesse perfil e tenha interesse em participar como sujeito da pesquisa, basta responder para o e-mail fla.prof@gmail.com.

Concretamente, isto implicaria em algumas entrevistas sobre sua experiência. Caso você queira maiores esclarecimentos, entre em contato comigo através do e-mail citado acima.

Desde já lhe asseguro que na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Agradecemos, imensamente, sua valiosa contribuição, salientando que ela é de grande valia para esta pesquisa.

Atenciosamente,

Profa. Ms. Flávia Regina de Barros / Doutoranda Pesquisadora
Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite / Docente Orientador
Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Educação - Unicamp

Anexo 2
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) participante:

O(A) Sr(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: “Impactos afetivos das práticas pedagógicas no ensino superior: o olhar dos alunos”, que tem como objetivo: descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Ensino Superior, em diferentes disciplinas e seus impactos afetivos, positivos ou negativos, nas relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos de ensino abordados.

Sua contribuição envolve conceder entrevistas, que serão gravadas se assim você permitir. A pesquisa e as entrevistas serão realizadas pela pesquisadora Flávia Regina de Barros, estudante de pós-graduação na Faculdade de Educação da UNICAMP, sob orientação do professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa. As gravações serão armazenadas em computador de acesso apenas da pesquisadora e descartadas após dois anos do fim da pesquisa.

O(A) Sr(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Com relação aos riscos, caso você sinta qualquer tipo de desconforto em função dos assuntos aflorados durante as entrevistas, tem o direito de negar-se a responder qualquer pergunta ou parte de informações. A pesquisadora estará atenta à questão e tomará medidas, na situação, para amenizá-la, como mudar o tema ou até interromper a sessão, se for necessário. O benefício relacionado à sua participação será o de contribuir para o aumento do conhecimento científico contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado. Se tiver qualquer dúvida a respeito dos objetivos da pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (19) 98190-7500/3807-6506, ou pelo e-mail: fla.prof@gmail.com. Se desejar obter mais informações a respeito dos aspectos éticos da pesquisa, poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP:

Comitê de Ética em Pesquisa. - Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126 – Caixa Postal: 6111 13083-887 Campinas – SP. Fone: (19)3521-8936. E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Se o(a) Sr(a) estiver de acordo em participar, deverá preencher e assinar a Declaração de Consentimento que se segue, e receberá uma cópia do presente Termo.

Eu _____, RG: _____
 declaro que estou ciente do completo teor das informações constantes no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e que tive oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas e optei por participar voluntariamente da pesquisa.

Declaro, ainda, que:

- () **autorizo** a gravação da entrevista.
 () **não autorizo** a gravação da entrevista.

Assinatura do participante: _____

Local: _____ Data: ____/____/____

Pesquisadora Responsável: _____

Anexo 3
Protocolos finais de cada sujeito

S1

Área: Exatas

Semestre: 10º Semestre (Integral)

Idade: 22 anos

1ª Entrevista: 12/12/14 **Duração:** 54 min.

2ª Entrevista: 22/12/14 **Duração:** 31 min.

Núcleos, subnúcleos e itens a partir da análise das verbalizações do Sujeito 1

A) Práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor

A.1. Forma de acesso aos conteúdos

A.1.1. Transmissão dos conteúdos de forma diversificada

“Todo mundo sempre comenta bastante, dos professores, entre os colegas de curso. Todo mundo já sabe quais são os professores bons, entre aspas, e os ruins, e a galera chega a um consenso que um professor bom é aquele que consegue transmitir o conteúdo de forma mais clara, sempre. Mas eu acho que ainda tem algo a mais. Eu acho que o professor bom é aquele que ele consegue sair um pouco da literatura, do livro né, da literatura que ele dá, porque, agora, principalmente, com a era da Internet, com tudo, você receber o conteúdo, você aprender sozinho, não é difícil. Então precisa ter um diferencial.”

“A aula dele era muito boa. Ele saía do livro. Eu chegava na aula dele e ele ia explicando, você entendia, você aprendia ali. Eu achava sensacional! Lógico que num curso de Exatas você não consegue evitar as contas, mas num curso de Física você precisa testar o entendimento da teoria, necessariamente. Porque muitos cursos só aplicam as contas, chega lá e pede: calcule o campo elétrico de não sei o que e você usa uma fórmula, tem muita gente que nem sabe o que tá fazendo, só decorou a fórmula, nem sabe o que significa. Na verdade isso não é nem um problema só da faculdade, vem do vestibular também, pra mim é decorrente do vestibular.”

“Então, ele usava uma prática comum na Engenharia Elétrica que é sair do livro. Os professores da Engenharia Elétrica, eu percebi, que eles saem bastante do livro. Eles citam a literatura, mas em momento algum eles pegam o livro e copiam o livro na lousa. O professor ele leva o livro às vezes, tem vezes que ele nem leva o livro. Às vezes ele leva para lembrar alguns pontos, aqueles pontos com regras, por exemplo, regras de integral. Nesses casos, ele leva o livro pra transcrever para os alunos de forma completa, na ordem de raciocínio que o livro tenha, mas só nesses casos.” (2ª entrevista)

“Aí ele deu uma aula sobre como produzir, passava para todos os alunos, você segurava na sua mão. Você conseguia enxergar tudo aquilo o que estava aprendendo, tudo aquilo que pra você são só riscos, traços no papel, você consegue visualizar ali.”

A.1.2. Notas de aula

“O que é muito presente hoje são notas de aula. Os professores, as notas de aula que eles vão passar, eles, geralmente, disponibilizam para os alunos ou no xerox ou por pdf ou slides, então isso também acaba desestimulando, porque se o professor lê muito, segue muito as notas de aula dele ou lê muito os slides, também é uma coisa que você tem na sua casa, que você pode, em um momento mais calmo, em um momento que você tá mais tranquilo, você pode pegar, ler e aprender ali. Essa era a impressão que eu tinha até ter aula com esse professor, ele mudou essa minha visão, ele sabia usar os slides e as notas de aula.”

“Slides e notas de aula são recursos muito bons, muito úteis, mas não pra transcrever o livro no slide, só pra ter um outro livro escrito de outra forma, mas a mesma coisa que está escrito ali. Senão eu não preciso ir na aula pra entender. No momento que eu tô mais calmo, no momento que eu dormi mais, não precisei acordar às 7, acordei às 10, tô mais descansado, eu posso aprender. Às vezes das 8 da manhã ao meio dia eu aprendo a mesma coisa das 10 da manhã ao meio dia, com mais calma. E esse professor sabia usar muito bem esses recursos, usando palavras chaves, termos chaves, eram boas pra gente fazer anotações e ir seguindo o raciocínio do professor, tinha exatamente o que ele queria que a gente soubesse, o que ele considerava mais importante, te dava um caminho. Pra estudar eu pegava o livro, pegava as notas de aula, porque às vezes o livro tem uma história gigante e você vai comparando com as notas de aula do professor e vê que o professor já está na frente, então o professor vai te direcionando, mas se você não entendeu aí vale a pena voltar e ler tudo aquilo.”

“Mas é muito difícil o professor pegar o livro e começar a escrever a partir do livro, igualzinho, é muito difícil. Esse professor ele falou “essa é a literatura, mas eu não vou usar o livro, eu vou usar aqui minhas notas de aula”, ele tinha as apresentações de slides dele e escrevia na lousa. Então, ele chegava, mostrava a imagem do circuito, porque era análise de semicondutores, então ele mostrava cortado né, o semicondutor, em cada área, o que era cada coisa. E ele sempre deixava os slides no site dele caso você precisasse olhar.” (2ª entrevista)

“As notas de aula ele elaborava com as palavras dele. Ele tinha várias imagens, ele pegava os circuitos grandes, ele ia dando zoom em várias partes dos circuitos, explicava, voltava, dava várias partes do circuito e explicava direitinho cada um. Essa parte de transistores você precisa explicar o papel de cada um, porque são componentes iguais, mas cada um tem um papel diferente ali dentro, cada um tem um limite de tensão, tem uma corrente diferente que passa. E era bem mais tranquilo de entender dessa forma. Ele gostava de escrever na lousa também, mas ele focava mais nos slides.” (2ª entrevista)

A.1.3. Exercícios

“O que o professor ele precisa ensinar é como aplicar, então as aplicações do que ele deu. Eu acho que isso não tem nos livros, então dá exemplos, seja exercícios, porque

na Física você tem muitas matérias teóricas, então as aplicações são um pouco mais abstratas. Você precisa de qualquer jeito fazer os exercícios, então se o professor faz bastante exercícios, porque são coisas que não tem né, tem o exercício mas não tem resposta, então vale a pena você prestar atenção, vale a pena você ver como o professor gosta que seja resolvido, vale a pena você ver o raciocínio que ele tem na questão inteira, então, acho que isso vale a pena. E o que ele sai fora do livro, o que ele traz de novo pra matéria, o que ele tem a mais, isso é uma boa. Essa foi minha melhor experiência com esse professor.”

“Então você não precisava muito da literatura. Ele falava “o livro tá lá se você quiser um aprendizado mais profundo”. Eu peguei o livro, eu tinha. Só pra fazer exercícios, parte de exercícios. Ele não dava listas, ele falava “o que eu acho legal fazer é esse, esse e esse para testar os conhecimentos”, mas não precisava entregar. Aí eu pegava o livro e fazia e era muito bom, só com o que ele falava na sala de aula você já conseguia fazer os exercícios. Aí ele ia e depois resolvia os exercícios em sala pra prova. Então foi uma matéria super tranquila fazer com ele, super gostoso de fazer essa disciplina.” (2ª entrevista)

“A maioria das aulas dele eram expositivas, com muitos exemplos. Aulas de exercícios eram poucas, mas quando ele ia resolver exercícios era uma aula toda focada nisso, ele falava “essa aula vai ser pra resolver exercícios”, geralmente antes das provas.” (2ª entrevista)

A.1.4. Ensino Aplicado

“(…) Um ensino mais aplicado, eu acho que, chama muito mais atenção. Vale a pena você estar ali. Muitas aulas que eu tive era a mesma coisa que você chegar na sua casa para estudar e pedir para alguém ler o livro pra você, só que ao invés disso você acorda sete da manhã e vai pra aula. Pra só ouvir alguém ler eu fico em casa. E para as aulas desse professor era diferente, meu ânimo era diferente, porque ele fazia a aula diferente”.

“O interesse eu acho que ele acontece, principalmente, com as aplicações, porque entrar no abstrato, isso tudo, lógico, na minha opinião, mas entrar no abstrato você tira o interesse, você começa a decorar um monte de coisa, não entende mais o que está acontecendo, o que o professor tá dizendo, pra mim são só letras e números que eu sei organizar, mas não sei pra que estou organizando. A função do professor é mostrar o que é importante, você vai usar isso nessa aplicação, você vai usar isso, você tem que saber isso pra fazer tal coisa e continuar chamando a atenção dos alunos para a aplicação, que é o que eles vão trabalhar o resto da vida. O aluno tem que sentir que é importante pra ele ter vontade de prestar atenção, se dedicar.” (2ª entrevista)

A.1.5. Explicação do professor

“(…) Depois dessa matéria, das aulas com esse professor, eu acho que vale a pena você ter mais aulas para o professor transmitir com as palavras dele e eu acho que

tendo o livro eu acho que é bom, pra aprender, você ter pontos de vistas diferentes da matéria, você ter o ponto de vista do professor e o ponto de vista do autor do livro, do livro que o professor tá pedindo, eu acho que vale a pena, ter dois pontos de vista, ah, então é assim, mas não ficar só no livro, tem que ir além, tem que ter exemplos, exercícios, aplicabilidade. Se você não entendeu, às vezes, como o autor escreveu, o professor falando te ajuda a entender de uma outra forma. Mas assim, o professor contribuindo, passando a visão dele, as aplicações, não só preso no livro.”

A.2. Organização da sequência dos conteúdos que o professor desenvolve na aula

“Professores que têm uma linha de raciocínio é essencial. Você só colocar o conteúdo na lousa, se você perde um pouquinho, um fio ali, já tá perdido. Eu acho que é função do professor fazer com que os alunos entendam, lógico também que tem a parte do aluno, mas é preciso envolver os alunos, chamar ali pra realidade, retomar sempre.”

“Extremamente organizado. Não organizado de ter título, subtítulo, não essa organização formal, mas uma organização de pensamento, ele tinha um raciocínio, uma linha de raciocínio, os slides seguiam isso e as anotações que ele fazia na lousa seguiam essa linha e como ele conseguia prender sua atenção, essa linha de raciocínio você seguia tranquilamente, então ficava muito tranquilo para aprender, facilitava muito o aprendizado.” (2ª entrevista)

“E no final às vezes da aula ele falava “olha vamos voltar” e passava resumindo. Porque às vezes você perdeu um ponto ou outro, ele passa resumindo aí você entende. Não era sempre, era às vezes quando ele percebia que passou muito conteúdo. Então ele falava “a gente passou por isso, a gente viu isso hoje, na aula que vem a gente vai ver a partir desse ponto”. Era muito bom pra organizar nossa cabeça.” (2ª entrevista)

A.3. Dinâmica das aulas

A.3.1. Atividades relacionadas ao cotidiano dos alunos

“E eu acho que são essas as práticas mais positivas que eu tive na faculdade com esse professor. O professor que mostra a opinião dele, mostra o ponto de vista, mostra como ele aprendeu. Porque já tem algum tempo que eu percebi, que os alunos, as pessoas, aprendem mais quando você transfere a sua experiência de aprendizado, como você aprendeu aquilo, quais as técnicas, claro que tem técnica de decoreba (risos). Mas não é só uma forma, um caminho, um raciocínio, pra chegar. Então, eu acho que realmente o professor mostrar como ele aprendeu, como aquilo muda o dia a dia, como aquilo se aplica no dia a dia vale muito mais a pena, com uma opinião mais clara. Não só aquele negócio, ler o livro ou só falar, falar, falar e não chegar a ponto algum eventualmente.”

A.3.2. Função do conhecimento

“Lógico que toda matéria entra numa teoria meio chata, aparece umas fórmulas esquisitas, aparece umas constantes e ele percebia isso e nessa hora ele ia e falava “você coloca esse, com esse, com esse que vira o sensor que tem dentro do seu celular”. Uma coisa prática, que você tem dentro do seu bolso, aquilo que ele tá falando ali na lousa. E aí ele fala “isso aqui se você acoplar desse jeito, tal, tal, tal, funciona o sensor que faz o seu celular na hora que você vira de lado, a tela vira junto”.

“Então eu acho que também isso influencia muito. O professor chegar e falar “olha é assim que acontece”. Nossa! Eu ficava maravilhado. Então a aula dele me chamava muito atenção. E como a aula era de semicondutores, ele levava elementos da construção de circuitos. Tudo muito prático.”

“Com as aulas dele você consegue entender, onde eu vou usar isso aqui? Porque que isso aqui funciona assim. Várias questões você começa a aplicar e começa a entender. Várias vezes eu aprendi respondendo perguntas de porque isso acontece do que lendo teoria.”

“Mas, de qualquer jeito, eu aprendo muito mais com aplicações, porque que as coisas funcionam e não só elas funcionam por isso, só com a fórmula. Eu acho que tem muito a ver com interesse. Pra mim desperta muito mais o interesse as aplicações, os porquês, do que aquela fórmula simplesmente. Eu acho que a pessoa tem que enxergar um porquê que ela está fazendo aquilo, porque que eu estou me matando aqui de estudar, aprendendo tudo isso? Porque eu vou usar!”

“Usava bastante exemplos, com aplicações reais, por exemplo, dentro de um transistor você tem o metal, você tem o óxido, você tem o semicondutor, e ele explicava do que era feito cada coisa, ele puxava do mundo real. Porque às vezes você tá num slide, você tá vendo um monte de tracinho no circuito, você tá tão envolvido que você não sabe mais, você entrou naquele mundo, você não sabe mais o que representa, você não sabe mais como você chega naquilo. E ele não gosta de deixar aquilo ficar abstrato, ele gosta de voltar, “lembrando que isso é um componente elétrico”, então ele volta, “é um componente feito assim, assim, assim”. E teve duas aulas que ele levou os materiais que eram feitos, tem um processo de produção, ele levou, “olha parte disso”, levou uma pedrona e deu na nossa mão e falou “é assim, parte disso, aí faz isso”. Ele fez todos os processos de produção de um circuito integrado pra gente entender aquilo e colocar aquilo na nossa cabeça que não é abstrato, que aquilo é um componente, que você faz, que tem conexões, que é todo um processo de montagem muito preciso.” (2ª entrevista)

“E essa não era uma disciplina laboratorial. Tem o laboratório de Eletrônica II. Tem o teórico e o laboratorial. Tem eletrônica I e II teórica e I e II laboratorial. Essa matéria foi a teórica e ele fez questão de mostrar tudo isso, pra conectar, para não deixar entrar no abstrato. Porque eu acho que na hora que entra no abstrato você começa a decorar, você até entende, mas você decora, porque você não está enxergando mais, você não está imaginando aquilo numa aplicação na vida real, você não tá enxergando aquilo na sua mão, você tá olhando pra aquilo como um conjunto de traços ali na lousa, você sabe que de um traço sai uma coisa, de outro traço sai outra, ali tem um valor, aqui

tem um valor, sabe fazer uma conta com os dois. Mas às vezes começa a entrar num outro mundo. Mas ele não deixa você sair da realidade, explica tudo direitinho, foi muito legal mesmo. Realmente, foi uma das melhores que eu já fiz.” (2ª entrevista)

A.3.3. Ensinar com clareza e motivar a aprendizagem

“Esse professor ele é muito claro, sabe explicar, sabe se comunicar, esse professor ele dava os slides, um resumo do livro nos slides. Então era legal você pegar imprimir os slides que ele mandava antes da aula, chegava na aula, você estava no mesmo slide que ele e ele fazia observações, algo a mais, que não tem nos slides, pode ser que não tenha no livro ou se tiver vai estar em alguma entrelinha ali, mas que é importante para o conhecimento da matéria, então despertava a atenção, a curiosidade.”

“... Essa organização do professor te ajudava muito a estudar, além dos exercícios e os exemplos que ele dava em sala. Era muito claro o que ele queria que a gente soubesse. Eram como se fosse um filtro, tá no livro e passava pelo filtro do professor.”

“Ele olhava na cara dos alunos. Porque professor também tem que perceber se o aluno tá entendendo ou não. Porque tem aquele professor que vai jogando conteúdo, o aluno entendeu ou não, vai embora, cumpriu o horário dele. Tem aluno que gosta disso, tem aluno que vai copia e decora aquilo, copia na prova, mas eu não consigo. Sempre que tem que decorar eu vou mal. Porque se eu tenho que decorar eu não entendo, se eu não entendo eu perco o interesse e eu sou péssimo em decorar, minha memória é horrível, eu tudo entendo, se eu gosto eu entendo, eu sei o que acontece, minha memória pra decorar coisa abstrata não vai. Esse professor ele percebia, ele falava “eu acho que vocês não entenderam isso, vocês entenderam?”. Aí ninguém falava nada. Aí ele explicava de novo. Então ele tentava ser o mais claro possível, tentava ver se era 100% essa conexão entre o professor e o aluno. Eu expliquei bem, eles entenderam, parecem que estão entendendo? Então era sempre essa ideia, ele queria deixar o mais claro possível, que todo mundo entendesse.” (2ª entrevista)

B) Características do professor

B.1. Disposição do professor em relação aos alunos

“Esse professor, quando você tinha uma dúvida e ia até sala dele, ele era muito claro, ele tinha muita calma pra tirar sua dúvida, pra explicar, pra entrar em detalhes, tinha muita preocupação, era o estilo dele, ele achou que aquele estilo era o melhor de ensinar, que fazia os alunos aprenderem mais.”

“E na aula minha função era entender de um outro ponto de vista, tentar entender o ponto de vista do professor, o que ele está querendo ensinar, o que ele quer que eu saiba da matéria dele e o que ele pode me ensinar a mais que eu não sei, que eu não consigo aprender no livro. É esse o objetivo que eu vejo na aula. E quanto mais ele cumpre isso, mais vale a pena estar na aula e no caso desse professor sempre valia muito.”

“Você via que o professor tinha vontade de ensinar, você vê que ele ficava triste quando ele percebia que os alunos não tinham curiosidade de aprender. Ele perguntava bastante se os alunos tinham dúvidas, fazia o possível para despertar a curiosidade dos alunos. Gostava que a turma participasse. Ele se preocupava com isso, deixava claro que era uma troca.”

“Ele dava uma abertura e eu percebi que o quanto ter uma conexão mais próxima com o professor é importante.”

“Ele gostava que perguntasse na aula. Ele também fazia pergunta “e aí pessoal o que que é aqui?” Às vezes ninguém respondia, mas aí ele respondia ele mesmo. Mas ele tentava puxar a atenção, puxava a participação. Tinha gente que fazia pergunta, eu mesmo fazia várias perguntas porque ele ficava feliz quando fazia uma pergunta, isso é importante, ele ficava feliz, ele te elogiava, ele falava “nossa, ótima pergunta”. Se eu perguntava baixo, só ele tinha ouvido, ele pedia pra repetir, ele falava “repete a pergunta para os seus colegas ouvirem direito, eu não sei se eles ouviram”. Então você perguntar de novo, pra ele responder, ele valorizava a pergunta. Ele comentava que ele gosta disso, porque isso mostra que você tá bem situado na aula, se surgiu essa dúvida quer dizer que você está entendendo as coisas até aqui.” (2ª entrevista)

Mas de forma alguma ele tinha medo ou receio ou ficava bravo de responder ou humilhava algum aluno, que eu já vi isso acontecer várias vezes. Ele adorava responder perguntas e tinha vezes que tinha gente que fazia tanta pergunta de curiosidade que ele tinha que falar “pessoal deixa eu terminar isso aqui se não vai faltar tempo, aí no final da aula a gente conversa”. Porque ele tinha preocupação em terminar a matéria no tempo de aula, mas surgiam muitas perguntas, ele explicava muita coisa, porque realmente é uma infinidade de assuntos ali envolvidos, você tem desde química, parte da física, gap de energia que você tem entre um elétron e outro até o componente metálico, grande consumo de energia. Então você tem tudo isso, são muitos pontos pra se aproveitar nessa disciplina, então são muitas dúvidas que você pode ter, muitas curiosidades e ele adorava responder, mas, infelizmente, só tinha duas horas. (2ª entrevista)

“Olha, o professor ele está lidando com uma turma ali, tem várias pessoas na frente dele que tem o intuito de trabalhar com o que ele está ensinando pelo resto da vida, então a missão dele é muito importante, fazer eles entenderem aquilo, continuar com que eles gostem. Lógico que no começo do curso é mais difícil porque você não sabe do que você gosta ainda, mas nas matérias mais avançadas você já sabe com o que você quer mexer. É papel do professor continuar despertando esse interesse. E a turma via que esse professor tinha isso.” (2ª entrevista)

“O professor tem que despertar interesse, curiosidade. Porque você tem um monte de gente curiosa ali, querendo saber o que é importante que ele vai me ensinar. Ele tem que pegar os pontos importantes, dar ênfase neles, explicar que também tem pontos chatos, toda matéria tem seus pontos chatos, falar “olha isso é meu chatinho, mas a gente precisa passar por isso” e ir com calma. É isso que esse professor fazia, ele sabia

quando a parte da matéria era chata, então “pessoal essa parte é chatinha, mas vamos lá que a gente consegue passar por ela junto, entendendo tudo rápido e já vai pra próxima”. Ele falava dessa forma, que era um pouco mais difícil de entender, talvez não tão curioso, não tão interessante quanto o resto até agora, mas que era necessário.” (2ª entrevista)

“Esse professor ele dava várias tarefas pra gente fazer num software. Esse software era difícil de mexer, dava probleminha aqui e ali muito fácil. Você chegava pra ele e falava que não conseguia fazer, ele falava “traz seu computador”, aí eu levava meu computador, ele mexia na hora, no meu computador pra fazer funcionar. Era muito legal.” (2ª entrevista)

B.2. Acolhimento

“A visão do professor é sempre importante, se o estilo do professor é ler o livro e a prova, praticamente, são os exercícios do livro, me dá um livro bom que eu tô feliz, vou ler e vou aprender ali, posso procurar na Internet aplicações daquilo, entendeu, Wikipédia, mas daí qual a participação do professor na aula? Ele aplicou a prova e corrigiu a prova. Não tem nada a mais. Por isso que esse professor chama a atenção, porque ele tem algo a mais e isso aproxima os alunos.”

“(…) Mesmo quando eu não estava num bom dia, quando eu tava muito cansado, eu ficava animado na aula dele, o professor conseguia “puxar” a turma, puxar a atenção com a dinâmica da aula dele, com o jeito dele, ele conseguia, com a empolgação dele.”

“A relação professor-aluno com certeza tem que ser boa porque aí entra a preocupação. Se ele se preocupa com o aluno, ele quer ter uma relação boa com ele. E o aluno sempre vai querer ter uma relação boa com o professor. É muito difícil um aluno chegar e falar “não eu não gosto desse cara”. Porque é uma posição de respeito, você tá ali respeitando alguém. Então o aluno, na grande maioria das vezes, nos casos que eu vejo, é uma posição de respeito, chegar com humildade pra falar com o professor, tem professor que não entende essa humildade, tem professor que abusa dessa humildade. Mas você entender e conversar com a pessoa como um amigo, mais do que um professor, mais do que um educador, um amigo, é essencial. Ele me atendia sempre, gosta de ver quando o aluno tá interessado, tá com dúvida, quer fazer.” (2ª entrevista)

B.3. Bom Humor

“Outra coisa legal dele, quando você chegava pra tirar uma dúvida e falava “professor porque acontece isso?”. Aí ele adorava, o olho dele brilhava, ele te levava até a lousa e explicava de novo e você aprendia imensamente. Sempre com bom humor, fazia piadinhas pra descontrair durante as explicações, chegava com sono ele percebia e brincava.”

“Uma outra coisa que eu gosto de ver no professor é bom humor. Isso é muito bom, é bom para o relacionamento do professor com os alunos. Não precisa ficar

fazendo piada toda hora, não é isso, mas esse professor sabia os momentos das aulas em que ele podia dar uma descontraída.” (2ª entrevista)

C) Relação professor-objeto de conhecimento

C.1. O ensino como atividade positivamente afetiva

“O professor ele era super claro, ele ensinava com entusiasmo, isso é um ponto fundamental. É você mostrar que você está feliz ensinando aquilo. Ele mostrava e falava “olha que legal”. Ele já ensinou aquilo várias vezes, várias vezes, mas pra ele aquilo ainda é legal. Ele falava “olha que legal, você coloca um transmissor aqui, não sei o que, e assim você muda isso e acontece tal coisa”. Ele transmitia empolgação e acabava que você falava nossa que legal isso!”

“E eu estou aqui hoje por isso, porque eu quero que professores como esse aumentem. Mais gente tenha essa experiência boa que eu tive. Eu falo para as pessoas que me perguntam, você vai fazer essa matéria, faz com ele, faz com ele que ele é um ótimo professor. Todo mundo que faz fala que valeu a pena. Você vê que o professor, não é naquele semestre que ele estava feliz, ele é assim! Ele gosta do que ele faz e eu acho que essa é a essência do ensino em qualquer área. O entusiasmo ele é contagiante.”

“Só que além dele falar muito bem, ele gosta muito da matéria, então ele era muito entusiasmado. Então ele falava super bem, ele falava “olha isso”, “olha que legal”, era como se ele estivesse descobrindo pela primeira vez. Então você acompanha isso. Pelo menos é o meu jeito, na aula eu entro na cabeça do professor, então se ele tá animado pra ensinar eu tô animado pra aprender também. Ele ia falando, explicando e eu ia acompanhando aquilo, entendendo.” (2ª entrevista)

“Então você entendendo todos esses aspectos da disciplina, você entendendo o objetivo do professor e você vê que o professor tá tentando, ele quer mostrar que aquilo é importante, ele quer mostrar que aquilo é legal de aprender, ele mostrando entusiasmo você consegue aprender e aí ele prende sua atenção e você vai junto. Era sempre um prazer ir na aula dele, você aprendia muita coisa, tinha muita curiosidade legal.” (2ª entrevista)

C.2. Domínio do conhecimento do professor em relação ao conteúdo ensinado

“Então, vale a pena, eu acho que o quanto o professor sabe do conteúdo, o entusiasmo do professor para ensinar aquele conteúdo e a curiosidade e o interesse do aluno. É um conjunto. Tem que ter o máximo dos três pra funcionar. Eu acho que o interesse do aluno depende do professor. Eu acredito nisso. Eu acho que o professor consegue “puxar”. Um professor ativo, um professor animado com o que ele está ensinando, um professor claro com as palavras, que tenha uma linha de raciocínio lógica é o essencial.”

“Vontade de ensinar, conhecimento do conteúdo, entusiasmo e preocupação com os alunos. Com certeza esse professor tinha todos esses pontos. Tem professor que tem mais uns menos outros. Tem professor que sabe muito, mas não tem tanto entusiasmo pra ensinar. Ele, na hora que você chegava pra perguntar qualquer coisa pra ele, ele sempre respondia com muita clareza, mostrando muito conhecimento, sugerindo artigos, indicando partes do livro, com vontade de compartilhar, mesmo que já tenha repetido muitas vezes, acho que saber o conteúdo da matéria é extremamente importante, mas eu acho que é um conjunto desses quatro fatores.” (2ª entrevista)

D) Práticas de avaliação

D.1. Avaliação relacionada com os conteúdos e exercícios de sala de aula

“(…) Com os exercícios ele fazia você entender a teoria. Tanto que nas provas ele dava exercícios, contas, mas também teoria relacionada, pra você explicar ali. E você sabia o que fez ali, essa era a palavra chave, o que você fez ali, qual a teoria envolvida, o que aconteceu do começo da sua conta até o final da sua conta, qual é o fenômeno, isso era o que ele questionava.”

“Porque às vezes quando você estuda pra prova você se mantém numa caixa. O que eu preciso saber? Eu preciso saber isso, isso e isso. Aí eu faço um exercício que me mostra isso, um exercício que me mostra aquilo. Entendeu? Eu preciso saber o A, B e C, um exercício cobre o A, o outro o B o outro o C. Aí esse professor chegava e cobrava um exercício que pede o B e o C juntos. Então você faz essa conexão que você não tinha feito antes, você não tinha feito na sua casa, ele não tinha feito na aula, mas ele fez na prova, porque ele viu que era um exercício fora do comum, mas era um exercício que a turma tinha perfeita capacidade de fazer. Se você sabe o B, se você sabe o C você faz, só que você não percebe essa conexão, você só percebe na hora da prova “nossa, então é pra isso? Então é pra isso que você usa? É pra isso que é feito esse cálculo?” Então você descobre na hora, eu acho muito legal, eu adoro aprender na hora da prova, é muito legal, você sai feliz da prova. Geralmente prova é maçante, você tem que muitas vezes fazer o exercício e repetir o exercício na prova. Mas aí eu vi que isso pode acontecer. Daí eu conseguia mostrar pra ele que eu sabia o conteúdo e sabia conectar todos os assuntos da matéria. Então é muito legal mesmo. E o professor tem que ter um conhecimento muito bom da matéria, ele tem que saber fazer, elaborar exercícios, tem que ter visto vários exercícios, exemplos com a turma pra por na prova um exercício assim. Não é simples fazer essa conexão e fazer o aluno entender essa conexão.” (2ª entrevista)

D.2. Avaliação relacionada com aspectos e questões do cotidiano

“(…) E o melhor, questionava com exemplos da realidade, exemplos do dia a dia, como, por exemplo, o funcionamento da TV de tubo, da TV Lcd. Eu lembro até hoje que caiu uma questão que falava do comparativo do funcionamento dessas televisões e eu consegui explicar conscientemente todo o movimento dos canhões de elétrons. Pra você entender aquilo, se o professor não entra em detalhes, você não conecta, você não

faz a conexão, entre o funcionamento das televisões e o que você tá vendo ali. Eu acho que dá mais curiosidade de entender o fenômeno na hora que você entende aonde você usa. Você saía da prova sabendo mais do que quando você chegou.”

D.3. Correção da prova como condição de aprendizagem

“E o mais importante que o professor corrigia a prova depois na aula. Ele tem os resultados, ele sabe como a galera está, sabe como o ensino dele se transcreveu ali na prova. Então ele falava: “olha pessoal vocês erraram isso aqui, mas já entenderam essa parte”. Eu achei essa parte legal, você tentar corrigir ali a lacuna, o que faltou. Às vezes se passou muito rápido, às vezes uma ênfase que ele queria ter e a galera não entendeu, a galera deu ênfase pra outra coisa ali naquela explicação. Então ele estava sempre retomando.”

“E aí você confirmava na correção, “pessoal esse exercício da prova, vamos resolver, vocês entenderam aqui o que aconteceu?” Então é muito legal. Mas não pegadinha, ele oferecia condições pra isso mesmo, ele te levava a esse nível de compreensão e raciocínio.” (2ª entrevista)

D.4. Avaliação com função diagnóstica

“E esse professor ele se preocupava se todos estavam entendendo e era na avaliação que ele se preocupava com isso. Depois da prova 1, você percebe se a pessoa está entendendo ou não, não importa a cara que ela faz em sala de aula, não importa se ele está anotando tudo ou não. Ele vai mostrar se ele está entendendo ou não a matéria na avaliação. Por isso que é um fator importante.”

“Eu acho extremamente importante você fazer a prova fazer parte do aprendizado, porque a prova, lógico, é uma avaliação, tem vários assuntos sobre prova, mas você fazer a prova como parte do aprendizado é muito melhor. Você tá usando ali aquelas duas horas pra uma coisa prazerosa. O professor sempre retomava “pessoal, acharam a prova difícil? Qual exercício vocês não gostaram?” Ele se preocupava, ele queria um feedback, quando você vê o interesse do professor em querer um feedback, você vê uma preocupação dele em querer melhorar. Porque se não tivesse nem aí podia falar “é tá difícil mesmo, vocês não estudaram”, tem muito professor que faz isso.” (2ª entrevista)

E) Consequências do processo de mediação

E.1. O gosto pelos conteúdos desenvolvidos

“Foi praticamente esse professor que fez eu, gostar, adorar o meu curso do jeito que é. Porque eu fiquei impressionado da forma como ele me mostrou que o que todo mundo leva no bolso é uma caixa mágica. Ele me deixou muito curioso em relação a isso.”

“Quando entrei em contato com Elétrica, com Eletrônica na verdade, com esse professor que estou lhe contando, eu falei “Nossa que legal isso”!

“Com certeza. Eu comecei a gostar de Eletrônica logo no começo das matérias da elétrica. Achei legal, me interessei por essa parte de semicondutores e esse professor ele consolidou. Na hora que ele foi me mostrando a infinidade de coisas que você consegue fazer com um componente, que um componente ele forma tudo, praticamente o seu celular é um conjunto de transistores, o processador do computador, que aquela caixinha pequena tem bilhões de transistores ali dentro. Ele deu muitos dados nas aulas, lista de processadores, o tamanho dos transistores. Eu consegui entender, ver a importância de cada componente. Eu fiquei muito impressionado com ele mostrando a infinidade, você consegue fazer um celular inteiro, você consegue fazer sensor, sensor de estacionamento de carro, sensor pra altura, sensor de posição, você consegue trabalhar com uma infinidade de fatores tecnológicos tão presentes em tudo hoje e que vão continuar evoluindo e ele despertou essa vontade de fazer parte dessa evolução, quero estudar isso. E ele com certeza ajudou, ele com certeza foi uma das peças-chaves.” (2ª entrevista)

E.2. Decisões assumidas pelo aluno após as aulas com o professor

“O professor que eu estou te falando foi muito marcante na minha graduação. A fala do professor: “Tá vendo isso aqui? Se você juntar isso com isso, dá um chip que tem dentro do seu celular”. Você para, você trava, eu travei na hora. Daí você pega, olha para o seu celular, não consegue ver né, essa caixa mágica e tenta entender tudo o que acontecendo ali, que faz tudo funcionar. Na verdade são mágicas, mas são mágicas muito bem aplicadas, muito bem calculadas. E isso que despertou muito minha curiosidade. Eu estou indo pra parte de Microeletrônica hoje na Iniciação, por tudo isso que eu vivenciei. Essencialmente devido a esse professor da Elétrica. Microeletrônica, parte de semicondutores. Que é o que eu mais gosto, que é o que eu sinto que eu tenho mais ânimo, tenho mais curiosidade, acho que a paixão me atingiu (risos).”

“Eu concluo Física agora no fim do ano, mas eu pretendo reingressar na Engenharia Elétrica. Eu tenho 57% agora do curso de Engenharia Elétrica. Porque a Física Aplicada tem muitas matérias na Engenharia Elétrica e eu fiz matérias a mais, eu puxei matérias. Inclusive a coordenadora de graduação da Física me elogiou porque eu fui falar com ela que eu fiz essa matéria por fora e foi essencialmente boa pra mim, porque eu usei depois e facilitou meu aprendizado em outra matéria. Ela anotou, falou “nossa que bom! Vou tentar colocar na grade”. Foi muito bom fazer essa disciplina! Então, como eu tenho acima de 50% do curso, se tem vaga, eles te dão direito, eles te dão um tempo mínimo. E eu vou tentar.”

S2

Área: Humanas

Semestre: Último semestre (Diurno)

Idade: 22 anos

1ª Entrevista: 24/02/15 **Duração:** 24 min.

2ª Entrevista: 04/03/15 **Duração:** 35 min.

Núcleos, subnúcleos e itens a partir da análise das verbalizações do Sujeito 2

A) Práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora

A.1. Forma de acesso aos conteúdos

A.1.1. Falta de variações nos textos abordados

“(...) Então, faltava, sabe, expandir. Acho que se a gente chegou assim, vamos supor, leu dez textos, dois foram de outros autores, o resto tudo dela e sempre os mesmos sujeitos, sempre os mesmos pontos de vista abordados, sabe.”

“Quem dava a matéria eram os alunos, ela mesmo deu pouco aulas e eram sempre nesse foco de tudo dela. Os textos que os alunos apresentavam também eram dela.”

“Foi, 90% dos textos eram dela. Eu comentei isso como um ponto negativo por não dar abertura de outros autores, outros pontos de vista, enfim, até de outros sujeitos também, porque os sujeitos que ela analisa são sempre os mesmos.” (2ª entrevista)

A.1.2. Seminário como a atividade básica

“Na verdade, a maior parte da disciplina ela passou por seminários. E eram todos temas diferentes e era só o seminário pra abordar aquele tema. Então você pega um aluno que nunca estudou aquilo, lê esse texto, vai lá e apresenta, tá bom, acabou, vamos seguir.”

“Assim, seminário, vou dar minha opinião agora, ele é interessante se o professor complementa, ficar só o seminário por si só é difícil, não acrescenta muito. Porque aí depende muito do aluno, se ele de fato está comprometido com o que ele leu no texto, se está apresentando uma coisa verdadeira, é complicado. Depois das apresentações ficava muito pouco nas discussões. E também nem dava tempo, era bem corrido, dois seminários por dia, e ela pedia um seminário de uma hora, então já era um seminário longo, então era uma aula de duas horas, iam ter dois seminários, cada um de uma hora, então não tinha tempo de nada mais.”

“A maioria das aulas foram seminários feitos pelos alunos. A maioria das aulas era isso. Então, as primeiras aulas ela passou textos dela, aí a gente leu e ela falou um

pouquinho sobre os textos e aí nas seguintes a gente foi apresentando e aí ela ia criticando no fim das apresentações.” (2ª entrevista)

“Eu acho que mais é a falta do suporte. Porque são atividades que podem ser feitas, podem dar certo, podem ser legais, mas eu acho que um seminário, pra uma matéria inicial, básica, você não pode contar com que só o aluno vá dá todo o suporte que os outros alunos precisam. Então, acho que mais a participação dela nas atividades, não largar tanto, só para os alunos se virarem.” (2ª entrevista)

“Ela deu umas quatro aulas talvez antes de começar os seminários, foi só o comecinho mesmo. Os seminários eram em grupos. Na realidade, ela falou que a gente podia fazer como quisesse, se quisesse apresentar em cartaz podia, se quisesse fazer Power Point podia, que podia fazer qualquer coisa. Só que como o primeiro grupo fez em Power Point, aí todo mundo fez em Power Point (...)” (2ª entrevista)

“É, na verdade, eram assuntos isolados porque tem vários tipos de análises para serem feitas, vários tópicos para serem trabalhados. Na realidade, todos fazem parte da mesma coisa, só são diferentes coisas que você pode estudar dentro do mesmo assunto. Mas acho que isso não foi problema.” (2ª entrevista)

“Eu acho que o seminário é legal, até em disciplina introdutória, se tiver uma participação da professora no fim, para cobrir as falhas, entendeu, explicar o que não ficou bem explicado, trabalhar o que não foi bem passado e não só falar, olha, isso não ficou bem explicado e acabou, e aí? E aí? Exatamente essa a questão? Eram essas condições, esse suporte que ela não dava no final, ela não tinha, vamos dizer assim, um fechamento, uma conclusão no final, ela não fazia isso.” (2ª entrevista)

A.2. Organização e preparação das aulas

A.2.1. Falta de preparação das aulas

“Não tinha preocupação em preparar aula.”

“(…) Dos assuntos que seriam trabalhados, que foi justamente o que foi trabalhado nos seminários. Aí ela seguiu o programa. Mas não que a gente percebesse uma preocupação dela em preparar as aulas, aulas mesmo ela não se preocupou.” (2ª entrevista)

“(…) atrapalhada, desorganizada, dá o mesmo recado três vezes. Então ela se atrapalha, volta, fala coisa que ela já falou. Talvez se ela usasse um Power Point pra se orientar quando fala, acho que ajudaria a dar um direcionamento, ajudaria também no entendimento dos alunos, principalmente na disciplina que é introdutória na graduação. Mas falta muita preparação para as aulas sabe, são os textos e só...” (2ª entrevista)

A.3. Dinâmica das aulas

A.3.1. Estratégias desinteressantes

“Ela chegou a passar áudio pra gente uma vez. Foi assim, a gente tinha a transcrição e a gente ficou a aula inteira ouvindo o áudio da transcrição. Só o áudio e lendo a transcrição do áudio. Ela usou uma aula de duas horas pra isso, inclusive ela saiu da sala, na verdade, a gente ficou lá ouvindo e ela foi embora. Até entendo a intenção dela, porque tem coisas que você vê na transcrição, especialmente quando você fala de criança que é interessante você ouvir, mas acho que ficar duas horas acompanhando, foi um pouco demais. E depois ela pediu pra pegar um episódio e caracterizar que tipo de episódio era aquele. Sabe, então achei totalmente desrespeitoso da parte dela largar a turma lá e sair, não acompanhar, não discutir, simplesmente depois pedir a atividade.”

“Isso, que uma das aulas ela nem foi e deixou a gente ouvindo uma gravação por duas horas. Era uma sessão, uma gravação com as crianças, que eram os dados que a gente estava estudando. A orientação dela era que a gente ouvisse o áudio e ela deu pra gente a transcrição, então a gente tinha que ouvir o áudio, ver a transcrição e prestar atenção nos episódios que apareciam. Era basicamente ouvir e prestar atenção, ouvir e ler. Eu não avalei bem essa atividade, não vi muito sentido nessa atividade, ainda mais porque ela não estava lá pra comentar nenhum dado, comentar nada. E também não foi mais tratado sobre isso depois, não foi retomado. Ela só perguntou depois se a gente tinha ouvido, falamos que sim e ela falou: “então tá bom”. Não discutiu nada, cada um só pensou em um episódio, ficou meio solto.” (2ª entrevista)

A.3.2. Falta de clareza nas explicações

“Ela não chegou a seguir um livro, eram vários textos, textos separados. Ela passava antes os textos para os grupos e eles se organizavam para apresentar. E nem para apresentar tinha muita orientação de como fazer, acabou que todo mundo fez Power Point porque o primeiro grupo fez.”

“Então eram algumas coisinhas que poderiam ser evitadas se a professora desse mais orientação, mais atenção mesmo para os alunos, algumas coisas precisam ser combinadas.”

“(…) Então, assim, apresentação de trabalho, ela não orientava muito antes e chegava na hora e falava um monte de coisa que ela não tinha orientado antes. Cobrava coisas que ela não tinha dado suporte, não tinha dado condições pra atender e cobrava depois. Meio que desorganizada também. Não sei, às vezes dava a impressão que ela esquecia que era ela a professora da matéria, que ela era a responsável pela aula.” (2ª entrevista)

“(…) Ela não dava suporte, mas ao mesmo tempo era bem crítica na verdade, dava mais a impressão como se fosse uma matéria mais avançada, entendeu, como se fosse obrigação saber já, não como se a gente tivesse uma matéria introdutória que era para aprender.” (2ª entrevista)

A.3.3. Falta de discussão dos assuntos abordados

“E depois abria muito pouco pra discussão. Era mais o grupo apresentar e seguia em frente. Grande parte das aulas era isso, um texto que falava sobre determinado assunto, apresentava, assunto esgotado, segue em frente.”

B) Características do professor

B.1. Falta de disposição do professor em relação aos alunos

“Era uma professora nada disposta a ajudar, a atender dúvidas, quando recebia perguntas fazia cara feia.”

“Pra essa pesquisa a gente foi com a PAD da disciplina, ela levou a gente lá e a PAD mesmo tinha montado o questionário e a gente viu como funcionava e tinha um dado pra analisar também. Nada falado ou orientado por ela. Pra mim ela se envolvia muito pouco, acho que podia estar mais perto dos alunos.”

“Ela era bastante atrapalhada. Isso era uma característica forte e acho que, assim, mais distante. Ela falava bastante, mas não dava muito abertura para os alunos também participarem. As críticas, assim, bem duras e secas quando criticava e também vinham do nada...” (2ª entrevista)

B.2. Falta de feedback

“Eu e mais alguns alunos chegamos a ter, inclusive, um problema num trabalho, que entregamos, ela devolveu só alguns trabalhos. Aí quem ficou faltando “professora a senhora não devolveu alguns”. E ela “ah é, não, é porque o de vocês estava a lápis e eu não consigo ler a lápis”. Mas ela nem avisou, se a gente não tivesse ido falar sei lá o que ia acontecer. Deu oportunidade de refazer, mas reclamando, “é devia valer menos porque os outros já entregaram”. Mas tinha sido entregue na data, tava lá, era só ela ter pedido pra passar a caneta. Mas se não tivesse ido perguntar acho que nem ia ficar sabendo e vai saber a nota que ela ia dar, porque ela já tava dando continuidade na aula. A turma que teve que falar “professora tá faltando trabalho”. Esse trabalho foi o da pesquisa no Centro e inclusive no Centro você não pode usar caneta, por isso que muitos estavam a lápis.”

“Isso. É que, na verdade ela não explicava muito e ela era contraditória, pedia uma coisa em uma aula e na seguinte falava o contrário. Os comentários ela fazia depois das apresentações, mas bem pouco, posso dizer, sem feedback. E quando falava eram coisas assim: a parte tal ficou confusa, a parte tal a edição do slide ficou ruim, faltou mencionar tal parte do texto. Quase não falava sobre os assuntos dos textos, era muito técnica, acaba que não ajudava os alunos se ficassem pontos não bem esclarecidos, não ajudava no entendimento, sabe, não ampliava o que os alunos traziam, ficava tudo muito básico. E, geralmente, eram dois por aula, às vezes nem tempo tinha pra discutir.” (2ª entrevista)

C) Relação professor-objeto de conhecimento

C.1. O ensino como atividade negativamente afetiva

“Essa professora ela tava vendo que não tava fluindo a matéria, não tava indo pra frente, ela virava e falava pra turma “então, vocês têm alguma sugestão?” e qualquer coisa que a gente sugeria ela batia de frente “não, isso não dá certo, eu não vou fazer assim”. Então, sabe, pedia sugestão, mas não seguia nada e até ficava brava com as propostas que a gente fazia. Como se fosse nossa obrigação estar sabendo alguma coisa a mais, sendo que não tava dando certo e até ela já tava percebendo.”

“Uma outra coisa é que não sabia nem o nome do nosso curso. Então, assim, super chato quando você faz (nome do curso), tem muita gente que confunde com Letras, quem é de outra área não tem problema, mas o seu professor não dá! Ela falava “vocês que vieram fazer Letras...” Não, por favor, nós não viemos fazer Letras. Assim, na verdade ela sabia, mas parecia que não importava, entendeu, “ai, Letras, (nome do curso), tudo a mesma coisa”. Nada a ver um professor falar isso.”

“Então foi um caso bem difícil e a gente pegou essa professora logo no começo do curso, segundo semestre a gente fez a matéria com ela, acho que muita gente, principalmente Humanas, passa por essa dificuldade de escrever texto acadêmico, com certeza muita gente passa por essa dificuldade, muita gente não sabia né, então como é que faz? Então ela cobrava e a gente não sabia fazer, a gente tentava e ela falava “eu não sei porque vocês vieram fazer Letras se vocês não querem escrever, se vocês não gostam de escrever”. E todo mundo ficava até triste sabe, poxa, a gente estava se esforçando e não conseguia ainda. Mas não foi com ela que a gente aprendeu também, porque só criticar, mas parar uma aula pra explicar isso nada.”

“Então, sobre as leituras não. Sobre as leituras foram os seminários. O que ela pediu foi, os seminários eram o embasamento teórico, aí ela pediu uma atividade prática em relação ao que tinha sido ensinado, que aí foi escrito. Então, a gente tinha um banco de dados e a gente tinha que escolher um sujeito e um dado para analisar e entregar o trabalho com a análise depois. Isso foi muito difícil, como era início de curso, ninguém tinha muito firmeza pra escrever texto acadêmico, ainda mais com essa análise, relacionando a teoria com a prática, sendo que a parte teórica, que eram os textos dos seminários, ficou bem fraca, pois eram os alunos que apresentavam. Então dependeu muito da leitura e do entendimento de cada um porque o ensino mesmo, a participação dela na construção do nosso conhecimento ficou bem falha.” (2ª entrevista)

D) Práticas de avaliação

D.1. Avaliação descompromissada

“E aí as avaliações foram pelos seminários. E ela mandou também um trabalho. Porque quem trabalha com a Aquisição no (nome do Instituto) a gente tem um centro – Centro de Documentação, então tem as gravações lá. Então ela pediu uma pesquisa sobre o Centro, o que é, onde estão os dados, como são organizados, se você quiser acessar o que tem que fazer. Isso valeu como parte da nota, então os seminários e a

entrega da pesquisa. Esse trabalho que ela devolveu na verdade nem veio com nota, somente um visto, valeu ponto, na verdade. Não prejudicou ninguém com nota. Sei lá, às vezes também enxergava que não contribuiu com nada e não queria atrapalhar também.”

“Foi o seminário e o trabalho final, que a gente teve que fazer uma análise. Só. Foram só esses dois. O trabalho final a gente podia escolher o sujeito e entregar o trabalho escrito. A nota do seminário ela chegou a passar, mas no fim da disciplina, não passava no mesmo dia. O retorno do trabalho escrito, ela devolveu o trabalho, mas assim, só com o visto, não tinha nenhuma correção, nenhuma observação, nada. Acho que ela deu ponto pra quem entregou. Não houve oportunidade de aprendizado, de refazer algo que não estava bom, nada. Só não sabia através do sistema porque ela deu o papel antes.” (2ª entrevista)

E) Consequências do processo de mediação

E.1. Efeitos no aluno

“Assim, é uma área muito interessante, é como a gente aprende a falar, aí você pode adotar por várias perspectivas. No caso ela, era o foco mais nas conjugações verbais erradas, que a gente fala que não é errada é divergente. Então era o foco dela. Existem vários focos. Depende do que cada um vai adotar. E também tem duas áreas, tem a perspectiva interacionista e perspectiva gerativista. Gerativista pressupõe que a gente já nasce com tudo o que a gente precisa pra falar, basta colocar pra fora. Interacionista que coloca a interação com outro ser humano como muito significativa pra falar. Eu estou pesquisando atualmente na área interacionista, que também é a área dessa professora, mas não foi com ela que eu aprendi, muito menos me interessei. Pelo contrário, se dependesse só dessas aulas que tive com ela teria me afastado. Mas no 3º ano tive aula com outra professora, com uma disciplina nessa mesma área, que é a minha orientadora atualmente.”

“(…) até porque a maioria dos alunos saiu achando a disciplina inútil. A disciplina não, pior, saiu achando a área inútil e que não serve pra nada. Na verdade a maior parte da sala nem retomou, simplesmente foi trabalhar em outras áreas.” (2ª entrevista)

E.2. Domínio dos conteúdos possibilitados por outro mediador

“Na realidade, a disciplina deixou tanto a desejar que os alunos buscaram assistir como ouvinte quando teve no semestre seguinte, que foi com outra professora. Eu cheguei a ir também. Aí era uma professora da linha gerativista, mas ela tentou ser bem imparcial e falar de tudo de forma geral e aí foi muito interessante. Ela falou muito da questão da linguagem, de como funciona o cérebro, será que tem a ver com inteligência, então, assim, foi uma matéria, que pareceu realmente que tinha uma importância, sabe, o que a gente vai ver por trás disso. Porque quando a gente fez com essa professora, sem condições, ficava nisso “e aí a criança fala isso”. E... ficava nisso, não ia pra lugar

nenhum. Não tinha um propósito, um objetivo. Com essa professora que eu fui assistir como ouvinte e também depois com a minha orientadora, aí você vê um motivo pra estar estudando aquilo. E a turma inteira não percebeu, tanto que vários colegas foram procurar a mesma disciplina para assistir como ouvinte. Várias pessoas da turma sentiram que ficou um buraco...”

“No meu caso, eu acabei me identificando com uma outra professora que trabalha com essa área. Uma ou outra pessoa procurou fazer como ouvinte, disciplina de outra professora pra preencher o que ficou vazio dessa. Com outra professora que dava o mesmo conteúdo, a mesma disciplina, só que sobre outra perspectiva. Quem teve interesse, quem achou que ainda valia a pena tentar alguma outra coisa buscou assistir como ouvinte. No meu caso eu só não me perdi totalmente na área, porque conheci essa outra professora, numa eletiva que eu fiz, que eu gostei muito, que é inclusive nessa mesma área, que é quem me orienta hoje.” (2ª entrevista)

E.3. Decisões assumidas pelo aluno após as aulas com o professor

“Então assim, hoje pensando na área que eu estou estudando, ainda bem que eu tive uma outra professora nessa área. Então tem mais de uma pessoa que trabalha no Instituto com a área. Se eu tivesse feito a matéria só com ela eu nunca teria escolhido seguir a área de tão, assim, ruim que foi a matéria, sabe? Parecia que era uma coisa que não tinha importância nenhuma, totalmente vaga, não tinha estrutura nenhuma. A área que eu escolhi, se fosse por essa professora, eu não escolheria. E hoje é onde eu me dedico que é a aquisição da linguagem.”

“De modo geral, foi uma experiência ruim com a professora, mas não o suficiente para me afastar do assunto, felizmente. A impressão que eu fiquei da aula foi “ah, é legal, mas não serve pra nada” e se não serve pra nada você não tem interesse. Foi essa a impressão. Mas, felizmente minha visão começou a mudar quando fiz as aulas como ouvinte e também quando tive as aulas com quem é minha orientadora agora. Já estou, inclusive, participando da seleção do mestrado, já enviei o projeto e vai ser nessa área.”

S3

Área: Tecnológicas

Semestre: Penúltimo semestre (noturno)

Idade: 29 anos

1ª Entrevista: 06/04/15 **Duração:** 49 min.

2ª Entrevista: 16/04/15 **Duração:** 52 min.

Núcleos, subnúcleos e itens a partir da análise das verbalizações do Sujeito 3

A) Práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor

A.1. Forma de acesso aos conteúdos

A.1.1. Aulas expositivas

“Ela conseguia fazer com que as pessoas se envolvessem mesmo numa disciplina com 50 alunos, 70 alunos. Eu estou me envolvendo muito mais. Tinha a parte de aulas expositivas, muito proveitosas, em que ela passava os conteúdos com bastante competência e também aulas práticas no laboratório. Nas aulas, a gente sabia a literatura que ela seguia, mas era mais de explicar, falar mesmo, não escrevia muito na lousa. Geralmente, as aulas no laboratório eram bem aproveitadas porque a gente vinha com bagagem das aulas teóricas.”

“A disciplina ela já é formatada de modo que seja uma aula em sala e uma aula no laboratório. Nas aulas expositivas ela pedia muito a participação dos alunos, inclusive, assim, até vir resolver coisas na lousa, acima da média do que, geralmente, os professores chamam. Tinha essa interação muito boa (...)” (2ª entrevista)

“Porque ela cobrava o engajamento na aula. Mesmo na aula expositiva. Assim, se você não estivesse ali, com uma postura, vamos dizer, ativa, rapidamente aquilo ia parar de fazer sentido. Então, ela tinha várias estratégias para chamar a atenção dos alunos, para participarem, chamando os alunos na lousa na resolução de exercícios, por exemplo.” (2ª entrevista)

A.1.2. Ensino Aplicado

“Apresentava bastante exercícios, principalmente nas aulas de laboratório, era bem a aplicação do que víamos nas aulas expositivas. Acho fundamental essa parte da aplicação, porque somente aí você consegue perceber se, de fato, você consegue realizar.”

“(...)Tinha a resolução pormenorizada de exercícios, exemplos, pra dar toda a base pra poder trabalhar no laboratório depois. Muitas coisas que eu vi mais pra frente, eu vi com ela. Coisas que não eram, a rigor, daquela disciplina, mas que eram maneiras

válidas de trabalhar o conteúdo daquela disciplina, e que ao mesmo tempo eram caras a ela.” (2ª entrevista)

“As aulas no laboratório tinham total ligação. É tudo bem fechado. É bem amarrado. Ela acompanha tudo. Sempre tem um ou dois PEDs, a professora sempre elabora os exercícios do laboratório junto com o PED, para que ele possa dar bastante suporte também.” (2ª entrevista)

A.1.3. Troca entre os alunos

“Eu acho que eram muito bons também os trabalhos práticos em sala de aula. O trabalho prático em sala de aula ele é diferente do trabalho prático fora da sala de aula. Em sala de aula você está fazendo junto com os colegas, se você entende uma coisa melhor do que o seu colega você está explicando pra ele e nisso meio que cristalizando aquilo que você entendeu, se você não entendeu você ouve a explicação de um colega, a explicação do outro, não entendeu, ouve a explicação do professor. Eu acho que era muito bom. É claro que não deve funcionar pra tudo, mas pra certas disciplinas acho que vale muito a pena. Eu acho que a resolução de exercícios em classe e a resolução de exercícios você sozinho, em casa, são completamente diferentes. Ela apostava, ela privilegiava essa troca entre os alunos, esse trabalhar juntos. Porque muitas vezes você não tem maneiras únicas de resolver as coisas né, e aí, isso é muito legal, eu consegui resolver aqui e o meu colega conseguiu resolver, e aí eu consegui entender o jeito que ele resolveu e ele conseguiu entender o jeito que eu resolvi e chegamos no mesmo resultado por um caminho diferente. Vejo muito pouco isso, mas acho que pra várias disciplinas teria espaço. Porque muitas vezes você tá olhando o professor fazer, você tá entendendo, na hora que você vai fazer você tem dúvida, porque é diferente você entender o raciocínio de alguém e ter que usar a ferramenta, é um passo grande (...)” (2ª entrevista)

A.2. Organização da sequência dos conteúdos que o professor desenvolve na aula

“As tarefas, as atividades, tinham um escopo bem definido, o que eu quero que você faça é isso, é dessa maneira, o propósito é esse, o jeito de fazer é por aqui. Porque a questão de ter uma baliza, não é uma amarra, não é uma algema. Acredito que foi isso a principal diferença que eu senti de quando estava na Música. Pra mim isso funciona assim e acho que isso é verdade pra pelo menos 80% dos alunos.”

“Ela era totalmente organizada. Mais do que organizada ela apresentava com precisão, tanto os conceitos, como o que quer que fosse que ela estivesse apresentando, como com o que viria ou não viria a ser cobrado, dado um trabalho, o que iria ser avaliado no trabalho, o que era esperado, como que você tinha que organizar.” (2ª entrevista)

A.3. Dinâmica das aulas

A.3.1. Conteúdos atualizados

“Eu percebo assim também: quando mais rente é a aula do professor à preparação que ele fez para aquela aula, menos empolgante é a aula. Quanto mais preso ele fica seja aos slides, seja às notas que ele fez, se ele está seguindo ali um roteiro muito fixo que ele chega quase a ler o que está no slide ou então dar a aula muito rente ao livro, praticamente uma apresentação do livro, aí eu acho que fica chato e fica sem brilho. Agora, se o professor dá uma aula na área que ele trabalha né, ele é um pesquisador ativo, as coisas, as novidades estão por aí, aí eles trazem o “pão fresquinho”, principalmente nessa área, né, a mudança é semestral quase. Acho que isso era um grande diferencial das aulas dela. Professor tem que estar sempre ativo, pesquisando, pesquisando autores, teorias, novas abordagens, enfim, para as aulas não ficarem cansativas, desestimulantes. Ela trazia essa energia vital para as aulas, mostrava pra gente umas “sacadas” que despertava essa atenção (...)” (2ª entrevista)

A.3.2. Ensinar com clareza e motivar a aprendizagem

“Eu acho que ela exigia um rigor, mas oferecia total condições. Ela não vinha com aquela coisa pronta, formatada, ela buscava que os alunos se apropriassem daquele conteúdo para que conseguissem entender. Ela fazia com que os alunos refletissem. Mas deixava claro que era preciso se dedicar. Além de se dedicar, acho que era mais do que um esforço, ela oferecia condições para o aluno pensar sobre as coisas. Ela buscava ir amarrando tudo, dando sentido, mas o aluno tem que ir acompanhando o raciocínio da professora. O aluno precisa incorporar aquele conteúdo, acompanhando toda a explicação dela, a mera exposição àquele conteúdo não vai ser suficiente pra fazer as atividades no nível e com o rigor que ela estava propondo. Ela falava que era preciso pular de cabeça e não ficar no raso. Essa era a proposta dela e desde o começo ela deixou claro isso.” (2ª entrevista)

A.3.3. Aulas construídas

“É muito interessante a aula dela. O que ela levava pra aula é uma folha de caderno com os tópicos que ela quer dar naquela aula. Mas ela não leva a aula. Ela constrói a aula a partir dos exemplos que as pessoas vão dando. Então ela pega uma pessoa e pede um exemplo de tal coisa e aí ela vai desenvolvendo a aula. Então não tem uma aula pronta, ela vai construindo a aula. Ela tem os tópicos que ela vai trabalhar naquela aula e aí ela vai dependendo da participação dos alunos, do que os alunos vão trazendo pra ela, ela vai direcionando. Mas, isso é lógico, assim, é uma pessoa que tá dando a aula na qual ela tem domínio absoluto, demonstra um total domínio dela dos conteúdos, qualquer exemplo que o aluno traga pra ela sabe conduzir e amarrar uma coisa na outra e fazer essa linha condutora. Ela tá construindo a linha de raciocínio ali na hora, não tinha um roteiro, ou melhor, tinha, mas ela ia demonstrando. Com certeza foi o melhor tipo de aula que eu tive e acho que ajuda muito.” (2ª entrevista)

B) Características do professor

B.1. Disposição do professor em relação aos alunos

“E aí eu não estava em condições de lidar com a demanda daquela disciplina, mas a professora foi muito atenciosa. Na Música eu estava muito fragilizado. Eu pedi pra conversar com ela e expliquei a situação. Não consegui terminar a disciplina, foi esse o semestre que eu tranquei, eu tranquei ele até depois do período de trancamento, tava tendo um acompanhamento psiquiátrico, aí essa professora sugeriu “porque você não faz o pedido de trancamento, mesmo fora de prazo”. O psiquiatra fez uma carta, aí eu consegui invalidar aquele semestre. Então o apoio e força dela foram bem importantes.”

“(…) Mas aquela professora, com toda sua paciência e atenção com o meu caso ficaram na minha cabeça. Nesse primeiro momento, nem foi tanto as aulas que me chamaram a atenção, porque acho que eu cursei dois meses mais ou menos antes de trancar, mas foi pela pessoa que ela foi, pelo caminho que ela me mostrou.”

“E ela também foi muito aberta, me falou que se eu precisasse de alguma coisa eu podia bater na porta dela. Eu acabei, de fato, aproveitando isso em alguns momentos, algumas decisões que eu tive que fazer, principalmente, porque como eu trabalho e faço o curso a noite eu decidi que eu não ia fazer o curso cheio, eu decidi que eu ia fazer ele em mais tempo e ia fazer um recorte e aí como fazer esse recorte ela me ajudou bastante.” (2ª entrevista)

B.2. Acolhimento

“Dois anos depois eu entrei em Ciências da Computação e calhou da mesma professora estar dando essa disciplina. Aí ela lembrou de mim, da vez anterior e me acolheu.”

“Eu acho que o mais importante foi que ela me ouviu, ela conseguiu escutar o que eu estava falando, principalmente, naquele primeiro momento. E também eu me sentia empolgado na aula dela, eu sentia muita vontade de participar, de me envolver.” (2ª entrevista)

B.3. Atendimento de dúvidas

“(…) E essa professora ela ficava girando entre as mesas e aí as pessoas iam tirando as dúvidas, pontualmente, se tinha uma dúvida que surgia muito ou uma dúvida muito interessante ela parava, ia na lousa, explicava a dúvida, mostrava exemplos e aí voltava todo mundo a trabalhar. Ela era ativa, não ficava lendo jornal na mesa dela fazendo outra coisa, ela queria acompanhar o raciocínio dos alunos. Mas se vê muito pouco isso no Ensino Superior. E ela também falava que não tinha problema que o aluno A vai resolver 15 exercícios e o B vai resolver 6, cada um tem um ritmo e vai correndo atrás.” (2ª entrevista)

C) Relação professor-objeto de conhecimento

C.1. O ensino como atividade positivamente afetiva

“Ela é bastante exigente, mas a proposta é muito bem feita, o escopo é muito bem definido, aí em contrapartida o envolvimento dos alunos é muito maior, vendo o empenho do professor, o que o aluno está disposto a dar é maior também. E esse empenho era nítido nela, ela queria que cada um aprendesse. Demonstrava que cada um era importante pra ela.”

“(…) Se existe vocação didática, acho que ela tinha. Nem sei se posso falar isso, se não puder você corta, mas a gente percebia que ela tinha tesão no que ela explicava, estar ali dava prazer pra ela”. (2ª entrevista)

C.2. Domínio do conhecimento do professor em relação ao conteúdo ensinado

“Apresentava um grande domínio de conhecimento, uma boa didática, que pra mim é muito importante, porque tem que saber passar o conhecimento, exigia um nível de raciocínio alto, mas ajudava os alunos a chegar lá, meio que uma construção conjunta do conhecimento.”

“Com certeza. Mas do que um domínio do conteúdo, ela tinha a clareza de onde ela queria chegar com aquilo, tudo muito bem amarrado. Mas o que é diferente de formatado ou de mastigado, ela ia construindo o conhecimento junto com o aluno.” (2ª entrevista)

D) Práticas de avaliação

D.1. Avaliação relacionada com os conteúdos e exercícios de sala de aula

“Como eu te falei não eram avaliações né. Eram atividades pra serem entregues. Eu achava muito bom porque sempre me ensinava coisas, inclusive na descrição. Tinham coisas que não tinham sido dadas em aula e que estavam na descrição do trabalho e você ia resolver aquele problema ali que você não viu completamente ele em nenhum outro ambiente. O trabalho era parte integrante da aula e não uma mera avaliação. Ela ampliava os conhecimentos com aquele trabalho ali. Uma avaliação que te propiciava aprender. E é muito bom isso, aprender com a avaliação. E eu acho que isso, com certeza, exigia uma atenção, uma preparação dela.” (2ª entrevista)

D.2. Avaliação com função diagnóstica

“E tudo era devolvido também, sempre com correções e observações dela. E realmente parecia que ela usava essas correções de trabalhos para orientar as aulas, pois em muitas aulas no laboratório ela retomava exercícios que havia pedido.”

D.3. Sem provas

“As avaliações dela eu achava bem coerente. A regularidade me ajuda. Normalmente, ela pedia pra entregar alguma coisa a cada duas semanas, não eram provas, era lista de exercícios, alguma pesquisa. Pra mim isso é bom, do que ter aquela prova no final do semestre, que é um resumo do semestre, aí chega duas semanas antes

“você fica sem dormir, você fica preocupado. Então mesmo que seja uma cobrança mais pontual, com maior frequência, eu acho melhor. Até exige mais do aluno e é muito melhor.”

E) Consequências do processo de mediação

E.1. O gosto pelos conteúdos desenvolvidos

“É isso, ela teve um papel fundamental, eu posso dizer na minha vida mesmo. Dá pra ver nitidamente a diferença que eu estava entre a primeira vez que eu cursei a disciplina e depois. Agora estou muito mais motivado. Eu me identifiquei muito inclusive com a área de atuação dela de Teorias da Computação, estou me encaminhando para uma Iniciação Científica nessa área.”

“Olha, de características, no geral, ela é uma professora de uma área que eu tive mais afinidade dentro da Computação e que eu tive uma afinidade pessoal, além da afinidade diária. Ela logo já acenou, como eu já te falei, pra gente fazer alguma coisa, uma iniciação científica e eu estou gostando muito.” (2ª entrevista)

E.2. Decisões assumidas pelo aluno após as aulas com o professor

“E eu entrei, eu estava em outro momento, completamente diferente, já tinha me achado, estava resolvido. Mas essa foi a pessoa responsável. Me chamou várias vezes na sala dela, pra conversar sobre várias questões. Me ajudou a escolher como seguir dentro do curso sabe, que tipo de eletivas escolher. Então essa foi uma professora importante, até pra ter um ânimo pra não desistir.”

S4

Área: Tecnológicas

Semestre: Último semestre (diurno)

Idade: 23 anos

1ª Entrevista: 17/04/15 **Duração:** 31 min.

2ª Entrevista: 29/04/15 **Duração:** 39 min.

Núcleos, subnúcleos e itens a partir da análise das verbalizações do Sujeito 4

A) Práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora

A.1. Forma de acesso aos conteúdos

A.1.1. Uso da lousa

“Usava lousa na maior parte das vezes e não dava pra entender nada da lousa dele, ele era desorganizado, cada hora ele ia de um lado da lousa escrever, fazia um rabisco, ninguém entendia. Às vezes usava projetor, mas era mais lousa e giz. Era horrível a lousa dele (...)”

A.2. Organização e preparação das aulas

A.2.1. Despreparo do professor na preparação de aulas

“Eu acho que ele não se preocupava, assim, se a gente estava entendendo, mas eu acho que ele tentava planejar, eu não sei, eu acho que, às vezes dá a impressão que sabia o que ele tinha que passar, mas não sabia como passar (...)”

“Ele tentava se organizar, ele chegava na aula sabendo o que ia dar, tinha um plano, mas não conseguia atingir o objetivo dele (...)”

“Ele tentava se organizar, mas como te falei, os slides parecia que não era ele que preparava, explicitamente, era de outro professor, inclusive com nome de outro professor. Acho que ele não sabia montar. Ele parecia bem perdido quando dava aulas assim.” (2ª entrevista)

A.3. Dinâmica das aulas

A.3.1. Estratégias desinteressantes

“(...) Todo mundo estudava só lendo o livro porque não adiantava nada ir na aula dele. As aulas não acrescentavam nada. Ele ficava lendo a lousa e ele falava “alguma dúvida?” e nem ouvia a resposta, já seguia, ele ia continuando, como eu falei, às vezes, dava a impressão que ele nem enxergava os alunos, que ele tava ali sozinho na sala.”

“(...) Ele chegava, escrevia na lousa, ninguém entendia a letra dele, ninguém entendia nada.”

“Quando usava slides, ele entrava, abria um slide que nem era ele que planejou, e lia lá. Falava, falava, falava, um monte de texto, texto. Na hora de perguntar se tinha alguma dúvida, ele falava “alguma dúvida? Ah, ok...” Não dava nem tempo, ninguém conseguia perguntar nada. Aí às vezes ele passava um testinho no fim da aula e era isso.” (2ª entrevista)

“Nos slides que ele passava, várias vezes, tinha uns exercícios resolvidos, então ele passava pelos slides pra ver a resolução, em vez de fazer na lousa. Eu acho que exercício, pelo menos, devia fazer na lousa, sempre. Na verdade eram exemplos né. Pelo menos quando faz na lousa, você vai construindo junto, vai acompanhando o raciocínio. Aí tudo pronto lá, um monte de texto, era muito desconfortável. Não dava pra entender, pra acompanhar o raciocínio. Quando usava lousa, mesmo muito desorganizada e mal feita, ainda era melhor do que no slide.” (2ª entrevista)

“Os slides eram bem extensos, não usava tópicos, eram textos. Todo o conteúdo estava lá e os exemplos, inclusive. Parecia que ele estava passando uma apostila pra gente.” (2ª entrevista)

“Eu acho que a forma que ele utilizava os slides não ajudava em nada, essa forma de mostrar os exemplos que não te ajudava a entender de verdade (...)” (2ª entrevista)

A.3.2. Falta de clareza nas explicações

“(...) Se a gente fosse tirar dúvidas, ele não entendia sua dúvida e você não entendia a resposta dele, ele não era claro.”

“Ele tentava corrigir os testinhos depois da aula, mas ninguém também prestava atenção, porque não dava pra entender, na verdade era a explicação dele que não atingia a gente.”

“Ele ficava lendo os slides, lendo a lousa, não parecia que ele tava explicando, ele só estava lendo. Qualquer um podia ir lá e fazer o que ele estava fazendo. Ele até perguntava para os alunos “alguma dúvida?”, mas não dava nem tempo pra perguntar, como falei, e também ninguém sabia elaborar nenhuma pergunta porque não estava entendendo nada. A participação dos alunos na aula era praticamente nula. Não tinha ninguém que sentava da metade das fileiras pra frente e quando tinha slide, o escurinho pra passar os slides era muito propício.” (2ª entrevista)

B) Características do professor

B.1. Falta de disposição do professor em relação aos alunos

“(...) De verdade, às vezes dava até dó dele, ele, simplesmente, não conseguia atingir os alunos, parecia que ele falava sozinho na sala de aula, não tinha envolvimento com os alunos.”

“(...) Não adiantava conversar com ele, ele não dava atenção, totalmente desatento, descompromissado.”

“Parecia que ele achava que tava tudo bem. Já que no final ele ia fazer pontinhos surgirem do nada, então tava tudo bem pra todo mundo. Não sei, a gente é muito passivo também, tipo, não estou aprendendo nada nesta matéria, mas eu vou passar. Então acho que faltou cobrança da nossa parte também. Era nítido que não tinha um comprometimento por parte dele para querer os alunos aprendessem e também não tinha da gente também. Da mesma forma que ele não se mostrava comprometido, os alunos também não se empenhavam, nem ele, nem a gente. Faltou uma parte dos alunos também.” (2ª entrevista)

B.2. Falta de Acolhimento

“Ninguém procurava ele, já que na aula ele não ajudava, imagina fora, ele não sabia explicar. A gente tirava dúvidas entre a gente mesmo. Um aluno ajudava o outro porque não adiantava contar muito com ele. Essa coisa de procurar fora do horário, de mandar e-mail, os alunos nem tentavam, porque não ia adiantar.”

“Eu acho que o relacionamento do professor com o aluno é muito importante. Se você gosta do professor e vê que ele está empenhado em te ajudar, aí você se dedica à matéria. Se você vê que o professor não está nem aí, você também diminui o seu esforço, tudo bem que é o nosso futuro, mas se não tem ajuda né, e é o trabalho dele né. Ele não tinha esse contato próximo com os alunos, mas também não era mal educado, ele era simpático até, mas não tinha muito diálogo com os alunos.” (2ª entrevista)

C) Relação professor-objeto de conhecimento

C.1. O ensino como atividade negativamente afetiva

“Eu acho que, na verdade, ele não gosta de dar aula, mas ele é obrigado, acho que ele gosta de ser pesquisador. Por isso que, eu não sei como funciona, mas só devia ser professor quem quer, quem quer ir só pra área da pesquisa, fica a vontade. Porque não dá certo. Foi uma desgraça.”

“Eu não sei como é, se é obrigatório dar aula, mas a impressão era essa mesmo. Às vezes parecia que ele achava que estava fazendo certo, então a impressão que eu tinha é que ele não tinha muita noção, o fato é que ele não sabia dar aula, ele não prestava atenção na gente.” (2ª entrevista)

C.2. Domínio do conhecimento do professor em relação ao conteúdo ensinado

“Então assim, não é que ele era ruim no sentido de prejudicar a turma, não é isso. Acho que todo mundo passou, inclusive. Mas essa falta de comprometimento, de envolvimento com os alunos, isso fez muita diferença. Também não acho que o que faltava para esse professor era conhecimento, ele tinha conhecimento do assunto, mas parecia que pra ele tanto fazia se os alunos estavam aprendendo ou não. Sabe aquela coisa de querer despertar no outro a vontade de aprender? Ele não tinha. Ele tava lá... fazendo o trabalho dele e só.”

“Eu acho que ele sabia o que ele estava falando sim. É um conteúdo que ele dominava, eu acho. Eu acho que pode ser que ele dominava tanto que ele ia passando as coisas rápido porque pra ele era muito trivial, pode ser que isso acontecesse. Pra ele pode ser que aquilo era tão simples, tão fácil, que ele achava que tava fluindo o negócio, mas não estava.” (2ª entrevista)

D) Práticas de avaliação

D.1. Avaliação descompromissada

“Além dos testes semanais, também fazia as provas. E as provas também, às vezes tinham coisas erradas nas provas, aí os alunos percebiam, aí ele corrigia durante a prova. Uma bagunça (...)”

“Ah, e tinha prova que ele pedia uma coisa que ele não cobrou ainda, aí depois da prova ele passava, aí já não adiantava mais. A preparação da prova dele não era legal. Acho até que ele aproveitava provas de outros semestres, tipo assim, aquela prova não foi preparada pra nossa turma. Acho que por isso que acontecia isso, dele não ter trabalhado o conteúdo ainda e cobrava na prova. E ele nem se justificava, não falava nada, tudo ele ia resolver depois, não resolvia, a gente até desistia de argumentar (...)”

“(...) A prova era muito mal elaborada, às vezes com questões que não tinham a ver com a matéria (...)” (2ª entrevista)

“Ele passava lista de exercícios pra fazer em casa, aí a gente entregava. Mas parecia que tudo era uma desculpa pra no fim ele arranjar pontos do nada pra gente passar, pra ter nota. A intenção dele não era prejudicar nenhum aluno, a gente ia passar, isso a gente já sabia que ia passar, só que não aprendia nada também.” (2ª entrevista)

“A prova era muito mal elaborada, não tinha a ver com as coisas que ele passava. Não tinha a ver com nenhum exemplo que ele passou. Você ia procurar alguma coisa nos slides e você não encontrava nas aulas dele. Algumas coisas muito fáceis, algumas coisas muito difíceis, era muito surreal. Parecia que ele pegou os slides de alguém e depois elaborou as provas, mas não era coerente. Cobrava coisas que ainda não tinham sido trabalhadas, dava a prova e depois falava sobre o assunto. Muito atrapalhado (...)” (2ª entrevista)

D.2. Desatenção na correção

“(...) A correção dele, às vezes, também tava errada. Ele não era um professor binário, que só dá certo ou errado, se fosse, acho ninguém passaria. Ele até tentava considerar algumas coisas, mas tinha que estar muito atento na correção dele, porque sempre tinha reclamação. Eu acho que é um problema dele, ele deve ser muito distraído, eu não sei o problema dele.”

“Voltando na questão das provas, teve uma outra situação, teve uma questão que ele deu, eu não sabia responder, era pra demonstrar uma coisa, eu só copieei o enunciado, ele deu certo, eu não respondi a questão, eu não sei porque ele deu certo, não sei nem se ele leu, ele deu certo. Então, como agir com isso? Eu acho isso muito grave. Ele não parecia se importar com a correção das provas, tanto fazia o que tava ali, aquilo era só burocracia, não servia pra nada. De verdade, eu fiquei até com vergonha de ter passado nessa matéria com ele.”

“Na verdade acho que ninguém entendeu essa matéria, acho que pra passar você nem precisava ter entendido a matéria direito. E o professor corrigia mal, então você acabava tirando nota sem ter feito nada.”

“(...) A correção era muito mal feita. Como já te contei da outra vez, ele pediu pra demonstrar uma situação, daí eu não fazia ideia de como fazer, eu comecei copiando o enunciado pra começar um raciocínio, mas aí eu não terminei o exercício, eu só copieei o enunciado e ele deu certo. Ou seja, ele nem leu, provavelmente, o que eu escrevi. Fechei a matéria dele com 8,0 e não aprendi nada, nada. Então tudo não estava batendo e formava uma aula muito ruim, um conjunto de problemas.” (2ª entrevista)

“(...) A correção era muito mal feita, mas você sempre tirava mais do que você achava, acho que era pra se livrar logo da gente. Sinceramente, era um lixo as avaliações (...)” (2ª entrevista)

D.3. Facilidade para “colar”

“Passava testinhos toda semana que valiam nota, era algum exercício do livro. Só que eu já vi pessoas colando muito na cara dele e ele não reparava. Era a coisa mais fácil era colar. Copiavam do caderno na frente dele e ele OK. Eu nem sei se ele via ou fazia de conta que não via ou ele nem via, mas acho que ele nem via do jeito que era meio desligado, acho que ele nem percebia.”

“Era fácil. Acho que ele não estava nem aí também. Ele nem tentava ver. Ele não ficava prestando atenção. Dava espaço pra gente colar se quisesse, cada um que se vire com a sua consciência. É muito ruim isso, pra mim isso tá estimulando a não aprender nada e sempre dar um jeitinho.” (2ª entrevista)

E) Consequências do processo de mediação

E.1. O afastamento do assunto

“(...) é que o da forma negativa é mais traumático né, porque você fica meio traumatizado com a matéria, não vou olhar pra isso mais, não quero ver mais.”

“A matéria é Análise de Sinais é pra área de Telecomunicações, é a primeira matéria dessa árvore e aí a próxima matéria é Telecomunicações e esse professor também foi horrível, então foi ficando cada vez pior essa área, eu odeio essa área. Porque cada árvore tem vários professores, várias disciplinas e aí uma depende da outra. Essa árvore foi estragada. Esse professor foi logo na primeira disciplina desse grupo. Das duas primeiras disciplinas foram horríveis, então a minha turma ficou traumatizada. Mas eu gostaria de falar sobre o primeiro professor, que pra mim foi o pior.”

“ (...) Foi a matéria que eu mais tive vergonha de ter passado, porque não acrescentou nada. Teve matéria que eu também senti essa sensação de que eu tirei mais do que o necessário, mas essa eu não devia ter tirado nada, porque eu não aprendi nada.” (2ª entrevista)

“Quando eu entrei na Samsung no estágio, me deram uma apostila de GSM, que é um negócio de Telecomunicações, já fiquei traumatizada, aí já fiquei pensando que eu não sabia nada disso, rezando pra não me pedirem nada disso, sabe, tipo, não vem com isso não que eu não quero. Realmente, ficou uma marca bastante negativa. Eu tenho certeza que eu nunca vou procurar emprego nessa área. Ainda bem que foi só pra eu me informar. Mas, sinceramente, nessa matéria parece que eu enganei a UNICAMP, passei nem sei como, não aprendi nada, é vergonhoso.” (2ª entrevista)

E.2. Decisões assumidas pelo aluno após as aulas com o professor

“(...) eu até achei interessante que, por exemplo a minha turma, 010, teve um professor horrível de uma matéria, que tem a ver com Telecom, Telecomunicações, enquanto isso, acho que a turma 08 teve um professor super bom, daí eu acho que isso vai direcionando, os 08 vão mais para o Telecom do que a gente, porque a gente odiou a matéria por causa do professor, eu acho que isso ajuda muito, determina ir por determinado caminho ou não, eu acho (...)”

“Essa parte de Telecomunicações ficou realmente um buraco, devido, principalmente a esse professor. Teve outras turmas, que teve outros professores, que foram trabalhar nessa área, pesquisa, agora da minha turma, acho que ninguém tem interesse em trabalhar ou fazer pesquisa nessa área. Tivemos um outro professor que foi até que bom, mas já era tarde demais, a base que nós tivemos no começo ficou falha. Isso foi muito decepcionante.”

“Eu acho que, pra mim pelo menos, essa foi a primeira matéria a ver com Telecomunicações, aí eu já decidi, não quero Telecomunicações, deve ser horrível. Eu acho que professor influencia muito nessa parte. Aí essa área inteira, todas as outras matérias, foram horríveis. Eu também tive outro professor que não foi muito legal dessa árvore, logo depois dele. Então não começou bem, então não fica uma impressão boa, acaba que perde o interesse, te desestimula. E eu acho que não foi só comigo não. Eu

acredito que professor influencia muito a gostar ou não. Essa disciplina não contribuiu com nada para a formação dos alunos. Aí o que a gente foi precisando para outras matérias cada um foi correndo atrás de outras coisas, como podia. Teve, inclusive, um professor de uma matéria posterior, que a gente abriu o jogo e falou que fez uma matéria anterior com um professor que a gente não aprendeu muito então se puder dar uma voltada numa parte básica e acabou que ele fez isso pra ajudar a gente.” (2ª entrevista)

S5

Área: Biológicas

Semestre: Último semestre (noturno)

Idade: 21 anos

1ª Entrevista: 08/05/15 **Duração:** 26 min.

2ª Entrevista: 20/05/15 **Duração:** 41 min.

Núcleos, subnúcleos e itens a partir da análise das verbalizações do Sujeito 5

A) Práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor

A.1. Forma de acesso aos conteúdos

A.1.1. Transmissão dos conteúdos de forma diversificada

“(…) Ela não ficava só no livro, trazia textos de outros autores. Às vezes colocava filmes pra gente ver. As aulas eram bem variadas, às vezes com Power Point. Era uma aula bem dinâmica, ela trabalhava com a gente o texto. Perguntava o que a gente tinha achado dos dados, o que a gente achava que significava, aí ia trabalhando em cima disso. Ela sempre pedia uma leitura prévia em casa e as aulas eram em cima da leitura desses textos. Tinha vezes também que ela dava aulas expositivas, quando ia introduzir o assunto. Eu achava muito bom, porque mesmo essas aulas expositivas não eram chatas ou cansativas, ela ia interagindo com a gente, fazendo perguntas, mas ajudava a entender melhor o assunto.”

“Nas primeiras aulas, foi mais ela falando, mais expositiva, pra ela situar todo mundo, depois sempre aulas mais participativas, com discussão, atendendo dúvidas dos textos. Sempre trabalhava os textos, dava uma introdução e depois pedia a participação dos alunos, pedia a interpretação de cada um. Eu achava boa essa maneira de chamar os alunos pra interpretar junto, ela queria que cada um aprendesse construindo junto.” (2ª entrevista)

A.1.2. Conteúdos relevantes

“Eram muito interessante os dados estatísticos que ela trazia, como por exemplo evasão escolar ou por exemplo porcentagem do dinheiro que passava para o FUNDEB, por exemplo. Não só esses dados também, explicava pra gente, sobre, por exemplo, sobre os planos de educação, explicava pra gente a estrutura da escola, o que uma escola precisa ter pra funcionar, toda a parte pedagógica. Falou bastante também sobre as Constituições, as mudanças, porcentagem de crianças fora e dentro da escola, como a Constituição influenciava isso, as obrigações do Estado, coisas desse tipo assim. Me deu uma visão bem geral da escola, da Educação Básica.”

“Ela trabalhava muito com dados, com gráficos. Por exemplo, a questão do FUNDEB que ela apresentou, quando foi implementado o FUNDEB, que foi um fundo de renda que passou a dar a verba para a escola per capita, pelo número de alunos. Fez a comparação com o FUNDEF. Explicou como isso pode refletir na superlotação da sala de aula. Falou também das bonificações, do ciclo continuado, porque hoje em dia não se reprova quase ninguém? Por causa disso, por causa dos índices, quanto mais você aprova, mais você ganha bonificação, então vai entrando nessa visão econômica, meio que lucrativa do ensino, que é o que a gente tá vendo hoje. Então, assim, conseguia sim relacionar bastante, as leis que a gente estudava, as políticas, consegui entender melhor sobre as políticas públicas adotadas relacionado com a situação das escolas públicas, principalmente, do Estado de São Paulo. Ela trazia bastante essas discussões. Essa questão do fundo escolar, do fundo da educação, de onde vinha o dinheiro, aí ela explicou essas novas políticas, porque o FUNDEB é relativamente uma política nova, então foi o que ela explicou pra gente (...)” (2ª entrevista)

“(...) Falou também das diferenças do direito a educação nas diversas constituições brasileiras, quais foram os avanços, eu achei bem legal. Ela explicou, por exemplo, que, antigamente, a educação era dever da família e do estado, agora é do estado e da família, inverteu. Antigamente, a família não colocava na escola e o estado não precisava ir atrás, porque primeiro era obrigação da família, agora não, o estado tem que ir atrás, porque primeiro é obrigação do estado. Tanto que o Conselho Tutelar está sempre em cima, quase não vê criança fora da escola, por causa dessa inversão na Constituição. Falou, também, que o tempo da obrigatoriedade escolar foi aumentando de acordo com as Constituições, os anos que você tem que frequentar a escola. Essa mudança também do Ensino Fundamental de 9 anos, que aumentou um ano a mais no direito a educação. Ela conseguiu passar por vários assuntos, tanto parte de verbas, leis, constituição, políticas públicas, da LDB, foi bem completo e explicou bem cada parte.” (2ª entrevista)

A.2. Organização da sequência dos conteúdos que o professor desenvolve na aula

“Ela tinha um livro que ela tinha acabado de escrever que foi baseado na tese de Doutorado nela. Mas ela seguia um caminho legal, assim, não eram coisas aleatórias. Ela seguia os capítulos desse livro, o assunto de cada um e aí ia trazendo outros autores. Então ficava uma coisa organizada, mas sem deixar a gente preso só naquilo. Eu acho que ela organizou legal o curso, de uma maneira que fez com que a gente entendesse cada parte da escola.”

“Sempre vinha com um material preparado, slides com pontos principais do texto, com as tabelas e gráficos que alguns textos traziam. Ela era muito preocupada com isso, eu percebia uma preocupação dela com essa preparação. E isso sempre ajudava a entender o texto, vinha numa crescente.” (2ª entrevista)

“Eu achava boa essa organização dela, sempre com uma apresentação inicial e depois abrindo espaço para os alunos falarem. Ajudava pra gente entender melhor a sequência dos conteúdos. Não era uma aula cansativa.” (2ª entrevista)

A.3. Dinâmica das aulas

A.3.1. Conteúdos atualizados

“O que marcou mesmo era o jeito que ela conduzia a aula, o jeito que ela dava a matéria, o material que ela levava. Era um material atual, com assuntos e dados atuais.”

“(…) Então, dava pra relacionar bastante o que ela explicava com a prática, com o que está acontecendo, com a realidade. Ela acabava desenvolvendo uma visão crítica nos alunos, por conhecer essas políticas adotadas né, por trazer essa visão real dos fatos (…)” (2ª entrevista)

A.3.2. Foco no conhecimento

“Falando nisso, teve um dia que eu achei bem legal, estava tendo, acho que a Semana do Paulo Freire e sei que teve um dia que teve uma palestra e uma das palestrantes seria a esposa dele, ela tava lá. E ela falou que tinha programado a aula, mas que gostaria que todo mundo fosse lá, falou um pouco sobre a importância dele. Eu achei bem legal ela utilizar a atividade extra aula como coisa pra agregar pra gente, eu achei super importante, todo mundo achou bom. Então ela viu uma oportunidade, de trazer mais conhecimento e aproveitou. Porque pra ela o importante era que as aulas ampliassem nossos conhecimentos, que ela tivesse uma função, não importava se era dentro ou fora da sala de aula.”

A.3.3. Ensinar com clareza e motivar a aprendizagem

“Eu gosto muito de (nome do curso), mas essa professora, ela foi professora de Políticas Educacionais. Ela levava textos bem legais e ajudava a gente a interpretar. E eram textos pesados, não eram textos fáceis de ler, eram textos, geralmente, bastante carregados de dados, com muita estatística. Ela pedia pra gente ler e durante a aula ela ajudava a gente a interpretar o texto. Mostrava o que significava aquelas estatísticas, pra que eram feitos aqueles tipos de estatísticas, qual eram as consequências daquelas coisas e no que refletia na educação que a gente tem hoje, sabe? Mostrava como aquele texto explicava algumas situações das escolas públicas, da educação, no Brasil hoje. Sempre de uma forma muito clara que nos instigava a explorar o texto para saber mais sobre o assunto (…)”

“(…)Mas era uma pessoa super tranquila, passava os textos pra ler, tentava conscientizar os alunos que era fundamental ler os textos para aproveitar as aulas e a grande maioria da sala fazia isso, lia a maioria das coisas, a sala ficou bem participativa. Ela foi sempre assim, tranquila nesse sentido sabe, ser rígida na hora das correções como eu falei, mas ela nunca precisou ficar cobrando da sala, mesmo porque a sala participava bastante. Ela deixou bem claro no começo do curso, que para que as aulas

fluíssem bem era fundamental ler o texto em casa para poder participar das discussões em aula, quem não lesse não ia ter que discutir. E a maioria sempre lia, percebeu essa importância.” (2ª entrevista)

B) Características do professor

B.1. Disposição do professor em relação aos alunos

“Ela tinha uma boa relação com os alunos, ela não era, um termo que eu uso, aquela professora “babona”, que passa a mão na cabeça, ela cobrava que tinha que ler os textos, dava um puxão de orelha, que tinha que ler senão não ia adiantar nada. Mas sempre muito tranquila. Sempre conversando com alunos, particularmente, se fosse o caso.”

“Ela não era aquela professora que passava a mão na cabeça. Ela gostava, sabe, de trabalhar, de tirar as dúvidas, ela incentivava que lesse os textos, você lia e não entendeu alguma coisa, ela gostava de trabalhar essa parte que você não entendeu (...)” (2ª entrevista)

“Acho que ser humilde assim, falar de igual pra igual com o aluno, eu acho que isso aproxima mais o aluno da matéria sabe, deixa o aluno mais a vontade para querer discutir, querer aprender mais sabe. Porque às vezes se o professor é arrogante ou muito fechado, o aluno acaba querendo já ficar mais distante, pra não se expor muito. Essa parte de ser mais humilde, assim, eu digo isso por causa dessa professora. Apesar do conhecimento dela, apesar disso, desse domínio do conhecimento, ela era aberta pra responder as perguntas. Porque assim, eu sou biólogo, às vezes eu perguntava alguma coisa que eu achava que ia rir da minha cara e ela falava de um jeito como se fosse a coisa mais normal do mundo e explicava de um jeito que eu entendia. Nunca menosprezava a dúvida do aluno, usava as dúvidas pra incrementar a aula.” (2ª entrevista)

B.2. Bom Humor

“E assim, ela era uma pessoa simpática, uma pessoa legal, mas nada de muito, assim, uma pessoa simples no comportamento, sempre de bom humor, sempre muito disposta.”

C) Relação professor-objeto de conhecimento

C.1. O ensino como atividade positivamente afetiva

“Aí conversando com essa professora, explicando o que tinha acontecido, ela me falou uma coisa que pesou muito pra mim, ela falou que eu tenho que trabalhar no que eu gosto, que eu tenho que estudar e ter prazer no que eu estou estudando. Falou dela, que ela se sente extremamente realizada no ensino, com o assunto que ela trabalha e que por isso se dedica e sente que faz um bom trabalho. Que aquela história que se você gostar do que faz não vai precisar trabalhar sequer um dia é verdade sim. Não que eu

não goste de Biologia Molecular, mas essa professora me mostrou assuntos que eu me interessei muito mais.”

C.2. Domínio do conhecimento do professor em relação ao conteúdo ensinado

“Outra coisa que ela passava pra gente era bastante confiança, ela dominava bastante o que ela tava explicando e sabe quando acontece o inesperado? Tipo quando ninguém leu o texto, às vezes acontece isso, a gente sabe que acontece. E como era uma aula muito dinâmica, a participação dos alunos era importante. Mas ela sempre tinha uma aula preparada pra dar pra gente, então ela sabia o que ela tava passando, ela sabe o conteúdo que ela quer passar pra gente. Mas ela gostava bastante da nossa participação, mas não que isso fosse uma muleta pra ela, se ela fosse expor, sempre mostrava muita competência.”

“Além dela ter bastante domínio sobre o que ela estava falando, ela conseguia atingir os alunos. Ela passava o que ela tinha que passar e os alunos entendiam. E se alguém não entendia, retomava, tentava explicar de uma outra maneira para que a gente conseguisse entender. Ela tinha essa noção de que era uma turma de biólogos, que estava tendo o primeiro contato com esse negócio de lei, esse negócio de matrículas, de investimentos, de verba e ela conseguia explicar de uma maneira bem simples, que dava pra entender, tinha uma boa didática. Ela conhecia a fundo os textos, os dados, o que explorar mais, isso demonstrava essa preparação dela, além de ter um bom domínio, lógico.” (2ª entrevista)

D) Práticas de avaliação

D.1. Avaliação relacionada com os conteúdos e exercícios de sala de aula

“Os métodos avaliativos dela foram bem legais, ela dividiu a sala em grupos e ela passou um trabalho, alguns grupos ficaram responsáveis por falar da educação infantil e outros pra falar do Ensino Fundamental. E foi bem interessante porque os tópicos que ela pediu foi praticamente tudo o que a gente aprendeu em aula, os textos que ela trabalhou. As aulas dela deram total base para o trabalho. E cada um do grupo ficou com um tópico, então foi bem interessante.”

D.2. Correção da prova como condição de aprendizagem

“A correção desse trabalho eu achei bem legal, no final ela falou o que mais ela gostaria que a gente tivesse colocado. Então ela demonstrou bastante atenção na correção. Colocou no final o que ela gostaria que a gente tivesse colocado a mais. Eu achei bem legal essa correção com sugestão de melhorias, bem interessante pra gente ver o que precisa melhorar, o que faltava, não certo ou errado.”

“(…) Cobrava bastante. Ela era bem rígida nas correções. A avaliação dela, eu comentei né, foi uma prova e um trabalho, o trabalho foi em grupo e ela foi bem rígida

assim. Apesar de ter dado uma nota boa, escreveu bastante coisa, bem rígida assim, mas foi bem importante pra aprender de fato (...)" (2ª entrevista)

"No trabalho que a gente fez sobre Educação Básica, ela deu uma nota boa pra gente, mas escreveu bastante sobre o que ainda precisava saber, sobre o que faltou. Mas assim, é claro, isso parte dela saber que a gente é uma sala de licenciatura, não é da Pedagogia, é da Biologia então muita coisa passaria mesmo, talvez seja por isso que mesmo ela tendo escrito bastante coisa, deu uma nota boa." (2ª entrevista)

"Ela mostrava que não era qualquer coisa que ela ia aceitar. Ela mostrava o que ela esperava e deixava claro no trabalho o que faltou. Acho que funcionava bem como uma forma de aprendizado esse retorno, dá pra ver se o que foi colocado estava correto e o que faltou. Apesar de terem sido duas atividades avaliativas, foram bem importantes. (2ª entrevista)

D.3. Avaliação com função diagnóstica

"Deu uma prova também pedindo pra gente falar não o que aprendeu do curso, sabe, mas o que tirou do curso, o que ficou do curso. Foi uma prova que valeu nota, mas todo mundo foi bem sabe. Ela queria ter um feedback da sala, o que a gente conseguiu absorver do que ela passou, tipo uma avaliação da aula dela, uma avaliação por escrito, foi uma prova final. Foi o trabalho e essa prova."

"A prova dela, como eu comentei, foi uma pergunta só. Ela pediu um relato de como foi as aulas, como foi o curso, um resgate de tudo, uma autoavaliação. Eu fique bem a vontade para escrever sobre o que aprendi, sobre algumas coisas que eu gostaria de ter aprendido mais. Tudo voltou corrigido, com observações, explicações, confirmando ou não o que eu tinha escrito. Era nítido que a intenção era querer saber o que a gente tinha aprendido, foi bem produtivo." (2ª entrevista)

E) Consequências do processo de mediação

E.1. O gosto pelos conteúdos desenvolvidos

"Comigo ela também foi muito atenciosa, pois percebeu meu interesse, aí aumentei minha carga de leitura de textos sobre educação, pedi sugestões de artigos pra ela, que ela achasse que eu iria gostar. Me apresentou Paulo Freire. Foi ela que me ensinou a gostar, mostrou pra minha a importância de Paulo Freire também."

E.2. Decisões assumidas pelo aluno após as aulas com o professor

"(...) E assim, pra mim foi a melhor matéria que eu tive na graduação. Eu realmente passei a me interessar muito pelo assuntos, passei a buscar eletivas na Faculdade de Educação, foi bem interessante. Foi no 3º ano."

"(...) E assim, hoje eu tenho vontade de fazer mestrado nessa área. Eu penso nisso, principalmente, por causa das aulas dela, das explicações, dos textos, pelas leituras que fiz dos textos dela. O jeito que ela conduzia a aula, o material que ela

levava, me fez gostar muito dessa área, estar envolvido com isso. Porque ela conseguiu mostrar a importância, ela nos apresentava o reflexo daquilo na educação.

“Quando em pensei em fazer (nome do curso) eu já pensava em dar aula, eu queria ser professor, aula sempre foi uma paixão pra mim, eu já tinha isso em mente, gostar da parte de aulas, gostar da parte de educação. Com a aula dela me fez querer atuar nessa área muito mais, ir para as escolas. Eu tenho realmente intenção de ir pra parte de ensino, eu tenho interesse em pesquisa também, mas eu gosto mesmo da parte de ensino. Eu tenho vontade de fazer um mestrado, de trabalhar com pesquisa, porém eu não gostaria de abandonar Biologia, gosto bastante também, eu tenho vontade de dar aulas sim.”

“Na verdade, foi meu orientador atual que me deu a deixa sabe, quando ele pediu pra apresentar o meu projeto de Biologia Molecular, eu apresentei pra ele e ele me perguntou uma coisa que eu não soube responder. Aí minha co-orientadora né, que fica todo dia na bancada, respondeu por mim. Aí ele me falou que não tava bom, que eu tinha que saber tudo do projeto, que eu tinha que ser o tipo de pessoa que não é só no laboratório que você tem que trabalhar, que tinha que gostar de estudar o que eu estava trabalhando, chegar em casa pegar artigo, pegar livro. Aí eu parei pra pensar que realmente essa professora tava me mostrando o caminho, o caminho que eu tenho que seguir é a educação porque os artigos e livros que eu estava gostando de ler e lendo em casa estão relacionados a isso. Então foi ele que me deu uma deixa assim pra mim.”

“Eu admiro quem tá lá na Biologia, são pessoas muito esforçadas e interessadas, mas eu gostaria de ser assim nessa parte de Educação. Não que eu não goste de lá, eu gosto bastante, mas tem muita coisa voltada pra parte industrial, e sabe quando você quer chegar em casa e fugir de tudo isso. Depois das aulas com essa professora, eu sinto que com essa parte de Educação eu dedicaria muito mais o meu tempo. Sabe um resultado do que eu faço ser um retorno para aquilo que eu gosto.”

“Com certeza, teve bastante influência sim. A aula era tão interessante que por diversas vezes, vários assuntos, viravam assuntos fora da aula. Foi muito boa, acho que quando isso acontece é muito bom. Depois dessa disciplina, peguei várias disciplinas eletivas na educação, até eu decidir que queria ficar só com isso. Por que até então, eu falava que gostava de escola, mas quando eu falava que gostava de escola eu queria dar aula, assim, não trabalhar com pesquisa em educação. Depois dessa aula eu fui percebendo que meu interesse maior era mais voltado para os temas da educação do que da biologia. Pretendo sim fazer Mestrado em Educação, nessa área de Políticas, me dedicar exclusivamente a isso, vou mandar projeto com certeza, isso já está definido.”

(2ª entrevista)

S6

Área: Humanas

Semestre: Último semestre (integral)

Idade: 24 anos

1ª Entrevista: 26/06/15 **Duração:** 35 min.

2ª Entrevista: 08/07/15 **Duração:** 25 min.

Núcleos, subnúcleos e itens a partir da análise das verbalizações do Sujeito 6

A) Práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor

A.1. Forma de acesso aos conteúdos

A.1.1. Aulas com introdução seguidas de discussão

“(…) Ele sempre pedia pra gente ler o texto antes, já deixava disponível de alguma forma. Na aula ele fazia uma introdução do texto, às vezes até passando coisas a mais no Power Point, aí deixava aberto pra discussão geral, o que a gente tinha achado do texto. Grande parte das aulas ele organizava Power Point, pra introduzir, sempre com alguma coisa a mais, pra complementar o que ele ia trabalhar na aula. Normalmente, ele chegava e perguntava o que a gente tinha achado do texto, o pessoal dava opinião, daí ele começava a falar sobre o texto, dava uma introdução e aí abria para os alunos e ficava uma boa parte da aula discutindo.”

“Nas aulas, normalmente, ele chegava e perguntava a opinião do pessoal sobre o texto, o que achou, aí o pessoal comentava um pouco, ele trazia mais textos sobre aquilo que ele tinha selecionado, lia durante a aula, comentava e ia perguntando a opinião de cada um, depois deixava aberto pra todo mundo discutir.” (2ª entrevista)

“A maioria das aulas eram expositivas, mas também sempre tinha o espaço dos alunos. Ele chegava, perguntava, passava a parte dele, depois deixava aberto pra discussões.” (2ª entrevista)

A.1.2. Ensino contextualizado

“Normalmente, as matérias dele ele usava como base vários romances. Então a gente lia esses romances e ele trazia textos, às vezes de teoria ou política pra complementar esses romances, ajudar no entendimento e ajudar na formação de alunos críticos também, mostrando vários lados, várias opiniões, os diversos contextos de cada obra.”

A.2. Organização da sequência dos conteúdos que o professor desenvolve na aula

“Ele preparava bem antes as aulas, isso eu já percebi logo no primeiro semestre. Cada aula tinha o seu próprio texto com uma didática que ele planejava. Todas as apresentações que ele montava pra levar para as aulas a gente percebia que tinha uma organização, uma linha de raciocínio, então, toda a contextualização da obra, meio que uma linha do tempo mesmo, às vezes até relacionando com fatos históricos, era muito interessante (...)”

“Ele tinha a ementa do curso, ele era totalmente metódico, no começo já tava lá a ementa, bonitinho, de preferência, ainda no período de matrícula. Já fazia toda a seleção de textos que ele ia trabalhar no semestre e seguia certinho essa ementa.” (2ª entrevista)

A.3. Dinâmica das aulas

A.3.1. Preocupação com o entendimento dos alunos

“Ele perguntava bastante se os alunos estavam entendendo, se estava complicado ou não, tudo, assim, era bem discutido em sala de aula. No primeiro semestre, quando eu fiz, era uma disciplina de Introdução ao curso, então muita coisa a gente não sabia, então o professor foi falando, foi passando bem aos poucos. Aí já teve matéria que ele pegou que era, por exemplo, Literatura Brasileira que ele usou livros do vestibular. E tem muita coisa que a gente desconhece, muita coisa que a gente aprende na escola não é bem verdade, as poucos a gente foi aprendendo, mas não passava, assim, tudo correndo, ia bem aos poucos com a gente. Ia bem com calma.”

“Muitas vezes vinha com uma apresentação do texto pronto, com pontos principais do texto e junto o papelzinho dele que ele ficava seguindo, porque lá tava o roteirinho dele, com o que ele tinha que falar em cada ordem e era bem metódico na explicação, gostava de ir mesmo passo a passo para que o aluno entenda melhor.” (2ª entrevista)

A.3.2. Importância da participação dos alunos

“Só que dependia também do envolvimento dos alunos com as leituras dos textos. Já teve aula que ninguém tinha lido o texto, acho que porque o pessoal tinha tido uma prova, tava bem complicado, foi uma aula bem sofrida aquela, ele tava falando ninguém sabia sobre o que ele falava, ninguém tinha opinião pra dar, foi uma aula bem complicada. Quando não tinha leitura prévia do texto, realmente a aula ficava bem complicada, porque ele gostava da participação dos alunos, não ele só falando. Ele cobrava bastante isso e retomava a importância da leitura sempre. E os textos eram possíveis de serem lidos de uma aula pra outra, de uma semana pra outra. Quando eram textos mesmo, eram textos de umas 50 páginas, um pouquinho mais, dava pra ler, quando eram romances ele dava intervalo de duas aulas, pra ter certeza de que, pelo menos o pessoal ia tentar terminar. Então, assim, ele não pedia nada absurdo, leituras totalmente possíveis, porque ele tinha essa preocupação de não sobrecarregar os alunos, mas aí ele cobrava também, então cada um tinha que fazer a sua parte.”

“Já teve aula que ninguém tinha lido porque tinha acabado de ter prova, mas, geralmente, a maioria lia. Porque ele sempre retomava que sem a leitura, as aulas ficariam bem difíceis, aí ia ficar só ele falando e ele não conseguia desenvolver, porque ele achava fundamental a participação dos alunos.” (2ª entrevista)

“Assim, a carga de leitura era pesada, é do curso já, então tem que ir sabendo balancear. Quando era só texto, geralmente, era pra próxima aula, mas quando era um livro mais grosso, ele sempre dava um tempinho maior pra ler. Se chegava na aula do livro que, geralmente, ele trabalhava em mais de uma aula, algumas pessoas não tivessem terminado ele pedia pra tentar terminar pra próxima aula, sempre retomando a importância de ler.” (2ª entrevista)

“Sim, às vezes costumava ser mais ou menos os mesmos, tem alguns alunos que eles ficam com um pouco de vergonha de falar, de às vezes achar que tá falando algo errado. Mas ele estava sempre estimulando os alunos a participarem, mas nunca expondo ninguém, sem forçar a barra com ninguém.” (2ª entrevista)

A.3.3. Relação aula e leitura

“Ler os textos e livros em casa era importante, mas as aulas ajudavam bastante, ele expunha algumas coisas que sozinho, às vezes, a gente não conseguia chegar, as discussões ajudavam bastante também. Não dava pra ficar somente com a leitura, era importante toda essa dependência leitura/aula – aula/leitura, totalmente interligadas e importantes.”

B) Características do professor

B.1. Disposição do professor em relação aos alunos

“(…) Eu realmente gostei dele, assim, desde a primeira aula, ele era um professor disponível para os alunos, aberto para conversa, sempre passava textos a mais pra quem pedia, estava sempre disposto a conversar sobre a matéria ou até, assim, sobre outras matérias, eu ia na sala dele e comentava que estava com dificuldade com a matéria tal, aí ele fazia indicação de algum livro tal. Mais de uma vez bati na porta dele pra perguntar de matéria de outros professores, precisava achar livros, ajudar em alguma pesquisa, sempre foi disponível, assim, pra qualquer coisa mesmo, conversar, tirar dúvidas, enfim. Duas vezes ele me emprestou livros, uma vez numa matéria que não tinha nada a ver com a dele, porque eu não achava o livro e ele tinha. Mas isso era com todo mundo, todo os alunos que iam conversar com ele, ele ajudava, orientava. E ele fazia tanta questão de ser assim, de ajudar, de se mostrar disponível que se ele não estivesse na sala, ele deixava um bilhete avisando em quais outros lugares ele poderia estar dependendo do horário. Ele acabou sendo que meio, assim, meu ponto de referência.”

“Porque sempre tem um estereótipo de professor de faculdade que são meio grossos, mais afastados, principalmente da parte de Exatas, na parte de Humanas eu

senti assim que não é tanto, eles são mais disponíveis pra conversa, mas esse professor foi fantástico, ele me ajudou bastante.”

“(…) Ele responde e-mails no máximo no dia seguinte dependendo do horário que você manda senão ele vai responder no mesmo dia. Super pronto. Já teve épocas que eu tive que entregar relatórios de projetos da iniciação, eu sempre deixo tudo pra última hora, então acabo varando a madrugada fazendo, ele tava lá, respondendo e-mail domingo de manhã, esperando a minha resposta pra enviar logo. Inclusive final de semana, já recebi resposta às 10 da noite, a meia noite. Essa disponibilidade é um ponto bem favorável, nem precisaria até ser tanto assim, acho que até é uma dedicação, assim, que ultrapassa. Mas dá para perceber que é porque ele gosta, ele faz com prazer, não é uma obrigação.”

B.2. Acolhimento

“Os alunos gostam muito dele, tem bastante procura de candidatos a orientandos. Ele atende todo mundo muito bem, abre bastante ideias de temas para orientar, tudo que estiver no alcance dele, bem disponível, muito bom (…)”

“Realmente é um professor muito bom, com certeza deveria haver mais deles, que faz o aluno se sentir mais confiante, mais orientado eu diria até mais feliz.”

“Ele sempre foi, assim, realmente, muito atencioso, estava disponível, na medida do possível, sempre tinha bom humor, prestava atenção nas coisas que você falava, tentava te entender. Na relação com os alunos, atendia dúvidas, abria espaço nas aulas pra perguntas, sempre foi bem disponível. Ele conseguia falar com os alunos de uma maneira muito clara.” (2ª entrevista)

B.3. Bom Humor

“(…) Toda vez que eu vou precisar dele, faz alguma piada do meu trabalho, fala pra mim “você usou de novo aquele outro livro? Você não cansa dele?” Aí eu falo que tem a ver aí ele vai e tira sarro da minha cara. Ele tá sempre de bom humor (…)”

“(…) E como orientador ele tá sendo muito bom também. Ele cobra na hora que precisa cobrar, não fica pressionando, sempre está disponível pra ajudar, sempre de bom humor. Realmente ajuda bem.”

C) Relação professor-objeto de conhecimento

C.1. O ensino como atividade positivamente afetiva

“Eu percebo que ele gosta bastante do que ele faz, às vezes ele fica meio chateado com o jeito de alguns alunos lá, mas ele gosta bastante do trabalho dele. E o relacionamento dele com os alunos na sala também é bom. Às vezes ele faz umas piadinhas do jeito dele. Às vezes ele levava alguns textos com imagens de música, também, pra explicar a matéria e acabava ficando engraçado. Era realmente pra fins didáticos, mas acabava ficando engraçado. As aulas dele eram sempre muito leves.”

“Estava lá por prazer, ele gosta. Ele gosta de fazer pesquisas, ele gosta de ensinar e ele deixava transparecer isso acho que principalmente nas aulas, nas explicações, nas conversas com os alunos.” (2ª entrevista)

C.2. Domínio do conhecimento do professor em relação ao conteúdo ensinado

“Ele é uma pessoa muito simples, muito tranquila, gosta de conversar com os alunos, apesar de ter pós-doutorado, sempre uma conversa muito humilde. Também pra passar conhecimento sempre essa humildade, às você percebe alguns professores que tem o queixo um pouco mais erguido, ele não, ele sempre foi assim, calmo, ele ia explicar a matéria, ele sentava em cima da mesa dele pra ouvir a opinião dos outros na sala de aula. Sempre incentivando todo mundo a participar. Sempre esse jeito tranquilo. Apesar de ter muito conhecimento, não gostava de demonstrar que sabia mais que os outros. Eu acho que isso motivava a participação dos alunos.”

“Sim. Ele estuda previamente, tudo o que ele trabalha ele lê, ele se prepara. Ele está sempre variando os textos. Ultimamente, ele tem arriscado coisas que, assim, nunca foram muito do assunto dele. O pessoal insistiu e ele foi atrás. Esse semestre ele tá dando uma matéria de Best seller. Então ele foi dar Senhor dos Anéis, Harry Potter, Pequeno Príncipe, coisas que não eram do costume dele ler. Acho que deve ter sido a primeira vez que ele foi ler Harry Potter. Então, assim, o pessoal insistiu e ele achou que seria interessante e topou. Aí vem toda a preparação dele para isso, ele primeiro seleciona quais vão ser os textos e fica lendo. Então ele domina totalmente o que ele vai estar passando para os alunos. Então eu admiro muito isso nele também, essa coisa de aceitar desafios, de não ficar estacionado, preso sempre na mesma coisa, estar indo atrás de coisas novas e se dedicar a isso.” (2ª entrevista)

“Acho que você sentir que o professor entende do que ele tá falando é muito importante.” (2ª entrevista)

C.3. Busca pelo aperfeiçoamento

“Todo final de semestre ele passa uma avaliaçãozinha dele, que daí você coloca a sua opinião da aula, o que foi bom, o que não foi, o que podia melhorar. Eu achei muito legal isso, porque mostra essa preocupação do professor em querer melhorar, em querer atingir da melhor forma o aluno.” (2ª entrevista)

D) Práticas de avaliação

D.1. A busca pelo melhor método

“Outra coisa importante eram as avaliações. A avaliação dele variava, a cada semestre ele tentava achar uma boa forma, se alguém reclamava do método dele ele tentava mudar, às vezes era uma prova em sala de aula. No primeiro semestre foi só uma prova no final do semestre, depois ele começou a fazer duas provas, uma na metade do semestre, uma no final só que em sala de aula e já teve vezes que ele passou

trabalho também pra fazer em casa, ao invés de fazer a prova na sala de aula ele dava uma semana pra fazer em casa, sempre individual, como se fosse uma prova só que para ser feito em casa. Aí ele falava pra gente não se estender muito, já que ia ter mais tempo, fazer por volta de umas 2 ou 3 páginas e foi bem produtivo. Então ele estava sempre buscando melhorar e achar a melhor forma para que o alunos pudessem mostrar de fato o que aprendeu.”

“Apresentação de seminário, trabalhos em grupo, não eram práticas comum dele para avaliar. Ele era meio da opinião que se tiverem muitas pessoas, poucas delas vão trabalhar de verdade. Ele falava isso brincando, mas acho que ele tava falando meio que sério.”

“E eu achava bom essa forma de avaliar. As matérias que ele dá exigem algo mais individual mesmo. Prestar atenção na aula vai te oportunizar fazer trabalhos mais completos, não é o caso de grupos, não era necessário.”

“Às vezes ele passava uma questão só nas avaliações que dava abertura pra você escolher qualquer livro visto na matéria e discutir sobre ele. Eram poucas vezes que tinham questões mais fechadas mesmo, sobre uma obra só. Então eu gostava bastante, achava bem democrático.”

“A forma de avaliação dele ou era prova em sala de aula ou trabalho em casa ou às vezes uma prova que você podia fazer em casa. Assim, ele dava um tema, dava um tempo e depois entregava, mas sempre algo totalmente possível de ser feito. Ele fala que em grupo não costuma dar muito certo porque sabe que nem sempre todo mundo vai ter trabalhado igualmente e ele prefere dar individualmente também pra entender o que cada aluno tava pensando.” (2ª entrevista)

“Nada com ele era definitivo ou fechado. Como eu já tinha te falado, eu fiz várias disciplinas com ele e o que eu vi foi ele testando várias formas de avaliação. Teve uma vez que ele fez uma única prova no final do semestre, ele passou três questões antes pra gente, uma semana antes da prova, pra gente já ir pensando nas respostas, aí na hora ele sorteou uma delas. Aí o pessoal reclamou porque era uma única avaliação, aí ele passou a dar duas. Aí ele passa ou pra fazer em sala ou em casa. Em sala ele começou a dar uma parada um pouco porque o pessoal começou a reclamar porque ele gosta muito de citação, não que ele obrigue, mas ele incentiva, fala que qualquer argumento que for usar, precisa de uma citação pra embasar isso. Só que procurar na hora, às vezes demora, então a gente pediu se podia fazer em casa. Porque nas avaliações sempre os livros estavam a disposição, levava tudo, todas as anotações, só que ficava difícil ficar procurando ali na hora.” (2ª entrevista)

D.2. Correção da prova como condição de aprendizagem

“Quando a gente chegou no método de fazer duas avaliações por semestre, eu achei bem interessante a forma de correção que ele adotou. Primeiro ele lia a primeira de todo mundo e ele não colocava uma nota. A nota seria dada a partir da segunda

prova, então o aluno obteve algum progresso ou não, como que foi o nível da sala, o aluno esteve acima desse nível da sala ou abaixo, ele avaliava mais todo mundo. Ele olhava um conjunto da sala. Na primeira prova ele fazia algumas anotações e mostrava para os alunos, pra mostrar o que ele achou, o que podia melhorar. Ele fazia essa devolutiva mais individual. Acho que deu bem certo, ele apontava os caminhos e indicava onde o aluno podia melhorar, pra que se saísse melhor na segunda prova. Achei bem interessante.”

“Eu acho que ele era justo nas avaliações. A primeira prova nunca que ele dava nota. A primeira ele só lia e comentava, ele respondia pra você com comentários. A segunda ele avaliava quanto o aluno desenvolveu da primeira para a segunda e também comparando o desenvolvimento da sala, daí ele dava uma nota em cima disso. Eu achava justo.” (2ª entrevista)

E) Consequências do processo de mediação

E.1. O gosto pelos conteúdos desenvolvidos

“E eu disse pra você que eu tive aulas com ele em todos os semestres porque eu ia atrás de pegar, entendeu. Obrigatoriamente foi só uma, no primeiro semestre, a disciplina era Introdução aos Estudos Literários. Depois eu comecei a pegar mais disciplinas com ele por causa da forma dele dar aula, do envolvimento dele. Teve um semestre que eu peguei até duas matérias com ele, mas basicamente todo semestre eu pegava pelo menos uma, incluindo assim a monografia, investigação científica.”

“Hoje ele é o meu orientador, eu fiz a iniciação científica e agora estou terminando a minha monografia. O que me levou a escolher ele, eu acho que foi já na primeira aula que eu adorei a forma dele dar aula, o jeito dele, sei lá, gostei de cara já. Me envolvi bastante com os conteúdos que ele abordava também. Aí fui conhecendo outros professores e eu sempre achei ele o melhor de todos (...)”

E.2. Decisões assumidas pelo aluno após as aulas com o professor

“Assim, eu não tenho intenção em dar continuidade, descobri nesse meio tempo que eu não tenho muito jeito pra vida acadêmica, esse meu professor até insistiu, mas com o tempo até ele acabou percebendo que eu não tenho jeito mesmo, eu quero ir pra sala de aula, dar aula no Ensino Médio. Esses são meus planos. Ele não aceitava muito, mas acho que ele está percebendo que eu não tenho jeito pra pesquisa, aí até me aconselhou que eu ia ser mais feliz dando aula. Ele me incentivava pra pesquisa, é o principal dele, ele é um pesquisador. Mas depois de um tempo ele viu que eu não estava feliz. Até a gente brincou quando eu tive que responder um questionário da iniciação, lá falava, fazer iniciação científica fez você ter alguma confirmação sobre o seu futuro, alguma coisa assim, aí eu respondi que sim. Quando eu falei pra ele, ele falou “certeza que você marcou isso pensando que você não vai querer trabalhar mais com pesquisa né?” Então olha o tanto que ele me conhece né...”

“Mas, assim, eu sinto que essa vontade vem de ver o trabalho dele em sala também. É o que eu gosto. Me sinto bem mais confortável do que fazendo pesquisa. Pesquisa, eu sinto que, assim, é um ambiente cheio de formalismos, às vezes você não consegue por sua própria ideia, você tem que estar sempre se baseando no que uma outra pessoa disse, não é divertido pra mim. Nas aulas com ele eu me divertia o tempo todo e eu via que ele saía com a sensação de dever cumprido, é isso que eu quero pra mim.”

“Bom, esse professor favoreceu muito minha formação, me ajudou em muitos momentos, está sendo fundamental como meu orientador, mas não conseguiu me puxar para a área acadêmica. Vendo a postura dele como professor, aguça minha vontade de ser professora. Eu planejo dar aulas no fundamental, no ensino médio, talvez cursinho, mas faculdade não. Acho a parte acadêmica muito cheia de formalismos, não me agrada. Na verdade pra isso preciso ir até atrás de uma licenciatura quando me formar, porque só saio com diploma de bacharel. Vamos ver.” (2ª entrevista)

S7

Área: Exatas

Semestre: 11º Semestre (Integral)

Idade: 23 anos

1ª Entrevista: 20/07/15 **Duração:** 18 min.

2ª Entrevista: 30/07/15 **Duração:** 19 min.

Núcleos, subnúcleos e itens a partir da análise das verbalizações do Sujeito 7

A) Práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor

A.1. Forma de acesso aos conteúdos

A.1.1. Uso do livro

“Ele usava um livro que a maioria, tem várias turmas de Geometria Analítica, ele usava um livro que não era comum. Era um livro que ninguém nunca tinha usado e ele colocou. Aí isso deixou todo mundo meio “assim”, porque falavam sempre do mesmo livro, a mesma coisa, já tinha ouvido falar, pelos veteranos, essas coisas. Aí ele usou esse livro que não tinha nenhum tipo de gabarito ou resolução ou qualquer coisa que possa te orientar, então ficou bem complicado. A escolha do livro não ajudou. Que eu saiba no meu ano ele usou esse livro, aí no ano seguinte também, depois parou. Era um livro ruim.”

“Na matemática tudo tem que ser muito bem encaixado, assim, tudo tem que fazer muita lógica, muito sentido, tem um roteiro, assim, bem definido né para essas matérias básicas, um encadeamento de conteúdos. Esse livro pegava várias áreas diferentes, assim, seu eu fosse ler hoje esse livro eu acharia interessante, porque eu já tenho uma bagagem melhor, mas na época tinha coisas lá que não dava. Ele não tem, vamos dizer assim, uma linearidade, ele tem vários temas, soltos, parecem, assim, aleatórios mesmo. Principalmente, quem está, assim, no início do primeiro semestre é bem difícil, é bem incômodo. E ele seguia só esse livro. Tanto pra parte teórica de explicação do conteúdo como para os exercícios.”

“Assim, a didática do professor já não ajudava muito, mas a escolha do livro contribuiu bastante. É um livro que não cabe na disciplina. É uma disciplina que precisa de uma estruturação, precisa ir numa crescente, vai acrescentando coisas, é uma disciplina que ela vai sendo construída, vejo os conteúdos como blocos que vão sendo construídos. E é muito importante fazer bem essa, ela é base pra muita coisa.”

A.2. Organização e preparação das aulas

A.2.1. Falta de linearidade

“E o livro que esse professor deu, na verdade, ele dá um enfoque diferente. Talvez pra quem já viu, agora que eu já vi, eu olhar para o livro OK, mas pra quem nunca viu eu achei uma coisa difícil, o livro prejudicou, na verdade, um empilhado de conhecimento, que você não conseguia perceber a ligação de uma coisa com a outra e nem o professor, com as aulas, conseguiu mostrar isso. Nesse livro, ele dava quatro postulados, leis que você não demonstra e que você aceita, leis que você decora basicamente, são quatro postulados e esses quatro postulados, eles, em si, explicam tudo. Então, assim, você começa, tudo pronto e aí você vai fazendo, isso pra mim não funcionou. Aquela coisa da sequência, da organização lógica, que vai fazendo você entender, nada disso. Pra consultar, depois que você fez a disciplina é outra coisa, porque aí você já sabe aonde você está querendo chegar, agora se você não conhece a coisa, você assumir uma coisa como verdadeira e trabalhar com aquilo foi meio difícil. Pra você revisar Ok, mas pra você aprender não dá, ele dá coisas prontas, até dá pra entender, mas quebra assim, não coloca, assim, aquela coisa, causa-efeito.”

“(…) Talvez hoje eu ache esse livro ótimo, porque eu posso dizer que eu sei agora, mas na época foi bem difícil. Não vem do início, não vem numa crescente de conhecimento. O livro realmente era bem complicado e acabava que ele seguia muito o livro.” (2ª entrevista)

A.3. Dinâmica das aulas

A.3.1. Estratégias desinteressantes

“Assim, a parte de prática dele que eu achei que foi negativa não se limitou a isso, não se limitou a escolha do livro. O problema maior é que ele dava uma aula baseada no livro, ele transcreveu o livro numa linguagem um pouco mais acessível, tudo em papel mesmo e colocava isso projetado no computador, manuscrito mesmo e ficava falando, mostrando exemplos. Aí, assim, você dar uma aula expositiva, mas dar uma aula construindo, fazendo no quadro, tudo, é completamente diferente. Aula expositiva não é ruim, mas pra você construir um conceito eu acho que não cabe uma aula expositiva somente com slides, tem uma conta super difícil de fazer você coloca num quadro do slide, vai lendo e pronto, tá resolvido. Eu não sei, pra mim pelo menos não dá, na verdade acho que pra maioria.”

“Basicamente era ele falando, explicando a teoria e alguns exemplos na lousa, algumas vezes. Porque era assim, ele seguia bem a risca o livro e o livro parecia elaborado pra quem já dominava esse assunto (...).” (2ª entrevista)

A.3.2. Falta de clareza nas explicações

“Ele seguia bem isso do livro, ia pelos capítulos. E era tudo muito confuso, ele não era claro nas explicações. Eu conversava com amigos sobre a disciplina, que tiveram outros professores, e não tinha nada a ver do que eles tinham visto do que eu estava vendo. Ele partia de um ponto que não ajudava no entendimento. Isso meio que me forçou a estudar mais sozinho. Mas isso não é fácil, envolve uma certa maturidade

pra entender essa situação, superar e buscar o que você quer. Sinceramente, as aulas não me faziam falta, se eu pegasse e estudasse em casa dava na mesma, fazia o mesmo efeito.”

“Ele tinha uma dificuldade pra explicar. Acho que professores que trabalham com 1º ano tem que ter um cuidado melhor com isso e ele não tinha. Assim como o livro, ele trabalhava como se os alunos já soubessem. Faltava clareza. O pessoal ficava meio assim de perguntar, ele era meio seco, então ninguém ficava perguntando muito não.” (2ª entrevista)

B) Características do professor

B.1. Falta de disposição do professor em relação aos alunos

“O relacionamento dele com os alunos era bem seco, era aula só e tchau. Não tinha muita aproximação com ninguém. Isso foi um certo choque também porque eu fiz cursinho e professor de cursinho é aquela coisa bem íntima, faz brincadeira toda hora aí chega aqui é aquela coisa, só ali. Aí você fica meio assim, sente falta de alguma coisa né.”

“(…) Nós chegamos a comentar dessa dificuldade de não ter gabarito no livro com ele, mas ele não se dispôs, o livro não tinha e ele também não fez. Isso não é comum, no mínimo, assim, os livros têm gabarito dos exercícios ímpares ou pares, pelo menos a metade ou alguns mais difíceis, mas não ter nada de gabarito foi o primeiro que eu vi e bem no primeiro ano ainda né.” (2ª entrevista)

B.2. Falta de feedback

“O que atrapalhou bastante é que o livro não tinha nenhum gabarito, então você não tinha ideia, se você não fosse procurar o PED, você não tinha ideia se tinha acertado ou não. Não tinha nada de gabarito, eram as questões, os exercícios e só. Aí você fazia o exercício e torcia para estar certo. Isso atrapalhava muito pra estudar pra prova. A gente ficava sem noção. A maioria dos livros não é assim, a maioria tem gabarito, pra estudar faz muita falta. E o professor não se importava com isso, apesar de que a gente estava sempre falando. Como eu disse, o PED é que foi fundamental, eu conseguia ver se estava certo ou errado, ele fazia tudo na lousa, a gente ia copiando e entendendo pra poder estudar depois. Ele ajudou bastante, ia quase a sala inteira lá ter aula. A peça chave da matéria foram as aulas de dúvidas com o PED, foi o que salvou. Se não fosse isso ia ser muito mais difícil, porque o professor, realmente, não tinha muita disponibilidade, não era nada próximo, nem de fácil acesso aos alunos.”

C) Relação professor-objeto de conhecimento

C.1. O ensino como atividade negativamente afetiva

“Ele parecia, um ótimo pesquisador, pelo que falam, mas didática dele, como professor, assim, não era o que eu esperava. Foi no 1º semestre, logo no primeiro

semestre, tinha acabado de entrar, foi aquele choque né, aquela coisa. Eu não gostei, passei na matéria, não fiquei de exame, mas eu tive que recuperar isso depois, pela falta que fez no primeiro né.”

C.2. Domínio do conhecimento do professor em relação ao conteúdo ensinado

“Sinceramente, acho que ele não é muito bom pra dar aula, eu já ouvi falar muito bem dele como pesquisador, eu não tenho dúvida que ele seja um bom profissional da área dele lá. A maior dificuldade é passar o conteúdo para os alunos.”

D) Práticas de avaliação

D.1. Avaliação descompromissada

“As avaliações, foram 3 avaliações. Vale 10 cada uma, mas tem pesos diferentes, primeiro peso 2, depois 3, depois 4, aí dividia e tinha a média final. Mas provas eram sempre uma surpresa, ele até dava os exercícios da lista, mas o problema é que ele não corrigia a lista, nem tinha gabarito, então tinha que correr atrás mesmo (...)”

“Foram 3 provas, 4 exercícios em cada prova, normal, o padrão mesmo da Matemática, 4 exercícios valendo 2,5 cada um, é o que a maioria dos professores fazem. A prova era balanceada, ele dava dois exercícios mais difíceis, dois mais fáceis. Ele também não tinha uma correção muito rígida assim, isso ajudou bastante também. Ele explicava a matéria meio de uma maneira nebulosa assim, mas dava uma forcinha na avaliação. Pra te falar a verdade, não sei como avaliar isso, se é bom, se é ruim, ou seja, ele não explicava muito bem, mas também não cobrava muito, resultado, não se aprendia muito.” (2ª entrevista)

D.2. Falta de entendimento do conteúdo ocasionando a decoreba

“Pra te falar a verdade, fui um pouco bem nas provas porque eu decorava os exercícios, o modo de fazer, se eu pegar uma prova hoje pode ser que alguns eu não saiba fazer. É aquela coisa né, deu pra fazer, deu pra passar na matéria, mas aprender de fato não foi com ele que aprendi... algumas coisas aprendi com o PED, mas falhas ficaram, com certeza.” (2ª entrevista)

D.3. Falta de feedback na correção

“(...) Pra saber a nota ele abria um horário lá na sala dele, você via a nota, se quisesse reclamar alguma coisa reclamava, mas nunca adiantava muito argumentar. E saía no site também, então muita gente, sabendo disso, nem ia na sala dele.”

“Quanto a correção, ele liberava no site dele as notas, daí tinha um horário pra quem quisesse ver a prova na sala dele. Se não quisesse ver, tudo bem. Eu, por exemplo, nunca fui, mesmo tendo ficado com notas vermelhas nas duas primeiras provas, 4,0 e 4,5, não fui ver porque achei que não valia pena, eu não saberia nem argumentar o que teria feito.” (2ª entrevista)

E) Consequências do processo de mediação

E.1. Efeitos no aluno

“(…) Era um professor de Geometria Analítica, que me trouxe mais, assim, coisas negativas, que me fez ter dificuldade de estudar, de entender, não ter vontade de ir às aulas, coisas assim.”

“Eu tinha já uma noção de que o professor não ia ser igual o professor de cursinho, mais descontraído, com mais brincadeiras, ia ser uma coisa mais séria mesmo. Mas me surpreendeu um pouco porque parecia que ele não era muito comprometido no sentido de querer que os alunos aprendessem, de se empenhar para que os alunos se interessassem pelas aulas e isso gerava em mim uma vontade de não ir às aulas simplesmente.” (2ª entrevista)

“Então essa disciplina não contribui com quase nada para minha formação e essa defasagem foi sendo superada ao longo do curso, nas outras matérias. Te falar que recuperei 100%, talvez não, mas as outras matérias foram compensando os conteúdos que faltaram na primeira (…).” (2ª entrevista)

E.2. Domínio dos conteúdos possibilitados por outro mediador

“Ele dava muita lista de exercícios pra casa, mas resolvia muito pouco em sala. E não eram muito possíveis de serem feitos, era mais ou menos assim, uns 25% tranquilo, depois uns 25% tinha que ralar um pouco e o resto eu não conseguia fazer. Aí o que salvou foi a monitoria que daí pega um PED, um aluno de doutorado que faz a lista com a gente, fora do horário de aula, mas isso foi o que salvou. As explicações do PED, as resoluções de lista com o PED foram muito importantes, se não fosse ele não sei o que ia dar. O professor até tinha um horário pra dúvida, mas todo mundo gostava mais do PED. Eu me lembro que eu procurei muito o PED.”

“Essa disciplina tem uma continuação com outra disciplina depois, aí só não me atrapalhou tanto porque eu corri bastante atrás, principalmente na monitoria, depois eu tive um professor bastante bom nessa disciplina seguinte. Aí, vamos dizer assim, compensou o primeiro.”

“O PED salvou, foi fundamental, me ajudou muito, eu ia em todas as monitorias do PED. Eu aprendi a estudar por aquele livro, mesmo que eu não gostasse daquele livro, eu aprendi a ler aquele livro, mesmo que os exercícios não me ajudassem muito, porque como eu falei, ele não tinha gabarito. Amigos também ajudavam, um ajudava o outro. Eu tive mais dificuldade depois em algumas matérias, que faltou realmente, mas ao longo das outras disciplinas eu fui tirando dúvidas, tive outros professores que foram bem mais coerentes do que ele.” (2ª entrevista)

“Ele mandava bastante lista de exercícios pra casa, semanalmente, e o que dificultava bastante é que todas eram do livro e o problema era que não tinha gabarito no livro. Aí nossa salvação era o PED né, ele falava como era, se tava certo ou não. Às

vezes a gente levava o exercício resolvido, mesmo que a gente tivesse uma certa confiança assim, mas perguntava pra ele se tava certo, só pra ter certeza (...)" (2ª entrevista)

"Então a escolha do livro atrapalhou. Eu usei outros livros pra estudar também, por indicação de alunos de outras matérias, como é uma matéria que engenharia faz, geologia faz, usa diversos livros e veteranos também foram indicando, então ajudou." (2ª entrevista)

"O professor falava, tipo, segunda e quinta tem monitoria ao meio dia e aí todo mundo ia. Os alunos levavam os exercícios em que tinham dúvida, ele fazia passo a passo, aí sim que caía a ficha: "ah... é assim que faz?!" A forma de explicar do PED era muito mais clara, atingia mais os alunos. Resolvia vários exercícios, sempre retomando um pouco da teoria. Foi bem fundamental mesmo, posso dizer que o pouco que aprendi dessa matéria foi com ele." (2ª entrevista)

"Logo depois dessa disciplina, tem uma outra que é continuidade, uma depende da outra, é pré-requisito, aí deu uma boa atrapalhada, mas, como o outro professor era bom, aí compensou, dúvidas que eu tinha eu tirei. Até o professor falava: "Nossa, que curso vocês tiveram gente, não é possível que vocês não saibam isso!" Então, até ele percebeu que o nível da turma estava bem abaixo, porque os alunos que não foram reprovados, fizeram essa disciplina na sequência." (2ª entrevista)

"(...) E o papel do PED foi importante também, quase todas as monitorias eu fui e, com certeza, eu posso dizer que o que eu conseguia fazer nas provas, foi graças ao que eu tinha aprendido na monitoria, se não fosse isso eu não teria passado não." (2ª entrevista)

S8

Área: Biológicas

Semestre: 10º Semestre (Integral)

Idade: 22 anos

1ª Entrevista: 18/08/15 **Duração:** 40 min.

2ª Entrevista: 25/08/15 **Duração:** 49 min.

Núcleos, subnúcleos e itens a partir da análise das verbalizações do Sujeito 8

A) Práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor

A.1. Forma de acesso aos conteúdos

A.1.1. Recursos ultrapassados e desestimulantes

“(…) a aula vinha preparada, mas num modelo, assim, desde os anos 80 era a mesma aula que ele sempre usava, sabe, então você não percebia uma prática, assim, de querer atualizar o conteúdo, era sempre a mesma aula, montada naquele Power Point do Windows 95. Em nenhum momento o professor demonstrava interesse em querer que o aluno aprendesse, sabe, ele tava simplesmente ali prestando um serviço porque ele era pesquisador e aquilo ali fazia parte do currículo. É bem desestimulante ver que o professor não traz coisa nova, sabe, não busca se atualizar, isso desanimava bastante. A aula vinha montada, mas sempre da mesma forma, não tinha um esforço em querer melhorar. Por isso que eu acredito que essa ideia de levar em conta a prática pedagógica pra evoluir na carreira seja bem interessante.”

A.2. Organização e preparação das aulas

A.2.1. Falta de considerar os conhecimentos prévios dos alunos na preparação das aulas

“Vinha com as aulas todas prontas e nunca estive preocupado em ver que nível a turma estava. Tenho que reconhecer o esforço de alguns professores que fizeram isso. No momento em que a disciplina começava eles passavam um pequeno questionário pra avaliar mais ou menos o nível em que todo mundo estava naquele conteúdo e aí baseado na correção do exercício ele conseguia montar a aula, sabendo de que nível poderia partir, o que os alunos já sabem. É uma coisa possível de ser feita, mas não é uma prática comum, no máximo perguntam se a gente já ouviu sobre o assunto. Acho que isso pode ajudar, mas esse professor passou bem longe disso.”

A.2.2. Aulas programadas que não permitiam discussão

“Ele não tinha uma organização, ou melhor, tinha uma sequência, digamos, sugerida pelo currículo, não que ele se preocupe com aquela sequência, ele já recebeu

aquilo, eu tenho que dar isso, então é nessa ordem que eu vou dar. Mas pela ementa do curso mesmo, de ter que dar naquela ordem, nunca se preocupando se aquilo está de acordo com o nível da turma, sempre com aulas fechadas, muito pouco espaço pra discussão com os alunos, porque senão não daria tempo de terminar a aula.”

A.3. Dinâmica das aulas

A.3.1. Falta de aulas práticas

“A gente tem também a questão das aulas práticas, muitas disciplinas tem aula prática, tem que mostrar para o aluno algo além daquela teoria que está sendo exposta ali, pra fazer com que o aluno entenda. Mas, muitas vezes a prática se resume a decorar nome de estrutura, decorar a função de algumas estruturas, mas não chega a ser uma prática, você só para ali, olha e não tá aprendendo muita coisa, alguns professores não se importam com isso, simplesmente expõe estruturas e só. Com esse professor foi pior ainda, deveria ter aula prática, mas não teve, a gente fez um estudo de 4 créditos, e tinha 2 créditos e os outros dois ele liberava, como se fosse um bom moço, tipo, “você podem ir pra casa agora pra descansar”, então deveria ter prática e não teve. Imagino que não deva ser simples elaborar aulas práticas, mas tive professores que fizeram e fizeram muito bem, isso só mostrava mais ainda o desinteresse dele.”

“Eram aulas mais expositivas, espaço para fazer perguntas bem pequeno, pouca participação dos alunos. A maioria das aulas era expositiva, com Power Point, não teve a parte prática como eu te expliquei. Como falei, foram 2 professores que eu tive na mesma disciplina. Esse professor deu a primeira metade da disciplina, aí depois uma outra professora deu a outra. Essa outra sempre aliando a parte teórica com a parte prática, muito mais interessante, mas ele não trabalhou dessa forma.” (2ª entrevista)

A.3.2. Brincadeiras fora de hora durante as aulas

“Além disso, como tinha acontecido a situação, ele começou a criar várias situações nas aulas, ele ficava fazendo brincadeiras nas aulas, falando que não podia falar isso ou aquilo na aula porque senão podiam acusar ele, ficava fazendo isso nas aulas, meio que querendo atacar mesmo, jogando indiretas. Ele interrompia as explicações dele pra ficar fazendo essas brincadeiras, desconcentrava totalmente a turma. Então, eu realmente não tinha vontade nenhuma de ir na aula dele, era um tormento ir na aula, eu nunca sabia que momento ele podia falar alguma coisa. Eu ia pra aula tenso.” (2ª entrevista)

“(…) Porque era dentro da aula, nesse dia a aula era sobre ciclos biológicos, ciclo do sono, essas coisas e aí, por algum motivo, acabou chegando nesse assunto, não lembro agora exatamente, acho que algum aluno fez alguma pergunta e o professor foi emendando isso aí, que na verdade não estava no roteiro da aula que ele tinha preparado. Isso, na verdade, era bem comum nas aulas deles por sinal, fugir do assunto, ficar fazendo brincadeiras e comentários fora do conteúdo.” (2ª entrevista)

B) Características do professor

B.1. Falta de disposição do professor em relação aos alunos

“O relacionamento dele com os alunos não era bom, ninguém se envolvia muito com ele porque não gostavam dessas atitudes dele em sala, mas ninguém falava muito com medo dessas retaliações. A verdade é que ele evitava os alunos.”

“Eu acho que a gente não conseguia enxergar porque a gente estava estudando tal coisa. A gente viu várias coisas, a gente estudou várias coisas, mas a gente não sabe qual a aplicabilidade prática daquilo, o professor não tinha um diálogo próximo com os alunos de dizer você está aprendendo isso por causa disso, você simplesmente está aprendendo, faz parte do currículo, aprenda.”

“Bom, ele zerou mesmo minha avaliação e tudo isso foi um trauma. Foi um semestre de terror porque até o fim do semestre eu estava sofrendo com isso. Eu mandei um e-mail, achei melhor não conversar pessoalmente, porque sabia que não ia ser bem recebido. Eu mandei um e-mail e ele não respondeu. Já tinha te falado que ele não era muito próximo dos alunos né (...)” (2ª entrevista)

“Bom, não tinha relação né. E isso não só comigo, com todos os alunos, não adiantava argumentar com ele, porque ele sempre tinha razão.” (2ª entrevista)

B.2. Comentários preconceituosos em aula

“No meu caso, vivenciei um caso bem expressivo de homofobia, machismo, com um professor, o pessoal da classe toda se uniu, fez uma carta de repúdio a ele pelos comentários que ele tinha em sala, sabe. Comentários, tipo, “se você colocar um gay num lugar que tem muitas mulheres, ele vai começar a se apaixonar por mulheres”. Então, eram pequenos comentários, que acho que pensando na pedagogia do professor, pequenos comentários que ele fazia, sem pensar, na hora que ele estava falando e isso acabava tirando toda a credibilidade dele como profissional, como professor ali, sabe. Então, acho que fica a dica pra não ter um comportamento assim, não condiz com a diversidade de alunos que você tem ali dentro sabe, então, no momento você pode estar querendo fazer uma gracinha pra meia dúzia, mas, uma boa parte da sala não vai te dar mais credibilidade como professor.”

“Outra ocasião expôs uma charge mostrando a evolução do ser humano ao longo do tempo e mostrava as mulheres, como se fosse uma involução na verdade, de mulheres que estavam de terno e gravata passando a donas de casa, limpando o chão, alguma coisa do tipo, bem tosca. Isso também gerou um desconforto na turma. Muitos alunos passaram a não gostar do professor devido a esse tipo de atitude, inclusive eu. Então, acho que a gente vê cada vez mais o impacto que a opressão a essas minorias está tendo, principalmente, partindo da atitude um professor ali na frente. Isso não pode ser deixado de lado, os alunos estão se unindo pra evitar que isso perdure, pondo em evidência mesmo esses profissionais.”

“O que me marcou foi toda aquela longa história que te contei. Foi uma série de coisas seguidas, como eu te falei. Primeiro a gente teve uma aula que ele falou algumas

coisas que ninguém gostou, muita gente se sentiu ofendida porque, como eu te falei, ele tinha falado aquelas coisas tipo se você pegasse um homossexual e colocasse numa ilha só com mulheres ele ia passar a ser um hetero e várias coisas dessa linha. E aí, tive muitos amigos que ficaram extremamente incomodados e tudo mais, e aí, na hora ninguém comentou, nem nada, pessoal ficou quieto. Só que aí, na primeira avaliação dele, não sei se ficou claro que não foi uma avaliação pra avaliar conteúdo, foi uma autoavaliação, eu resolvi falar.” (2ª entrevista)

C) Relação professor-objeto de conhecimento

C.1. O ensino como atividade negativamente afetiva

“Existiram práticas pedagógicas que faziam a gente se perguntar: será que essa prática é mesmo interessante? Muitas vezes eu percebi que tem alguns professores ali com aqueles, digamos, super salários, pessoas que já foram contratadas há muito tempo, chegaram a categoria máxima de pesquisador que é MS 6, recebe ali 25 mil por mês e não se esforça muito com as aulas, está mais preocupado com a pesquisa dele, foi isso que eu vi. Pra tentar corrigir isso precisaria, já ouvi até discussões sobre isso, não sei se já está em prática, um projeto que a avaliação discente feita dos professores até o fim daquela disciplina que foi dada, influenciaria no momento em que aquele professor pudesse pleitear o avanço dentro da carreira científica, então deixa de contar simplesmente o número de artigos e o impacto que esses artigos desse pesquisador tem e passa a contar também a prática pedagógica e a avaliação dos alunos em sala. Eu acho que isso seria eficaz e poderia ser adotado pela comissão que julga avanço de carreira ali dentro, sabe. Desde 2013 ouço essas discussões. Isso vem pra quebrar com essa ideia desse professor que já tá ali há muito tempo e não quer mais investir no ensino, sabe.”

D) Práticas de avaliação

D.1. Avaliação como punição

“Na verdade, vivenciei uma experiência muito desagradável com esse professor que adotava esses comentários machistas em sala. Eu não concordava com o que ele falava, precisava me manifestar. Em uma avaliação fiz um comentário após a resposta, o professor acabou anulando toda a minha prova, tive que recorrer junto ao instituto, fui humilhado em sala, no fim todos os alunos se juntaram e acabei conseguindo passar na disciplina, mas esse professor queria me bombar pelo meu mau comportamento na avaliação. Então ele se usou da avaliação pra me punir, parecia algo pessoal mesmo. Hoje em dia ele não tem a menor credibilidade no instituto devido a todas essas atitudes, mas continua como professor, MS 6, recebe todo o salário dele, continua dando as mesmas aulas.”

“Não bastava o estudo autoditada em casa, até porque as avaliações que ele aplicava eram ineficientes, eram baseadas em duas questões, cada questão valendo 5 pontos, pra divagar sobre um assunto que, muitas vezes, nem foi bem trabalhado. Então

dependia muito da sorte, de você ler e conseguir entender o que ele tava pedindo. As avaliações também eram ruins, além da aula (...)"

"Foram 3 avaliações no semestre, todas no mesmo formato, duas questões, valendo metade da prova cada uma e se você errasse uma já era e não tinha outra alternativa de avaliação, sabe, talvez se ele tivesse empregado um outro tipo de coisa pra fazer, pra recuperar o ponto, alguma coisa assim. Eu acho isso de dar poucas opções para o aluno ir bem, tipo só dois exercícios, é muito ruim. E nunca ninguém tirava total, porque ele falava que nenhum aluno era perfeito, ele usava disso como professor, as notas nunca eram muito altas. Não sei porque querer ser rígido até esse ponto, perde a noção do que é didática, então não estuda querendo aprender, a gente estuda porque tem que passar na prova."

"No meu caso, por causa do meu comentário na prova, ele se usou disso pra anular a minha prova. Aí os alunos da turma se juntaram, entramos em contato com a coordenação do curso, eles entraram em contato com o professor e conseguimos resolver o problema, ele acabou aceitando, porque eu tinha nota suficiente."

"Acho que não tinha detalhado isso na outra entrevista, das 3 avaliações, uma foi essa autoavaliação. Uma forma até interessante de avaliar, mas que pra mim foi muito traumática. Ou seja, ele abriu um espaço pra que comentassem sobre as aulas, antes até das avaliações de fim de semestre, o que eu achei que seria pra que ele pudesse direcionar as aulas dele, mas não foi isso que aconteceu, ele não queria ouvir o que os alunos tinham a dizer, na verdade, como eu disse, acabei sendo punido." (2ª entrevista)

"Aí veio a segunda prova. A segunda prova ele pegou 2 figuras dos slides dele e você tinha que discursar sobre aquela imagem e relacionar com o assunto de aula, era uma questão bem aberta. Depois eu fui conversar com ele, porque eu tinha estudado muito, porque eu sabia que eu tinha zerado a primeira, eu estudei muito e fiquei com 4,8. Então zero em uma e 4,8 na outra. Fui conversar com ele, ele tinha descontado ponto por bobagem, detalhes. Todo o conceito eu tinha falado, mas como era uma questão bem aberta, ele foi tirando pontos, não teve jeito e ele já tinha me marcado também né.(...)" (2ª entrevista)

D.2. Falta de feedback na correção

"Quanto a corrigir a prova, não tinha isso não. Geralmente, era assim: "passa lá no meu laboratório, as notas estão lá na minha porta", muitas vezes, você nem acesso à prova tinha."

D.3. Tentativa de avaliação participativa que acabou prejudicando o aluno

"E essa avaliação foi assim, na primeira parte, a gente se atribuía notas em alguns pontos, depois atribuía uma nota final pra gente, depois tinha uma outra parte que era pra gente fazer comentários sobre a aula, sobre o que a gente achou do conteúdo, da metodologia, de como foi passado e tudo mais. Aí em uma dessas questões dava abertura pra falar do conteúdo, daí eu falei pra ele que não era legal o que ele

estava falando, não que ele fosse homofóbico, mas as coisas que ele falou, da forma como ele falou, aquele conteúdo poderia ser interpretado dessa forma, que se ele fosse falar sobre o tema era bom ele estudar um pouco mais (...)" (2ª entrevista)

"Eu fiz a observação pensando que ia ficar ali na avaliação, que ele ia ler, só ele ia ficar sabendo disso e acabou e eu tomei todo o cuidado de tentar não ofender a pessoa dele, mas falar sobre o é que ele tinha falado. E aí na aula seguinte, ele chegou bravo na sala de aula, começou a gritar, ficar vermelho, falando que tinham usado a avaliação pra xingar ele, que tinha um aluno que era manipulado por novela e não sei quem e começou a falar um monte de coisa. Eu fiquei quieto, não respondi nada, ele não falou quem que era, eu fiquei quieto, só falou que era um aluno. Aí meus amigos, que nem sabiam que era eu, começaram a falar com ele, ter um embate e tudo mais e aí ele começou a ficar bravo com o pessoal, ficar vermelho e gritava com o pessoal, foi horrível. Aí no final ele falou que ele ia anular a prova desse aluno, ia zerar a prova do aluno, que no caso era eu né. Eu tinha me autoatribuído uma nota naquela matéria, naquela avaliação, eu lembro, eu me atribuí 9,0, até chutei um pouco pra cima do que achava que deveria, achava que deveria uns 8,0, chutei 9,0 porque eu não tinha certeza se ele ia colocar a mesma nota, porque ele falou que não necessariamente ele ia colocar. Aí ele falou que ia dar zero para o aluno, que ia contar como zero na disciplina. Foi a fala dele perante todo mundo. A partir daí, o desenrolar da história, foi problema atrás de problema. Aí, nessa mesma semana, soube que ele falou em outras turmas, que tinha uma turma que tinha apontado o dedo pra ele, durante a aula, falado que ele era machista e homofóbico e não foi nada disso que aconteceu." (2ª entrevista)

E) Consequências do processo de mediação

E.1. Efeitos no aluno

"Sim e isso me atrapalhou muito nas outras disciplinas também, é uma disciplina que tem continuidade, dependia muito do conteúdo da que esse professor deu, que foi a primeira. Era sistema nervoso e para entender todos os outros sistemas do corpo você precisa entender como o sistema nervoso funciona, como que são os estímulos e tal."

"(...) Então, era uma disciplina bem ruim como um todo, assim, bem desestimulante, o que atrapalhou as disciplinas seguintes, porque uma é encadeada na outra, uma depende da outra."

"Mas você falando de relação, tem uma outra questão também muito importante que eu esqueci de colocar na outra entrevista, foi como que ficou a minha relação com os meus amigos da minha sala depois disso. Porque eu falei que ele falou mal da nossa sala para as outras salas, mas eu via, de vez em quando, ele nos corredores, conversando com pessoas da minha sala, falando do acontecido, falando que tinham xingado ele na avaliação. Aí nessa situação, muita gente sabia que eu é que havia feito comentário na avaliação. Aí ficou uma situação muito chata, o professor fazendo esses comentários, muita gente pensando mal de mim, a partir daí eu tive uma quebra com vários alunos da turma. Então foi uma série de desentendidos, de desencontros, pelo fato de que o

professor não quis aceitar uma crítica, e volto a deixar muito claro que nunca xinguei ele, foi o preço que paguei por expor minha opinião.” (2ª entrevista)

“Isso acabou sendo uma marca, na disciplina seguinte, que é sequência dessa, eu não prestei atenção direito, ia à aula basicamente pra pegar presença, fiz o mínimo necessário pra passar, não tinha vontade de estudar o assunto que me lembrava ele e quando eu vejo ele por aqui já me dá mal estar só de ver ele. Em uma outra, que também era sequência dessa, não tinha prova, eram questionários pra responder todo final de aula, você levava, respondia em casa, depois entregava na outra semana. A aula começava às 8h00, eu chegava às 11h00 pra pegar o questionário 12h00 e fazer as perguntas e entregar na semana seguinte. Eu achava interessante a matéria, mas eu não conseguia mais me concentrar, nem me interessar, eu fiz o básico pra passar. Na primeira eu me esforcei bastante porque eu sabia que estava correndo perigo, mas nas outras eu não conseguia.” (2ª entrevista)

“Foi muito traumático, foi um semestre de terror, depois dessa primeira prova, até a divulgação das notas finais, todos os dias pensando nisso, atormentado com isso, se eu ia reprovar, o que ia acontecer. Foi um semestre perdido. Com certeza, foi o pior momento da minha passagem pela graduação.” (2ª entrevista)

“Se você me perguntar se eu me arrependo do que eu fiz, eu digo que sim. Se algum outro professor falar alguma coisa, fizer qualquer comentário que eu não concorde, eu vou ficar quieto, não vou reclamar, nunca mais. Não vale a pena. Só me trouxe transtornos, eu tinha entendido uma coisa da proposta de avaliação e não era isso, ele não queria ouvir.” (2ª entrevista)

E.2. Decisões assumidas pelo aluno após as aulas com o professor

“Pra tudo isso que aconteceu, a gente tem o recurso da avaliação discente que é feito ao final do semestre, mas aí o semestre já passou, espera-se melhorar para o próximo, mas a gente não tem claro o quanto a opinião do aluno tá sendo levada em consideração na leitura daquela avaliação. Para o instituto é como se eles passassem a ideia, a gente se preocupa muito com o que vocês pensam, a gente faz a avaliação, todo semestre faz, quer reclamar, reclama na avaliação. Mas não fica claro para o aluno, esses pontos foram reclamados e a gente pode melhorar isso. Às vezes passa por um diálogo entre o coordenador do curso e os professores que tiveram avaliações negativas, mas não passa para o aluno se aquilo vai melhorar, então a gente fica nessa de e aí? Será que vai melhorar? É a única forma de saber se a gente pode melhorar, mas a gente não sabe se melhorou. Depois de tudo o que vivenciei passei a me interessar muito por essa situação.”

“Eu acho que se preocupar em atualizar a aula faz muito diferença para o aluno, o aluno perceber que a aula tá sendo bem dada, justamente porque o professor se preparou para estar ali. Hoje eu faço iniciação científica com um professor que tem isso, quer fazer coisas diferentes, quer fazer coisas atuais e isso chama muito a atenção do aluno, perceber o interesse do professor, perceber que ele gosta daquilo com o que ele

está trabalhando. Eu me distanciei do assunto trabalhado pelo professor com quem eu vivenciei essa experiência negativa, não consegui me interessar pelas outras disciplinas que deram sequência a ela, dado a falta de interesse que eu passei a ter por causa desse professor que, na verdade, não estava interessado em dar aula.”

“Então, foi uma experiência bem ruim, na época da situação com a avaliação, da situação com o professor, eu cheguei até pensar em desistir do curso, ficou uma situação bem desagradável mesmo, ter que entrar a coordenação pra resolver, enfim, mas continuei, tive outros professores que me trouxeram outras experiências e hoje, como eu falei, me interessei muito para que essa situação evolua, pra que situações como essa não ocorram, por isso estou aqui participando dessa pesquisa, porque acho que é preciso pensar sobre a prática pedagógica do professor de ensino superior sim.”

“Então por isso que como te falei na outra entrevista, é preciso investir em pesquisas no ensino da graduação pra que situações como essa não ocorram, porque hoje, da forma como está, o meu conselho é esse, se quer reclamar, reclama, mas você tem que reclamar se você não liga pra sua graduação, se você não liga de reprovar, de ficar uns anos a mais, aí você reclama, agora se você quiser passar na disciplina, fazer tudo bonitinho, nem dá bola, ignora, porque na minha experiência, você vai se dar mal com isso e não vai mudar nada. Então é isso que eu aconselho, se a pessoa não liga de reprovar, de correr risco na graduação, vai em frente, se a pessoa liga, não fale nada, engole os sapos que é melhor. Isso foi o que eu melhor aprendi com esse professor.” (2ª entrevista)

“Segui a graduação, vou concluir, mas dei uma desanimada. Nem comentei na outra entrevista, mas vou tentar uma outra graduação. Embora eu tenha achado várias coisas que eu goste, não me identifiquei com nada que eu queira trabalhar. Meus planos agora são prestar vestibular pra Estatística. Na verdade, no Ensino Médio eu sempre fui melhor na parte de Exatas, mas acabei optando por isso. Gostei do curso, acho que nem posso falar que foi só por causa dessa situação que acabei tomando essa decisão, mas, enfim, é o que eu quero agora.” (2ª entrevista)