

VANESSA CRISTINA CABRELON JUSEVICIUS

***SUBJETIVIDADE EM SALA DE AULA: A RELAÇÃO
PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO SUPERIOR***

**PUC-CAMPINAS
2006**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

VANESSA CRISTINA CABRELON JUSEVICIUS

***SUBJETIVIDADE EM SALA DE AULA: A RELAÇÃO
PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO SUPERIOR***

*Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Psicologia do Centro de Ciências da Vida da PUC-
Campinas como parte dos requisitos para obtenção do título
de Doutora em Psicologia.*

Orientador: Prof. Dr. Fernando Luis González Rey

**PUC-CAMPINAS
2006**

VANESSA CRISTINA CABRELON JUSEVICIUS

***SUBJETIVIDADE EM SALA DE AULA: A RELAÇÃO
PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO SUPERIOR***

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Fernando Luis González Rey
Presidente

Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo

Profa. Dra. Solange Muglia Wechsler

Profa. Dra. Beatriz Judith Lima Scoz

Profa. Dra. Maria Carmen Villela Rosa Tacca

**PUC-CAMPINAS
2006**

Dedicatória

À Anna Laura, pela possibilidade de aprender tanto todos os dias. Tão pequenina e tão capaz de possibilitar mudanças significativas em minha vida.

Ao Carlos, pelo apoio e compreensão nos muitos momentos de ausência.

Aos meus pais, Osvaldo e Eni, pela presença e apoio constantes, e em especial neste período.

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Fernando Luis González Rey pelo acolhimento e pelas valiosas contribuições em minha formação como pesquisadora, que com competência e amizade possibilitou a superação de inúmeros desafios.

Às Profas. Dra. Beatriz Judith Lima Scoz, Dra. Maria Carmen Villela Rosa Tacca, Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo e Dra. Solange Muglia Wechsler, pela disponibilidade em compartilharem seus saberes e questionamentos, aceitando o convite para participarem da comissão examinadora.

Às Profas. Dra. Glória Elisa Bearzotti Pires von Buettner e Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, pelas sugestões feitas no exame de qualificação deste estudo.

À Profa. Dra. Vera Engler Cury pelo apoio e contribuição em minha vida acadêmica e profissional.

Aos dirigentes da Faculdade de Jaguariúna pela possibilidade de desenvolvimento profissional e em especial ao Prof. Dr. Ricardo Jorge Tannus, Prof. José Carlos Pacheco Coimbra e Prof. Fábio Alexandre Gaion Casotti pela confiança e apoio.

À Ivanilde Moreira pelas críticas e sugestões feitas e pela disponibilidade em fazer a correção final do trabalho.

À Carolina de Aragão Escher Marques e Paula Saretta, pela ajuda prestada na realização desta pesquisa.

Ao professor, aqui denominado Paulo, que gentilmente se disponibilizou a participar deste estudo, viabilizando a sua realização. E, principalmente pelo enriquecimento que propiciou à minha formação docente, possibilitando-me refletir sobre a minha atuação enquanto professora.

A todos os alunos participantes, especialmente à Débora, Henri, Iris, Isabele, Luiza, Monika e Wagner por compartilharem comigo suas experiências.

Aos professores, funcionários e alunos da Faculdade de Jaguariúna pelos muitos momentos de troca e de aprendizado.

À Sibebe Ribeiro Campos Martins pela escuta atenta e pelo auxílio que tem oferecido em meu crescimento pessoal.

À todos os meus amigos, que com muita paciência e compreensão, puderam entender a minha pouca dedicação nesta fase.

Aos meus familiares pela torcida constante, mas principalmente pelo carinho e compreensão.

Aos funcionários do departamento de pós-graduação da PUC-Campinas, pela disponibilidade e gentileza na prestação de seus serviços.

A todos que apoiaram e contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

JUSEVICIUS, V.C.C. *Subjetividade em sala de aula: a relação professor-aluno no Ensino Superior*. Campinas, 2006. 127f. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

O presente estudo teve como objetivo investigar a subjetividade presente em sala de aula do ensino superior a partir de uma análise da relação professor-aluno e as implicações decorrentes para o processo de construção do conhecimento. Essa pesquisa encontra-se fundamentada nos princípios da epistemologia qualitativa e nos referenciais teóricos da subjetividade e da psicologia histórico-cultural. Participaram desse estudo um professor do ensino superior de uma instituição da rede privada de ensino e 43 alunos matriculados em um curso da área de saúde e que freqüentavam a disciplina ministrada pelo referido professor. Os instrumentos utilizados para a obtenção das informações foram: diário de campo para anotação das observações e impressões da pesquisadora em situação de observação da sala de aula, conversações informais com professores e alunos, complemento de frases, reuniões grupais de discussão com alunos e entrevista com o professor. Essas informações foram transcritas, analisadas e a construção da informação foi feita em torno dos seguintes tópicos: a dimensão afetiva da aprendizagem com o foco na importância da relação professor-aluno; a organização da sala de aula e o processo de comunicação desenvolvido pelo professor; a significação da avaliação para o aluno; os sentidos subjetivos que estão vinculados ao interesse pela universidade; a convivência com a diversidade; os dilemas e contradições na ação do professor quanto ao processo pedagógico; a compreensão da sala de aula como espaço dialógico. As informações presentes nesse estudo trazem reflexões importantes para o ensino superior, principalmente em relação à ação docente neste contexto e indicam a necessidade de se repensar o processo de formação deste profissional.

Termos de indexação: ensino superior; relação professor-aluno; subjetividade.

ABSTRACT

JUSEVICIUS, V.C.C. *Subjectivity in classroom: the teacher-student relation in higher education*. Campinas, 2006. 127f. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

This study objective is to research the subjectivity present in higher education classroom departing from an analysis of the teacher-student relationship and the following implications for the knowledge acquisition process. This research is based on the principles of qualitative epistemology and on the theoretical references for subjectivity and historic cultural psychology. The participants of this study were a higher education private institution teacher and forty-three students enrolled in a health area course that attended the subject taught by him. The tools used for getting information were a diary for the register of observations and impressions by the researcher when watching classes, informal talking with teachers and students, sentences complement, discussion group meetings with students and interview with the teacher. The information was transcribed, analysed and organized from the following topics : the learning affective dimension focusing on the importance of the teacher's relationship with the student; the classroom organization and the communicative process developed by the teacher; the meaning of evaluation for the student; the subjective senses linked to the interest for the university; the contact with diversity; the dilemma and contradictions in the teacher's action towards the learning process; the comprehension of classroom as a dialogical space. The information presented in this study raise important reflections for higher education, mainly concerned with the teaching action inside this context and point out to the need of rethinking the education of this professional.

Index terms: higher education; teacher-student relationship; subjectivity.

RESUMEN

JUSEVICIUS, V.C.C. *Subjetividad en la sala de clase: la relación profesor-alumno en la Educación Superior*. Campinas, 2006. 127f. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

El presente estudio tuvo como objetivo investigar la subjetividad existente en la sala de clase de la educación superior a partir de un análisis de la relación profesor-alumno y las implicaciones consiguientes para el proceso de construcción del conocimiento. Esta pesquisa se encuentra fundamentada en los principios de la epistemología cualitativa y en los referenciales teóricos de la subjetividad y de la psicología histórico-cultural. En este estudio participaron un profesor de la educación superior de una institución de la red privada de enseñanza y 43 alumnos matriculados en un curso del área de salud y que frecuentaban la disciplina impartida por el referido profesor. Los instrumentos utilizados para la obtención de las informaciones fueron: diario de campo para la anotación de las observaciones e impresiones de la pesquisadora en situación de observación de la sala de clase, conversaciones informales con profesores y alumnos, complemento de frases, reuniones grupales de discusión con alumnos y entrevista con el profesor. Esas informaciones fueron transcritas, analizadas y la construcción de la información fue realizada en torno a los siguientes tópicos: la dimensión afectiva del aprendizaje enfocándose la importancia de la relación del profesor con el alumno; la organización de la sala de clase y el proceso de comunicación desarrollado por el profesor; el significado de la evaluación para el alumno; los sentidos subjetivos que están vinculados al interés por la universidad; la convivencia con la diversidad; los dilemas y contradicciones en la acción del profesor como al proceso pedagógico; la comprensión de la sala de clase como espacio dialógico. Las informaciones presentes en este estudio traen reflexiones importantes para la educación superior, principalmente en lo que se refiere a la acción docente en este contexto e indican la necesidad de repensar el proceso de formación de este profesional.

Términos de catalogación: educación superior; relación profesor-alumno; subjetividad.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Sexo dos alunos participantes	53
Tabela 2: Faixa etária dos alunos participantes	53
Tabela 3: Formação escolar dos alunos participantes.....	54
Tabela 4: Atividade dos alunos participantes.....	54
Tabela 5: Procedência dos alunos participantes	55
Tabela 6: Sexo participantes das reuniões grupais de discussão	57
Tabela 7: Faixa Etária dos alunos participantes das reuniões grupais de discussão.....	58
Tabela 8: Formação escolar dos alunos participantes das reuniões grupais de discussão	58
Tabela 9: Atividade dos alunos participantes das reuniões grupais de discussão	59
Tabela 10: Procedência dos alunos participantes das reuniões grupais de discussão	59

SUMÁRIO

Capítulo 1: Introdução	12
A Educação e o processo ensino-aprendizagem: considerações e reflexões	16
Compreendendo a Subjetividade	25
O Ensino Superior no Brasil: uma breve discussão	31
Objetivos	44
Capítulo 2: Procedimentos Metodológicos: os caminhos da pesquisa qualitativa	45
A trajetória da pesquisa	48
Os participantes.....	52
Os instrumentos utilizados na pesquisa	59
O percurso em direção à construção da informação	65
Capítulo 3: Construção da informação: compreendendo a subjetividade em sala de aula.....	67
Dimensão afetiva da aprendizagem: a importância da relação do professor com o aluno	70
A organização da sala de aula e o processo de comunicação.....	76
Professor como um transmissor do conhecimento	82
Significado da avaliação para o aluno	86
Sentidos subjetivos vinculados ao interesse pela Universidade	93
A convivência com a diversidade	98
O processo pedagógico: dilemas e contradições na ação do professor.....	101
Um modelo para a compreensão da sala de aula como espaço dialógico	105

Capítulo 4: Considerações finais.....	108
Referências	113
Anexos	119

Introdução

“Nos caminhos da mente humana, em que se entrelaçam sentimentos, pensamentos, valores, crenças, fantasias, imaginação, ações etc., tudo parece influir em tudo, em relações que implicam causalidades, indeterminações e incertezas. Para adentrarmos esse labirinto é necessário certo fascínio pela complexidade. Mais ainda, é necessária coragem para sair dele com mais indagações do que se entrou”

(Arantes, 2003, p.7)

As discussões que têm sido feitas em torno do ensino superior têm tido uma relevância cada vez maior na atualidade. Entretanto o que se observa é que a escola tradicionalmente tem privilegiado a transmissão do conhecimento, de modo que “a diversidade e complexidade da realidade escolar e de seus sujeitos não é levada em consideração” (CUNHA, 2000, p.58).

O interesse da autora pelo desenvolvimento deste estudo está vinculado ao seu percurso acadêmico e profissional, sendo, portanto necessário resgatar sua trajetória. Inicialmente como estudante de psicologia, havia o encantamento por alguns professores que com maestria favoreciam o envolvimento da aluna na disciplina, conferindo sentido ao aprender. Foram professores “marcantes” (CASTANHO, 2001).

Posteriormente, enquanto psicóloga atuando em escolas de educação infantil e de educação especial, essa experiência permitiu à pesquisadora “olhar” de forma cuidadosa para a relação professor-aluno. Mais tarde, os estudos do mestrado foram iniciados mobilizados pela concepção de que a ação docente está vinculada aos princípios, crenças e valores que o professor possui.

Atualmente, como docente no ensino superior a autora tem se deparado com inúmeras questões suscitadas por essa prática. Nesse enfoque o desenvolvimento desta pesquisa representou a possibilidade de refletir e teorizar a ação docente, assim como, rever posicionamentos adotados em sua prática profissional.

Várias têm sido as discussões em torno da educação básica, mas com a crescente expansão do ensino superior, há uma necessidade emergente de uma maior investigação desse contexto educacional. Recentemente o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - divulgou os dados do censo da educação superior de 2003 revelando um aumento significativo no número de instituições, passando de 973 para 1859 no período de 1998 a 2003, o que representa um crescimento de 91% do setor. Em relação ao número de estudantes matriculados em cursos de graduação houve um aumento de 11,7% em relação a 2002, contando com 3,9 milhões de estudantes no ensino superior, sendo que 58,4% estão matriculados no turno noturno. Outro dado apresentado pelo censo diz respeito aos docentes, apontando em 2003 a existência de 254.153 professores em exercício no ensino superior no País.

Ao lado desses dados, as políticas educacionais têm proposto ações para a democratização do ensino superior, e um exemplo disto é o Programa Universidade para Todos (ProUni) que busca assegurar aos jovens provenientes de uma classe social menos privilegiada o acesso ao ensino superior. Muitos desses jovens ingressam na educação superior com uma grande lacuna de conhecimentos acadêmicos e enfrentam dificuldades, desafios e frustrações por

não deterem os conhecimentos que os professores esperam que tenham. Frequentemente são estudantes que chegam com uma história de fracasso escolar e que vão buscar no professor do ensino superior a possibilidade de alterar essa condição.

Entretanto, muitos destes professores possuem uma formação técnica ou de pesquisador, de modo que nem todos tiveram uma formação voltada para o exercício da docência. Esses profissionais tornam-se professores desenvolvendo uma prática pedagógica espelhada nos modelos que tiveram no passado, reproduzindo dessa forma, aquilo que fizeram com eles quando se encontravam ainda na condição de alunos.

Desse modo, o isolamento em sala de aula continua sendo promovido, desprivilegiando a riqueza do processo dialógico na relação professor-aluno e aluno-aluno. Conforme aponta Gómez (1995) a prática docente está imersa em situações de complexidade, incertezas, instabilidade, singularidade e conflito de valores, enfim, é uma atividade dinâmica que os esquemas pré-determinados não dão conta de atender.

Acredita-se, portanto, que investigar a subjetividade presente em sala de aula do ensino superior, analisando a relação professor-aluno e as implicações decorrentes para o processo de ensino-aprendizagem são questões fundamentais para o entendimento do processo educativo e representam uma possibilidade de contribuir para a melhoria na educação superior.

A Educação e o processo ensino-aprendizagem: considerações e reflexões

A educação historicamente tem sido caracterizada por um modelo pedagógico marcado por uma relação professor-aluno unilateral. Nesse modelo, a função do professor é transmitir conteúdos, e a do aluno, repetir o conteúdo transmitido, assumindo uma postura submissa, não participativa, no processo educativo. Apesar de ser um modelo que tem sido submetido a inúmeras críticas pelas diferentes ciências que de uma forma ou outra participam da pesquisa e a prática profissional no campo da educação, ele segue sendo hegemônico nas práticas educativas.

Nesse paradigma tradicional, o conhecimento é concebido como algo pronto que deve ser repassado ao aluno para que seja memorizado, não havendo no contexto da sala de aula, espaço para manifestações criativas e/ou afetivas para o sujeito da aprendizagem.

Ao tratar dessa questão, González Rey (1995, p.16) afirma:

Una de las grandes dificultades que presenta la educación para desarrollar un sujeto independiente y creativo, es su carácter pasivo y descriptivo. Durante muchos años y aun en nuestros días, la forma esencial de organización de la enseñanza ha sido la conferencia del maestro, la expresión por parte del maestro de los contenidos a aprender. Este tipo de expresión es unilateral y coloca al estudiante en una posición totalmente pasiva y subordinada.

Essa prática pedagógica tradicional, segundo Anastasiou (2001) está arraigada no modelo jesuítico¹, caracterizando-se pela

figura do professor repassador desse conteúdo indiscutível a ser memorizado; o modelo da exposição (aula expositiva – quase palestra) acompanhados de exercícios a serem resolvidos pelos alunos; a avaliação/emulação/castigos; o controle rígido e preestabelecido universalmente (independente de características nacionais, regionais, ou de clientela); a manutenção do modelo único por controle rígido dentro e fora da sala de aula; a hierarquia de organização de estudos; um aluno passivo e obediente, que memoriza o conteúdo para avaliação – enfim uma estrutura rígida de funcionamento do processo ensino-aprendizagem: um modelo que acaba de completar 500 anos! (*ibid*, p.60).

Nessa perspectiva, quando não há aprendizagem, a responsabilidade acaba sendo atribuída exclusivamente ao aluno (PATTO, 1990; COLLARES, 1994; TOREZAN, 1999), desconsiderando-se a influência de outros fatores presentes no complexo processo de aprendizagem.

Essa tendência à “culpabilidade” do aluno tem sido construída ao longo da história e legitimada por diferentes teorias que foram desenvolvidas para esse fim, como a teoria racista, a teoria do dom, a teoria da carência social (PATTO, 1990), entre outras.

Apesar das inúmeras discussões acerca da educação, o que se tem observado no cotidiano escolar é que a forma de ensinar e a maneira como a construção do conhecimento é pensada, ainda tem muitas marcas deixadas pela perspectiva tradicional, ou seja, a escola tem tido poucas transformações. Desse

¹ A descrição do modelo jesuítico de ensino pode ser encontrado em Franca (1952), Romanelli (1978), Anastasiou (1998).

modo, continua sendo priorizada a transmissão do conhecimento através de um ensino fragmentado e descontextualizado, sendo que nessa visão simplificadora do ensino, a escola segue ignorando o sujeito em sua complexidade e privilegiando a cognição em detrimento dos demais aspectos que o integram.

Tradicionalmente o cotidiano escolar tem sido marcado pelo silêncio e ausência de diálogo entre os alunos e o professor, de modo que o afeto, a aceitação do outro na sua singularidade e o diálogo, não têm sido considerados importantes pela escola (GONZÁLEZ REY, 1995).

Entretanto, como “as resistências individuais e coletivas existem sempre e são componentes não elimináveis do processo de reprodução social” (CATANI, CATANI E PEREIRA, 2001, p.69), essa forma de pensar e praticar a ação educativa tem sido alvo de muitas críticas por diferentes autores (KUPFER, 1989; GONZÁLEZ REY, 1995; 1999; NÓVOA, 1995; GOMEZ, 1995; TELES E LOYOLA, 1999; CASTANHO, 2001; LIBÂNEO, 2001; PIMENTA E ANASTASIOU, 2002; SOLÉ, 2003; MASETTO 2001; 2003) e discussões importantes acerca da dimensão afetiva ligada ao processo de aprendizagem, bem como das relações interpessoais estabelecidas no contexto escolar, têm sido feitas.

Nessa perspectiva, ganha relevância a dimensão afetiva da aprendizagem, que vem sendo destacada por vários estudiosos. Sadalla e Azzi (2004, p.353), por exemplo, mostram que “a relação entre afeto e cognição é a mola propulsora da discussão sobre o processo ensino-aprendizagem”,

ênfatizando inclusive que essa questão deve ser tratada como um dos aspectos no processo de formação docente.

Loyola (2002, p.114), afirma que

(...) a aprendizagem não deve ser compreendida somente como construção cognitiva, pois implica o sentido que o conteúdo aprendido e o “em aprendizagem” tem para o sujeito, tema este que toca diretamente na importante questão da emocionalidade

E ainda González Rey (1995, p.2)

El crecimiento de la persona en el proceso educativo se caracteriza por el desarrollo de su autoestima, de su seguridad emocional, sus intereses, etc., así como de su capacidad para comunicarse con los otros, aspectos esenciales para que el propio aprendizaje se caracterice como una función personalizada, estrechamente vinculada a la experiencia del escolar y a sus intereses.

Analisando resultados de diferentes pesquisas abordando as representações dos alunos sobre professores, Gilly (1980) notou que grande importância tem sido dada aos aspectos afetivos e relacionais do comportamento dos professores, como o calor afetivo, disponibilidade, atitude positiva e respeito.

O aspecto da interação professor-aluno é destacado por Azzi e Silva (2000) ao enfatizarem a importância daquela na vida dos alunos, mostrando que ela é influenciada pelas idéias ou representações que um tem do outro. Deste modo, de acordo com as autoras,

Relacionar interações professor-aluno e trabalho pedagógico exige, desta forma, assumir o desafio de articular as ações com os pensamentos (crenças, opiniões, valores) docentes, entendendo que atuar numa sala de aula envolve uma complexa

rede de culturas, atitudes, posicionamentos e competências. Esta rede remete à discussão sobre a interação professor-aluno a um tempo, a um espaço, a sujeitos determinados (*Ibid.*, p.145).

Analisando o modelo tradicional de educação, ainda muito presente no cotidiano da ação docente, González Rey (1995) aponta que a fragmentação existente na prática pedagógica contemporânea, é reflexo de uma visão de homem simplificada e marcada pelas dicotomias cognitivo/afetivo, consciente/inconsciente, social/biológico, individual/social.

Esse autor tem destacado a importância da escola na formação da personalidade do aluno, de modo que a aquisição de conhecimentos constitui-se apenas como um aspecto da educação. Nessa perspectiva o objetivo da educação não fica limitado a efetivar um saber no aluno, mas se amplia buscando o seu desenvolvimento enquanto sujeito. Torna-se importante portanto, repensar a escola como uma via promotora do desenvolvimento humano. Para ele a educação

es un proceso orientado al desarrollo pleno de la persona, que estimula la expresión auténtica, franca e interesada del escolar dentro del cual este simultáneamente construye conocimientos y se desarrolla en planos diversos como persona (GONZÁLEZ REY, 1995, p.2).

Este novo modo de conceber a educação, pautado numa outra concepção de homem, encontra sua fundamentação na perspectiva histórico-cultural, que ancorada nos estudos de Vygotsky (1896-1934), surge como contraponto aos pressupostos das teorias psicológicas vigentes na época.

Desse modo, conforme aponta González Rey (2003; 2004), os estudos de Vygotsky, como qualquer outro estudo teórico, devem ser compreendidos articulados ao momento histórico em que foram produzidos. Assim, como Vygotsky foi fortemente influenciado pelo marxismo e pela dialética, os resultados de seu exercício reflexivo deixam as marcas dessas duas formas de entender o homem, o mundo e a cultura.

Os estudos de Vygotsky possibilitam uma nova compreensão de homem, considerando-o em sua trajetória histórica e cultural, trazendo novas interpretações para a compreensão do psiquismo. De acordo com os princípios propostos pelo pensador soviético, o homem nasce inserido em uma determinada cultura, numa realidade já constituída sendo que essas interferem no seu desenvolvimento.

De acordo com Gonzalez Rey, (2003, p.188)

O enfoque histórico-cultural teve como um de seus aspectos essenciais a compreensão da unidade dialética entre indivíduo e sociedade, unidade entendida como sistema complexo de onde um dos aspectos estava contido no outro e vice-versa, em uma processualidade que atravessava permanentemente as formas atuais de organização, tanto do social como do individual

Nessa perspectiva a psique é concebida como “sistema complexo e auto-regulado de natureza social, cultural, comprometida com a história do sujeito” (*Ibid.*, p. 189).

Vygotsky apresenta o caráter cultural da psique humana tendo seus estudos influenciado fortemente a mudança na visão de homem, que passa a ser concebido como um ser ativo, social e histórico, descartando-se a idéia de natureza humana universal, bem como as visões deterministas, conforme apontam Bock e Gonçalves (2005, p.123-124):

o processo de construção do psiquismo não é tomado como um retrato ou como um carimbo do mundo social no sujeito. O sujeito é ativo, e a construção do psicológico resulta em uma nova realidade qualitativamente distinta da realidade externa. Os sentidos produzidos pelos sujeitos são únicos, mas têm sua fonte no mundo dos significados, nos mundos cultural e social. No entanto, o sujeito os constrói a partir de sua experiência pessoal, única.

A obra de Vygotsky têm implicações importantes no campo da educação, principalmente em relação às interações professor-aluno e aluno-aluno no processo de produção de conhecimento. Ao tratar das relações entre desenvolvimento e aprendizagem, esse estudioso elabora o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que traz desdobramentos importantes para a ação docente. Vygotsky (1991, p.97) define a zona de desenvolvimento proximal como

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.

Isso significa que não somente o que indivíduo consegue fazer sozinho deve ser considerado, pois essas são as etapas já concluídas do desenvolvimento. Torna-se necessário considerar aqueles processos que estão em vias de se formar, ou seja, aquilo que ele consegue fazer com a colaboração de outros mais experientes.

González Rey (1995; 2003) traz uma contribuição importante para esse conceito ao defender a idéia de que para que a relação possa atuar como fonte de desenvolvimento, precisa haver uma relação emocional de um sujeito com o outro no âmbito de um processo de comunicação. Portanto, o outro precisa ser alguém significativo para que o desenvolvimento possa ser impulsionado.

Nesse sentido, González Rey avança na compreensão do conceito de zona de desenvolvimento proximal e salienta a importância da educação como agência promotora do desenvolvimento humano.

Coerente com os postulados da abordagem histórico-cultural, o autor se posiciona da seguinte forma

Não compreendemos o desenvolvimento como um processo regular, ordenado e tranqüilo, mas como irregular, que implica crises, fortes contradições, aparentes retrocessos em termos comportamentais e a ocorrência de fenômenos imprevisíveis, de modo a não representarem necessariamente um retrocesso (GONZÁLEZ REY, 1999: 114).

Inerente ao conceito de desenvolvimento da abordagem histórico-cultural, está o conceito de sujeito enquanto indivíduo ativo e histórico que ao agir no ambiente social o transforma e transforma a si mesmo. Para o autor, a idéia de sujeito ativo encontra-se vinculada ao reconhecimento de sua capacidade de pensar e refletir, uma vez que

reconhecer um sujeito ativo é reconhecer sua capacidade de construção consciente como momento de seus processos atuais de subjetivação, o que não significa que estes se ajustem a um exercício da razão; entre outras coisas, porque, a partir de nossa compreensão da subjetividade humana, as construções da

consciência são produções de sentido, não construções racionais (*Id.*, 2003, p.226).

Ainda sobre essa questão Scoz (2004, p.14) comenta:

O sujeito aparece nos momentos de sentido em que pensa, e sua capacidade geradora de sentidos por meio do pensamento é um dos elementos centrais no desenvolvimento de sua capacidade para produzir rupturas. Ou seja, os sujeitos críticos que exercitam e confrontam seus pensamentos podem gerar novos sentidos, que contribuem para modificações neles mesmos e nos espaços sociais onde atuam.

Desse modo, essa noção de sujeito contempla o caráter dialético e complexo do homem enquanto

expressão viva e socializada do indivíduo concreto, que não é simplesmente um portador de sua personalidade, mas um ator ativo em um cenário social concreto, dentro do qual gera e constrói novas dimensões desse próprio espaço. Este sujeito está determinado, mas por sua vez é determinante de seu próprio desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 1999, p.107).

Portanto, de acordo com o autor, o homem é ao mesmo tempo singular e social, o que pressupõe a noção de subjetividade.

Compreendendo a Subjetividade

Durante muito tempo o tema da subjetividade foi desconsiderado pela ciência devido a forte tendência positivista que dominou os estudos desenvolvidos na Psicologia. Entretanto, conforme aponta Martinez (2005), nos últimos anos a utilização deste vocábulo tem sido recorrente, mas verifica-se que enquanto conceito, o termo *subjetividade* encontra-se, muitas vezes, associado ao senso comum relacionando-se com as idéias de “interior”, “psicológico”, “íntimo de cada um”, “oposto ao objetivo”, etc.

Tratar do tema da subjetividade é um grande desafio, uma vez que é um conceito que se encontra em construção. González Rey é um pesquisador que tem se dedicado ao estudo da subjetividade e seus estudos têm tido destaque no campo da Psicologia.

Embora estudos como o de Molon (2003) tenham demonstrado que Vygotsky não tratou da subjetividade em sua obra, a sua compreensão acerca do psiquismo humano constitui-se no antecedente do conceito de subjetividade na medida em que possibilita a compreensão da psique humana como processo subjetivo.

Deste modo a teoria da subjetividade desenvolvida por González Rey está fundamentada no enfoque histórico-cultural do desenvolvimento humano tendo sofrido a influência do marxismo e da dialética. Essa possibilita a superação da dicotomia indivíduo/ sociedade, externo/interno na medida em que

explica que os sistemas evoluem devido às próprias contradições geradas por eles mesmos, e não por influências externas.

A compreensão do fenômeno psicológico como fenômeno subjetivo está associado a duas características: seu caráter social e histórico e sua natureza complexa. Portanto, a teoria da subjetividade, compreendida como teoria psicológica referente à expressão complexa do psicológico nos seres humanos, constitui-se na expressão do paradigma da complexidade (MARTINEZ, 2005).

De acordo com González Rey (2002, p.36-37) a subjetividade

é um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana, e ela se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos, ecológicos e de qualquer outro tipo, relacionados entre si no complexo processo de seu desenvolvimento.

Scoz (2004, p. 10) ao tratar desse tema aponta que a subjetividade não é algo que está pronto e acabado, mas em construção e que vai se constituindo na trajetória de vida dos sujeitos, ou seja, “com base nos sentidos que os sujeitos vão produzindo na condição singular em que se encontram inseridos em suas trajetórias de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades e formas de relação”.

Na concepção de González Rey (2002, p.89-90)

a subjetividade se constitui, não se interioriza; o que quer dizer que é resultante de um complexo e contraditório processo de integração entre a história do sujeito, a subjetivação dessa história na personalidade e os momentos atuais de sua vida, os

quais, embora sejam subjetivados em termos congruentes com sua constituição subjetiva atual, não são por eles anulados em sua potencialidade de mudança no desenvolvimento da personalidade

Freqüentemente a idéia de subjetividade está relacionada a um fenômeno individual; entretanto, para González Rey (1995; 1999; 2002; 2003; 2004; 2005) a subjetividade é compreendida como um sistema complexo produzido simultaneamente no nível social e individual. Para tanto o autor a conceitua a partir de duas categorias: a subjetividade individual e a subjetividade social.

A subjetividade individual é constituída a partir da própria história de cada pessoa, que estando inserida numa sociedade, influencia e é influenciada por ela, de modo que a subjetividade individual

se produz em espaços sociais constituídos historicamente; portanto, na gênese de toda a subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto, que aparece em sua ontogenia como um momento de um cenário social constituído no curso de sua própria história (GONZÁLEZ REY, 2003, p.205).

Conforme aponta Loyola (2002, p.112), a subjetividade individual “se constrói não como internalização do social, mas como constituição subjetiva individual, o que ressalta seu caráter de mediação e não linearidade entre um âmbito e outro”. Na subjetividade individual os processos de sentido estão constituídos pelos aspectos singulares da história do sujeito.

Em relação à subjetividade social, González Rey (1996, p.99-100) a apresenta como

sistema de configurações (grupais ou individuais) que se articulam nos distintos níveis da vida social, implicando-se de forma diferenciada nas distintas instituições, grupos e formações de uma sociedade concreta. Estas formas tão dessemelhantes, guardam complexas relações entre si e com o sistema de determinantes de cada sociedade concreta, aspectos que devem ser integrados e explicados

De acordo com essa concepção,

As subjetividades social e individual são partes de um mesmo sistema, no qual as contradições entre esses dois níveis de organização se transformam em produções de sentido que participam, simultaneamente, do desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade, em um processo infinito (GONZÁLEZ REY, 2005, p.26).

Portanto, vale ressaltar que a subjetividade social não pode ser compreendida de maneira simplista, como se fosse uma somatória das subjetividades individuais, pois se constitui como algo novo (LOYOLA, 2002).

Essa maneira de entender a subjetividade, leva González Rey (2003, p.127) a definir o sentido numa outra perspectiva, diferente da que foi proposta por Vygotsky,² qual seja, aquela que tem uma relação inseparável com a subjetividade, como sentido subjetivo, conceituando-o como “a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido por ele”.

² Cf. González Rey, 2005, p. 19-20

Assim, a compreensão da teoria da subjetividade é de grande importância para a área educacional, pois de acordo com González Rey (1995) o aprendizado é concebido como um processo humano complexo que se expressa como configuração subjetiva e processo interativo, sendo que

estaria mediatizado pelos sentidos subjetivos manifestados em outras esferas da vida do sujeito, como sua vida social e familiar em um sentido geral, o que definiria a circulação de emoções particulares no espaço da sala de aula, cuja procedência não está ligada de forma imediata aos processos que têm lugar na sala de aula, que irão adquirir sentido somente por meio da mediatização ativa da história social de cada aluno, constituída em sua dimensão subjetiva e social atuais (GONZÁLEZ REY, 2003, p.197).

Deste modo, conforme aponta Cunha (2000, p.15)

As atividades que o professor realiza configuram sua subjetividade, ao mesmo tempo que possuem as marcas desta. Esta subjetividade é resultado de um complexo processo histórico-cultural. A subjetividade não se constitui numa organização fixa e imutável. Os modos e os resultados através dos quais as configurações subjetivas apresentam-se dependem dos elementos que se mobilizam em cada momento e da história que vai sendo configurada.

Para González Rey (2002, p.38) a aprendizagem é vista como

um processo que integra as condições atuais de vida do sujeito que aprende, a história de sua constituição subjetiva diferenciada, expressa em sua personalidade, e a qualidade dos processos de relação que caracterizam a vida escolar na configuração subjetiva do aprender, um aspecto essencial do sentido subjetivo da aprendizagem para o sujeito.

Portanto, é necessário reconhecer que professores e alunos, enquanto sujeitos inseridos num mundo social, possuem uma história própria com valores e crenças que irão influenciar nas suas ações. Professores e alunos trazem para a

sala de aula “marcas” de sua vida familiar, social, escolar, condição racial e outras, que fazem parte de sua subjetividade e que vão interferir no processo educativo. Portanto, conforme comenta Tacca (2005, p. 216) “em uma sala de aula, alunos e professor, além de compartilharem um espaço físico, compartilham-se como pessoas, ou seja, interagem como sujeitos, constituindo-se mutuamente em sua subjetividade” .

Coll e Miras (1996) apontam que antes de entrarem na escola, as pessoas ouvem falar dela, vêem histórias na televisão, ou seja, já possuem uma imagem idealizada de professor, imagem que vai evoluindo a partir de sua experiência como estudante.

Desse modo, ao buscar compreender a complexidade da sala de aula, é necessário o entendimento da complexidade do ser humano, o que significa considerar a sua subjetividade, processo este que extrapola os muros do espaço escolar. Conforme afirma González Rey (2003, p.237)

Quando estudamos a aprendizagem como uma função geral fora do sujeito que aprende, estamos ignorando um momento constitutivo essencial do processo de aprendizagem, definido pelo sentido que este processo tem para o sujeito dentro da condição singular em que se encontra inserido em sua trajetória de vida. Quando nos orientamos a estudar o aprendizado, considerando a condição subjetiva do sujeito que o empreende, temos acesso a emoções geradas em diferentes espaços de sua vida social que aparecem em sala de aula, constituindo momentos de sentido do sujeito dentro desse espaço, o que é essencial na compreensão das emoções produzidas na aprendizagem.

O Ensino Superior no Brasil: uma breve discussão

A história do ensino superior no Brasil se deu de forma articulada com o seu momento sócio-político-econômico sendo, portanto influenciada e ao mesmo tempo influenciando as mudanças ocorridas neste contexto³. A criação de instituições de ensino superior no Brasil foi explicitamente impedida pelo governo português até o século XVIII, pois temia-se que pudesse servir de instrumento para a libertação dos colonos. Portanto, aqueles que queriam dar continuidade aos estudos dirigiam-se à Universidade de Coimbra, de modo que Portugal ficou sendo responsável pela formação das elites culturais e políticas brasileiras até este período (MENEGHEL, 2001).

Foi somente com a chegada da família real portuguesa em 1808 que foram fundadas as primeiras escolas de ensino superior no Brasil, sendo elas a escola de Cirurgia e Anatomia em Salvador, a de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro e a Academia de Marinha no Rio de Janeiro (MENDONÇA, 2000; MENEGHEL, 2001; MARTINS, 2002).

Durante o período colonial e ainda após a independência política em 1822 não houve interesse pro parte das autoridades que detinham o poder a criação de universidades, uma vez que, vislumbrava-se o ensino superior vinculado ao modelo de formação profissional (MARTINS, 2002). Portanto as

³ No âmbito deste trabalho, o que se pretende é oferecer um panorama geral do ensino superior no Brasil. Para uma discussão mais aprofundada recomenda-se Fávero (2000) e Meneghel (2001).

escolas de ensino superior eram faculdades isoladas e simbolizavam *status* na medida em que formavam a elite dirigente e profissionais para carreiras liberais.

Durante o império, todo o ensino superior era estatal e controlado pelo poder central (SAMPAIO, 1998), mas com a Constituição da República de 1891 houve a descentralização da oferta de ensino superior, possibilitando aos governos estaduais e à iniciativa privada a criação de suas próprias instituições (SAMPAIO, 1998; MARTINS, 2002). Vale ressaltar que, os primeiros estabelecimentos privados surgiram da iniciativa das elites locais e confessionais católicas ainda como escolas isoladas.

A primeira universidade no Brasil – a Universidade do Rio de Janeiro, somente foi fundada em 1920, criada por Decreto do Governo Federal com o objetivo de outorgar ao Rei da Bélgica o título de cidadão *Honoris Causa* (MENEGHEL, 2001). A criação da Universidade do Rio de Janeiro foi feita pela justaposição de três escolas superiores já existentes, a saber, a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito. Entretanto, apesar da denominação de Universidade, na prática as escolas continuaram a funcionar de modo independente, sem nenhuma articulação entre si.

No final de 1930, com o Governo Provisório assumindo o poder, buscou-se rapidamente estabelecer condições para que os princípios básicos do novo regime pudessem se efetivar. Desse modo, houve em 1931 uma ampla

reforma educacional, denominada reforma Francisco de Campos⁴, que atingiu profundamente a estrutura do ensino e através do decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras (ROMANELLI, 1978).

O Estatuto autorizava e regulamentava o funcionamento das universidades que, dentre outras coisas, deveriam se organizar em torno de um núcleo constituído por uma escola de Filosofia, Ciência e Letras. O documento trouxe ainda, uma idéia de universidade com um novo formato, extrapolando a concepção de um simples aglomerado de faculdades. Tendo em vista que a proposta do Estatuto era modificar e avançar no modelo de Universidade de 1920, ele é considerado um marco estrutural da concepção de universidade no Brasil, apesar de não ter sido de fato implementado (MENEGHEL, 2001).

A primeira universidade organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades foi a Universidade de São Paulo fundada em 1934. No ano seguinte, foi criada a Universidade do Distrito Federal, caracterizada por uma estrutura arrojada, mas que em 1939 foi extinta e incorporada à Universidade do Brasil (antes denominada Universidade do Rio de Janeiro). Ainda em 1935 foi criada a Universidade de Porto Alegre e a partir deste período as universidades, públicas e privadas, começaram a surgir por todo o território nacional de modo que em 1969, já somava 46 (ROMANELLI, 1978).

O aumento no número de instituições de ensino superior deu-se com

⁴ A descrição e discussão acerca da reforma pode ser encontrada em ROMANELLI (1978), CUNHA (1980) e FAVERO (2000).

uma grande participação do setor privado, incluindo a Igreja Católica. Isto ocorreu porque o crescimento econômico e o processo de industrialização trouxeram no período de 1945-1964 uma grande procura pela escolarização que passou a ser vista como forma de ascensão social. Com isso, surgiu a necessidade de criação de escolas nos diferentes níveis de ensino, mas devido à falta de recursos do Estado para a demanda exigida, o setor público criou subsídios para estimular a iniciativa privada na expansão do ensino secundário e superior (MENEGHEL, 2001).

Neste mesmo período, houve uma progressiva organização de estudantes e professores que faziam a reivindicação do ensino público, lutavam contra os subsídios concedidos às escolas particulares e buscavam a reforma de todo o sistema de ensino, especialmente a universidade (*ibid*). O movimento estudantil acabou por ser desmantelado pelo regime militar, mas apesar disso a Reforma Universitária foi feita em 1968 com a influência de muitas das idéias do movimento estudantil e dos intelectuais das décadas anteriores (MARTINS, 2002).

A lei 5.540/68 da Reforma Universitária decretou a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, entretanto, na prática o que ocorreu foi a expansão do sistema privado com a proliferação de estabelecimentos isolados e foram poucas as universidades que instituíram a produção científica (MARTINS, 2002; MENEGHEL, 2001).

Os esforços na democratização do acesso à universidade feito pelo Estado na ampliação de vagas nas escolas existentes e na criação de novas instituições não davam conta de resolver o problema dos excedentes, que eram aqueles alunos que tinham sido aprovados no vestibular das universidades públicas, mas que não foram admitidos por falta de vagas. Conforme aponta Martins (2002) em 1960 havia 226.218 universitários e um total de 28.728 excedentes e em 1969 o número de excedentes somava 161.527, de modo que a pressão de demanda favoreceu a expansão do ensino superior na década de 70, sobretudo do setor privado.

Sampaio (1998) ao discutir acerca do ensino superior no setor privado aponta que a partir da segunda metade da década de 70 algumas instituições transformaram-se em escolas integradas feita a partir da fusão entre escolas isoladas ou da absorção que houve entre um ou mais estabelecimento. No final da década de 80 observou-se uma tendência de as escolas isoladas bem como as integradas transformaram-se em universidades particulares.

Este processo pode ser compreendido, por um lado, devido ao fato de que uma instituição maior, com melhores instalações e com uma diversidade maior de oferta de cursos constituir-se em um aspecto mais competitivo na busca de clientela (*ibid.*).

Entretanto, esse movimento de as instituições isoladas privadas buscarem o *status* de universidade se deu em grande parte pelo fato de que a legislação brasileira passou a estabelecer um grau maior de autonomia das

Universidades em relação ao MEC, possibilitando-lhes a criação de novos cursos e definição do número de vagas a serem oferecidas a cada ano (SAMPAIO, 1998; SCHWARTZMAN, 1999). De acordo com o artigo 207 da Constituição Federal “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Essa autonomia didática e administrativa foi estendida aos Centros Universitários, através do decreto 3.860 de 09 de julho de 2001, possibilitando também a estas instituições a criação de cursos sem autorização prévia do MEC.

Pode-se, portanto verificar um aumento considerável no número de instituições privadas, especialmente das universidades e centros universitários no período de 1995-2002 (CUNHA, 2003). Os dados do censo da educação superior realizado em 2003 apontaram a existência de 1.859 instituições no país, sendo que deste total, 163 são Universidades e 81 Centros Universitários. Torna-se ainda importante ressaltar que

do conjunto de 1.859 instituições de educação superior, 1.652, ou seja, 88,9%, são privadas. Este percentual, segundo dados do World Education Indicators, coloca o sistema de educação superior brasileiro entre os mais privatizados do mundo, atrás apenas de alguns poucos países (MEC/INEP, 2003, p. 6).

As instituições de ensino superior que existem no Brasil atualmente caracterizam-se por uma diversidade bastante grande em relação a vários aspectos. O sistema nacional de educação superior do país é composto pelas instituições que podem ser classificadas por sua organização acadêmica em:

universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades isoladas, institutos superiores de educação, escolas e centros de educação tecnológica (CUNHA, 2004). Estas instituições são ainda classificadas de acordo com sua categoria administrativa em públicas, que são as instituições federais, estaduais ou municipais, e as privadas, sendo necessário discriminar aquelas que possuem fins lucrativos, denominadas particulares daquelas sem fins lucrativos, que são as comunitárias, filantrópicas ou confessionais (MEC/INEP, 2003).

Pode-se, portanto, observar que foram muitas as mudanças ocorridas no ensino superior brasileiro desde a sua criação. Vale ressaltar que, para Martins (2002), uma das principais transformações foi que o ensino superior passou a ser destinado ao atendimento de outras camadas sociais que não exclusivamente à elite. Neste processo de mudança,

houve a incorporação de um público mais diferenciado socialmente, o aumento significativo do ingresso de estudantes do gênero feminino, a entrada de alunos já integrados no mercado de trabalho e o acentuado processo de interiorização e de regionalização do ensino (MARTINS, 2000, p.42).

Calderón (2000) aponta que, embora muitos tivessem idealizado a democratização do acesso ao ensino superior através da ampliação do serviço público, na realidade o que se teve foi que a sua democratização foi feita pelas universidades denominadas mercantis, possibilitando a um maior número de pessoas o acesso à universidade.

Entretanto, segundo Schwartzman (1999), existem vários indicadores apontando no sentido da pouca qualidade e eficiência do ensino superior privado,

como o grande número de alunos por sala de aula e a baixa proporção de alunos que concluem o curso, em relação aos que ingressam. Para o autor a questão mais preocupante é a “incapacidade das instituições de ensino superior, sejam públicas ou privadas, de atender às demandas e necessidades de uma educação superior de massa” (*Ibid.*, p.12)

Tem-se, portanto, na atualidade um cenário bastante complexo e diversificado no que se refere ao ensino superior de modo que são muitos os desafios. Tendo em vista a complexidade do tema e a urgência em se pensar no modelo de universidade para o século XXI, em 2002 o MEC iniciou uma discussão acerca da reforma da educação superior que acabou culminando com a apresentação de um anteprojeto de lei feito em 2004 para discussão junto à sociedade.

As políticas educacionais de inclusão propostas pelo Ministério da Educação vêm assegurar o direito de todos ao ensino superior. Vários programas têm sido criados e oficializados na tentativa de garantir esse acesso; entretanto sabe-se que esse processo não se sustenta apenas por aspectos legais. Além disso, é preciso ainda pensar que democratizar o acesso não significa democratizar a permanência.

Inúmeras discussões têm sido decorrentes das propostas e diretrizes do governo, representando uma oportunidade para que a educação superior possa ser repensada, bem como as ações que têm sido praticadas nesse contexto.

Em que pese às questões de caráter político envolvidas nessa discussão, conforme aponta Figueiredo (2005, p.5)

(...) a reforma universitária do governo Lula já está sendo implementada à revelia das discussões com a sociedade, de maneira antidemocrática, contrariando os anseios de boa parte dos movimentos sociais organizados. O anteprojeto final que ora se apresenta nada mais é que a cartada final para a consolidação do ideário neoliberal na educação superior do Brasil,

há que se considerar o lado positivo da questão, uma vez que a preocupação com a problemática do ensino superior, com sua composição, características e estrutura, ganha destaque no cenário educacional do país.

Dentre as muitas perguntas que surgem nesse contexto, destacam-se as de Pimenta e Anastasiou (2002): de que modo os professores do ensino superior se identificam profissionalmente? (p.35) O que identifica um professor? E um professor universitário? (p36).

Torna-se necessário considerar que o profissional pode ser uma referência em seu campo de atuação ou ser um pesquisador reconhecido por sua excelência na área, mas isto não lhe garante a condição de bom professor.

Cunha (2004) discute que o crescimento do ensino superior não foi acompanhado de mecanismo de formação docente para dar conta da complexidade da tarefa, uma vez que não há exigência legal de formação específica para o magistério neste nível de ensino. Apesar de a legislação prever que a preparação para a docência no ensino superior se dê nos cursos de pós-

graduação prioritariamente nos programas de mestrado e doutorado (LDB/96) na prática não é o que se encontra. Segundo o autor

A exigência recente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de que seus bolsistas tenham uma iniciação pedagógica e algum exercício do magistério, durante o doutorado no país, tem sido adaptada às circunstâncias com duvidosos resultados: há casos em que uma disciplina trata, em algumas horas, de temas didáticos; em outros, os alunos são postos a lecionar no lugar dos professores, sem supervisão alguma (CUNHA, 2004, p.798).

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 227)

Centrado quase exclusivamente na ação do professor, o ensinar reduz-se a expor os conteúdos nas aulas (ou explicá-los nos laboratórios); ao aluno, resta ouvir com atenção. O professor competente é aquele capaz de expor e explicar um conteúdo com clareza e propriedade e manter o aluno atento. Assim, um bom professor é o que consegue fazer uma boa palestra, cabendo ao aluno ouvir, anotar com atenção e memorizar o conteúdo exposto.

Conforme apontam as autoras, desde o ano de 1934, quando os cursos de licenciatura foram instituídos no Brasil, estes já caracterizavam-se por uma visão simplista e reducionista do ensino quando eram supervalorizados o método e a técnica. Este modelo de formação, que tem suas bases no positivismo, prevaleceu durante todo o século XX. Schön (1987) usou a expressão “racionalidade técnica” para se referir a esse docente que desde os primórdios de sua formação, teve sua experiência pedagógica baseada na aplicação de teorias e técnicas derivadas da investigação científica.

No modelo tradicional a comunicação professor-aluno fica reduzida à transmissão de informação e aos procedimentos de avaliação, estimulação e castigo, ao passo que, a interação envolve dimensões afetivas e motivacionais e não apenas a cognitiva. Visto deste modo, a base da educação é o processo de comunicação em que a construção do conhecimento se produz na relação com o outro, de modo que “comprender el aprendizaje como proceso de comunicación implica, en nuestro criterio, la utilización del diálogo y del trabajo conjunto profesor-alumno y alumno-alumno en el proceso de construcción del conocimiento” (GONZÁLEZ REY, 1995, p.14).

Discutindo essa questão, Tacca (2005, p 218) afirma

A comunicação, na relação professor-aluno, como bem sabemos, não é isenta de intenções; ela ultrapassa os objetivos imediatos de aprendizagem (conteúdos, por exemplo) e vem carregada de valor simbólico e afetivo que apóia o aluno no seu processo de aprender os conteúdos culturais, mas, sobretudo, apoiando-o a ser, ou seja a constituir-se em sua subjetividade.

Conceber uma prática diferente da tradicional exige conhecimentos que são específicos da área pedagógica, mas a formação docente por si só não pode ser vista como garantia de uma nova ação docente. Acredita-se, entretanto, que ter a oportunidade de discutir e refletir com seus pares e especialistas da educação questões relacionadas ao papel do professor, o ensino, a aprendizagem e a avaliação seja fundamental para a constituição/ formação docente.

Cunha (1999) aponta que não há mais lugar para o professor tradicional, transmissor de conhecimento, que pode ser facilmente substituído pelos meios de comunicação.

Há, entretanto, uma função que a máquina não faz, pois só a sensibilidade humana pode intervir interpretativa e interativamente no conhecimento. Esta função é ser ponte, entre o conhecimento disponível de todas as maneiras e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos (*Ibid.*, p.220).

Conforme aponta Scoz (2004) o professor deve ser reconhecido como um sujeito pensante, pois do contrário terá a tendência a repetir modelos padronizados limitando sua capacidade para construir conhecimentos, além de que, terá dificuldade para reconhecer os alunos como sujeitos pensantes. De acordo com a autora,

a reflexividade é uma característica do indivíduo, comprometida com a produção de sentidos subjetivos em todas as esferas de sua vida. É a reflexividade que mobiliza a consciência de si e engaja o indivíduo em uma reorganização crítica de seu conhecimento, ou mesmo na interrogação dos seus pontos de vista fundamentais. Essa situação pode levar o sujeito a reassumir posições e a definir constantemente novas posições dentro dos contextos sociais em que se desenvolve (*Ibid.*, p.14)

Nóvoa (1995, p.17) afirma que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”.

De acordo com González Rey (1995, p.13) a aprendizagem deve ser compreendida “como un proceso activo e integral del sujeto em la construcción del conocimiento, no como la reproducción de una información construida fuera de él y transmitida mecánicamente, ni tampoco como construcción solo cognitiva.

Na tentativa de melhor compreender essa realidade, pode-se dizer que a forma fragmentada como tem sido concebida a educação tem uma estreita relação com as experiências vividas pelo professor, enquanto sujeito, aluno e professor, uma vez que a valorização da dimensão cognitiva acompanha sua história de vida, sendo, portanto, uma expressão de sua subjetividade.

Portanto para que seja possível uma mudança no ensino superior e para que os docentes universitários possam romper com os paradigmas da sua formação, é preciso que conceitos como *tempo*, *trabalho*, *ação docente*, *interação*, entre outros, sejam ressignificados.

Atenção especial também deverá ser dada para a formação do professor, pois conforme aponta Nóvoa (1995, p. 29)

a mudança educacional depende dos professores e da formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos da escola.

Objetivos

O presente estudo tem por objetivo geral investigar a subjetividade presente na sala de aula do ensino superior, a partir de uma análise da relação professor-aluno e as implicações decorrentes para o processo de construção do conhecimento.

Os objetivos específicos são:

- Compreender como o relacionamento professor-aluno pode favorecer o aprendizado dos alunos;
- Conhecer os elementos presentes na condução da sala de aula que contribuem para o aprendizado dos alunos;
- Conhecer o sentido subjetivo presente no processo pedagógico.

Procedimentos Metodológicos:

Os caminhos da pesquisa qualitativa

“A pesquisa é um diálogo permanente em que as opiniões, cosmovisões, emoções, enfim, a subjetividade do sujeito estudado constitui elemento relevante para o processo, o que resulta impossível prever nos momentos iniciais”

(González Rey, 2002, p.89)

A pesquisa psicológica tem sido historicamente influenciada por uma perspectiva positivista, que caracteriza-se principalmente por um rigor nos procedimentos de coleta e tratamento de dados, em que há o culto ao método. Nesta abordagem, privilegia-se a objetividade, e o pesquisador precisa manter-se distante e neutro do objeto pesquisado. O pesquisador é visto, portanto, como um sujeito passivo que se limita a coletar dados e, qualquer informação vinda de fontes que não seja o instrumento previamente definido, precisa ser desconsiderada (GONZÁLEZ REY, 2002).

O presente estudo está fundamentado nos princípios da epistemologia qualitativa desenvolvida por González Rey em que a pesquisa é entendida como um processo de diálogo entre o pesquisador e os sujeitos estudados que vai se construindo no decorrer do processo. Nessa abordagem há o reconhecimento de que o pesquisador faz parte do processo e nele interfere, considerando-o em seu caráter ativo, além de que, conforme aponta Gonzalez Rey (2005, p. 36)

O pesquisador como sujeito não se expressa somente no campo cognitivo, sua produção intelectual é inseparável do processo de sentido subjetivo marcado por sua história, crenças, representações, valores, enfim de todos os aspectos em que se expressa sua constituição subjetiva.

Parte-se do pressuposto que não existe uma relação linear entre a representação explícita da palavra e os sentidos subjetivos que fazem parte da ação praticada, portanto, há a necessidade de acessar estes elementos por diferentes formas. Além disso, muitos dos elementos constitutivos do problema são inacessíveis ao pesquisador no início do trabalho e vão aparecendo durante o curso da pesquisa. Nesse enfoque, as informações advindas dos momentos informais são tão legítimas quanto às dos momentos formais da pesquisa.

De acordo com González Rey (2002; 2005) a epistemologia qualitativa está apoiada em três princípios básicos, a saber:

1 – O conhecimento é uma produção construtiva-interpretativa em que a construção do conhecimento se dá pela interpretação do pesquisador, o que implica considerar o conhecimento como uma produção humana;

2 – Caráter interativo do processo de produção do conhecimento, em que a pesquisa é entendida como um processo dialógico, portanto a dimensão interativa entre os sujeitos adquire um valor especial no processo de produção do conhecimento;

3 – Significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento, considerando que o valor do singular se legitima pela qualidade que tem sua expressão e está vinculado à produção teórica desenvolvida pelo pesquisador.

De acordo com Cunha (2000, p.90), o “conhecimento produzido é sempre aproximado e nunca definitivo; o conhecimento não reproduz a realidade estudada e tampouco pode ser considerada uma ficção; trata-se de um produto específico da atividade humana”. Desse modo, o presente estudo buscará investigar os objetivos propostos a partir dos princípios da epistemologia qualitativa e dos referenciais teóricos da subjetividade e da psicologia histórico-cultural.

A trajetória da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada na Faculdade Jaguariúna (FAJ), instituição de ensino superior da rede privada localizada no município de Jaguariúna, região metropolitana de Campinas/SP. A escolha da referida instituição para o desenvolvimento da pesquisa foi respaldada pela existência de um vínculo profissional entre a pesquisadora e a faculdade, o que significou a possibilidade de compreender de forma mais abrangente o contexto de sala de aula tendo como pano de fundo uma realidade já conhecida. A pesquisa foi realizada no período matutino por ser no momento, o período contrário ao desenvolvimento da atividade profissional da pesquisadora na instituição.

Para que a pesquisa pudesse ser realizada, primeiramente foi encaminhada uma carta à direção da Faculdade Jaguariúna visando apresentar a proposta do estudo e solicitar a autorização para o desenvolvimento da pesquisa (*Anexo 1*). Após a concordância com a sua realização, o Diretor da instituição

assinou o termo de consentimento manifestando o seu acordo quanto aos procedimentos da pesquisa (*Anexo 2*).

Posteriormente foi feito um contato individual com os professores da instituição com o intuito de convidá-los a participarem da pesquisa. Esse contato foi feito de maneira informal quando a pesquisadora dirigia-se ao professor que estava na instituição naquele dia, explicava a sua condição de doutoranda e fazia a apresentação da pesquisa. O fato de já existir um vínculo entre a pesquisadora, os professores e a instituição, foi um aspecto favorável nesse processo, pois possibilitou ao professor fazer perguntas, expor suas dúvidas sobre a pesquisa e posicionar-se de forma transparente frente à proposta de participação no estudo.

O primeiro professor com o qual foi feito contato informou que havia um segundo professor que ministrava a disciplina junto com ele, pois tratava-se de uma disciplina teórico-prática. Desse modo, seria necessário ter o consentimento dos dois professores para a realização da pesquisa. Entretanto, o referido professor não se encontrava na instituição naquele momento e, devido à impossibilidade de estabelecer um contato nos dias subseqüentes, optou-se por convidar outros professores com os quais o acesso fosse mais rápido.

O segundo professor convidado mostrou-se muito receptivo à proposta, manifestando interesse em participar do estudo. Primeiramente foi feita a apresentação da pesquisa informando seus objetivos, os procedimentos propostos e as questões éticas envolvidas. Em seguida o professor foi orientado a proceder com a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido (*Anexo 3*) para que todas as dúvidas acerca da pesquisa fossem esclarecidas. Depois de

prestado todos os esclarecimentos solicitados pelo professor e após a sua concordância em participar do estudo, o professor foi convidado a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido.

Posteriormente a esta primeira etapa, iniciou-se o processo de planejamento para a realização da pesquisa. O professor informou que exercia a docência em mais de um curso de graduação na referida instituição, e sugeriu que a pesquisa fosse realizada em uma determinada turma devido ao envolvimento e participação que esse grupo apresentava em sua disciplina. Deste modo, ficou acordado que o contato seria feito com a turma de alunos indicada pelo professor e definiu-se a data em que a pesquisadora compareceria à sala de aula para convidá-los a participarem da pesquisa.

É importante esclarecer que a disciplina ministrada pelo professor no grupo indicado tinha um enfoque teórico-prático e encontrava-se estruturada da seguinte forma: as aulas eram ministradas uma vez por semana, entretanto quinzenalmente, havia uma carga horária de quatro horas-aula e, quinzenalmente, duas horas-aula.

O primeiro encontro com os alunos foi realizado na própria sala de aula e durante o horário da disciplina ministrada pelo professor participante. De acordo com o cronograma da disciplina estavam previstas para este dia quatro horas-aula; entretanto, a pesquisadora participou das duas últimas aulas, chegando na sala de aula com alguns minutos de antecedência ao horário combinado e os alunos estavam em horário de intervalo. O professor informou a ela que já havia comunicado aos alunos sobre a sua presença naquele horário e a finalidade do

contato. O professor comentou ainda que havia orientado os alunos a refletirem acerca da concordância em participar da pesquisa, de modo que esta participação não poderia ser posteriormente utilizada para justificar um rendimento insatisfatório na disciplina.

Quando os alunos retornaram do intervalo, o professor indicou a presença da pesquisadora na sala de aula e fez uma breve apresentação para que ela pudesse iniciar o diálogo com os alunos. Procedeu apresentando-se e relatando sua trajetória acadêmica e profissional a fim de melhor contextualizar a escolha pelo tema da pesquisa. Em seguida explanou sobre a pesquisa a ser realizada apresentando os objetivos que foram delineados, os procedimentos escolhidos bem como as questões éticas envolvidas, propiciando um espaço para o diálogo. Os alunos mostraram-se muito participativos e manifestaram suas dúvidas, questionamentos e opiniões acerca da pesquisa em questão e também sobre a pesquisa de maneira em geral.

O processo de interação com o grupo foi muito positivo e os alunos mostraram-se envolvidos e motivados com a proposta de participar da pesquisa. Esse momento em que os participantes e pesquisador interagem, comunicam e se envolvem é visto, nessa nova perspectiva de pesquisa, como uma etapa fundamental para o desenvolvimento do estudo e é denominada por González Rey como cenário de pesquisa. De acordo com o autor:

Entendemos por cenário de pesquisa a fundação daquele espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes na pesquisa. É precisamente no processo de criação de tal cenário que as pessoas tomarão a decisão de participar da pesquisa, e o pesquisador ganhará confiança e se familiarizará com os

participantes e com o contexto em que vai desenvolver a pesquisa (2005, p.83).

Todos os alunos manifestaram interesse em participar do estudo e procedeu-se em seguida à leitura e posterior assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Após essa etapa, a pesquisadora permaneceu em sala de aula até o final do período, dando início à primeira sessão de observação da aula.

Os Participantes

Participaram desta pesquisa um professor e os alunos que cursavam a sua disciplina. Todos os alunos estavam matriculados no primeiro semestre de um curso de graduação da área de saúde, no período matutino.

O professor, aqui denominado Paulo⁵ tem 33 anos, concluiu o curso de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado) na área em que ministra a disciplina e possui experiência anterior de nove anos no magistério em ensino superior.

Inicialmente participaram 50 alunos, que no momento da apresentação da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Entretanto, 43 participaram efetivamente deste estudo respondendo ao questionário de

⁵ Todos os nomes citados nesta pesquisa foram sugeridos pelos participantes, de modo que cada participante fez a escolha de seu próprio nome, incluindo sua grafia, para apresentação neste trabalho.

identificação dos participantes (*Anexo 4*) e ao complemento de frases utilizado na pesquisa (*Anexo 5*).

Quanto à caracterização desses alunos, identificou-se uma predominância do sexo feminino, um vez que representam neste estudo 72% (Tabela 1).

Tabela 1. Sexo dos Alunos Participantes

	F	%
Masculino	12	28
Feminino	31	72
Total	43	100

Com relação à faixa etária dos alunos participantes pode-se dizer que se trata de um grupo bastante heterogêneo, uma vez que encontramos alunos com idade de 17 a 45 anos. Entretanto, 67,4% encontram-se na faixa de 17 a 24 anos, sendo que 41,8% desses possuem idade inferior a 18 anos, o que permite afirmar que é uma população predominantemente jovem (Tabela 2).

Tabela 2. Faixa Etária dos Alunos Participantes

	F	%
Abaixo de 20 anos	18	41,8
20 – 24 anos	11	25,6
25 – 29 anos	6	14
30 – 34 anos	4	9,3
35 – 39 anos	1	2,3
40 – 45 anos	3	7
Total	43	100

Em relação à formação escolar dos alunos 62,8% cursaram somente o ensino médio, 25,6% possuem curso técnico e 11,6% tiveram uma vivência no ensino superior independentemente de tê-lo concluído. (Tabela 3).

Tabela 3. Formação Escolar dos Alunos Participantes

	F	%
Ensino Médio	27	62,8
Curso Técnico	11	25,6
Superior Incompleto	2	4,6
Superior Completo	3	7
Total	43	100

A pesquisa revelou ainda que 53,5% dos alunos desempenham uma atividade profissional paralelamente ao estudo (Tabela 4), ou seja, muitos destes são alunos que precisam trabalhar para garantir o custeio de seus estudos. Essas informações mostram que grande parte deles é proveniente de um meio social de baixa renda, retratando a tendência atual de acesso das camadas populares ao ensino superior privado.

Tabela 4. Atividade dos alunos participantes

	F	%
Trabalham	23	53,5
Não trabalham	20	46,5
Total	43	100

Quanto ao local de procedência dos alunos verificou-se que 69,8% são das cidades da região, pois não residem no mesmo município em que a Instituição de Ensino está localizada (Tabela 5). Portanto, são alunos que se deslocam diariamente de suas cidades com a finalidade de estudar.

Tabela 5: Procedência dos alunos participantes

	F	%
Residem no mesmo município da IES	12	28
Residem em outro município	30	69,8
Não respondeu	1	2,2
Total	43	100

Nesse universo de 43 alunos, sete puderam ter uma participação mais efetiva no desenvolvimento da pesquisa ao aderirem à proposta de participarem de reuniões grupais de discussão, constituindo-se, portanto, em um grupo de discussão, uma vez que o trabalho com os participantes demandou várias sessões de trabalho.

Faz-se importante esclarecer que todos os alunos foram convidados a participar das reuniões e, embora muitos tenham manifestado interesse, a constituição do grupo não foi uma tarefa fácil. O principal obstáculo enfrentado para a formação do grupo foi a pouca disponibilidade de horário dos alunos para desenvolverem atividades fora do período escolar.

Conforme já apontado, a maioria dos alunos é procedente de outros municípios e foi verificado que o meio mais utilizado para o deslocamento até a faculdade é o transporte fretado, não havendo portanto, flexibilidade de horário. Aliado a este fato, deparou-se com as situações vivenciadas por aqueles alunos que desenvolvem uma atividade profissional paralelamente ao estudo e, portanto também não possuem disponibilidade de horário.

Diante do desafio imposto e após algumas tentativas de formação do grupo, um aluno que havia manifestado interesse em participar das reuniões, informou que alguns alunos chegavam à faculdade com aproximadamente 50 minutos de antecedência ao início das aulas e propôs que os encontros fossem realizados nesse período. Isso se dava porque esses alunos utilizavam o mesmo transporte fretado de outros, cujo horário de aula iniciava-se mais cedo. Embora esta proposta tenha representado uma alternativa para que as reuniões grupais de discussão pudessem ser realizadas, limitava a participação daqueles alunos que não tinham a disponibilidade de chegar mais cedo à instituição. Apesar disso, naquele momento, este parecia ser o caminho possível para a realização do trabalho.

Desse modo, ficou estabelecido que os encontros seriam feitos no horário que antecedia o início da aula, e que as sessões teriam a duração de 40 minutos para garantir a possibilidade de deslocamento até a sala de aula sem comprometer o horário de início das aulas. O grupo foi iniciado com a participação de sete alunos, entretanto três desistiram no decorrer do processo de modo que finalizou-se o semestre com quatro alunos participantes: Débora, Monika, Henri e Wagner.

Torna-se importante esclarecer que uma das alunas desistentes, aqui denominada Luiza, procurou a pesquisadora para justificar a sua saída, argumentando que estava indo para a faculdade em horário prévio ao da aula exclusivamente para participar da pesquisa, mas que em função de uma carga horária de trabalho intensa, este compromisso estava afetando o pouco tempo de que dispunha para descanso. Esta aluna se dispôs a participar do grupo desde

que fosse em outro horário e combinou-se a busca de outra alternativa. Uma segunda aluna desistente deixou na mesma época de freqüentar o curso de graduação e a terceira aluna desistiu de sua participação tendo comparecido a somente uma sessão.

No decorrer do semestre e do desenvolvimento da pesquisa a pesquisadora propôs às alunas que não haviam conseguido participar do grupo devido ao horário, mas que a haviam procurado para manifestar seu interesse, a constituição de um outro grupo. Sugeriu então, que ao final do semestre, após o período das avaliações, fizessem um encontro único para a realização das atividades. Esta proposta foi feita porque as alunas demonstravam motivação para participar da pesquisa e desejo de falar, de modo que um segundo grupo foi constituído, com a participação de três alunas: Íris, Isabele e Luiza. Aqui se torna importante lembrar que Luiza já havia participado de uma sessão no primeiro grupo que foi constituído, mas havia interrompido sua participação devido ao horário dos encontros.

O grupo de alunos que participaram das reuniões grupais de discussão pode ser caracterizado por uma predominância do sexo feminino reproduzindo a tendência verificada no grupo inicial (Tabela 6).

Tabela 6. Sexo dos alunos participantes das reuniões grupais de discussão

	F	%
Masculino	2	28,6
Feminino	5	71,4
Total	7	100

Quanto à faixa etária, verificou-se a presença de alunos de diferentes idades, embora 57,1% possuíssem idade inferior a 25 anos (Tabela 7).

Tabela 7. Faixa Etária dos alunos participantes das reuniões grupais de discussão

	F	%
Abaixo de 20 anos	1	14,3
20 – 24 anos	3	42,8
25 – 29 anos	1	14,3
35 – 39 anos	1	14,3
40 – 45 anos	1	14,3
Total	7	100

Em relação à formação acadêmica dos alunos, torna-se importante destacar que 42,9% já tiveram uma vivência no ensino superior, o que permite pensar em uma maturidade maior do grupo para posicionar-se diante das situações apresentadas (Tabela 8).

Tabela 8. Formação escolar dos alunos participantes das reuniões grupais de discussão

	F	%
Ensino Médio	3	42,8
Curso Técnico	1	14,3
Superior Incompleto	2	28,6
Superior Completo	1	14,3
Total	7	100

Reafirmando a tendência verificada com o grupo inicial, 57,2% destes alunos exercem uma atividade profissional paralela ao curso (Tabela 9) e 71,4% residem nas cidades vizinhas (Tabela 10).

Tabela 9. Atividade dos alunos participantes das reuniões grupais de discussão

	F	%
Trabalham	4	57,2
Não trabalham	3	42,8
Total	7	100

Tabela 10. Procedência dos alunos participantes das reuniões grupais de discussão

	F	%
Residem no mesmo município da IES	2	28,6
Residem em outro município	5	71,4
Total	7	100

Os Instrumentos utilizados na pesquisa

No enfoque da epistemologia qualitativa, o instrumento é toda situação ou recurso destinado a estimular a expressão do sujeito, sendo um indutor de informação (GONZÁLEZ REY, 2002; 2005). Portanto estimular o processo de comunicação através do uso de diferentes instrumentos possibilita ao pesquisador uma melhor compreensão do sujeito.

De acordo com González Rey (2002, p.80) “o instrumento é uma ferramenta interativa, não uma via objetiva geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado independente do pesquisador”.

Nessa perspectiva não há regras padronizadas para a construção do instrumento, de modo que se parte da idéia de que ele pode ser criado pelo pesquisador de acordo com sua imaginação e criatividade.

Para a realização deste estudo foi feita a combinação de instrumentos individuais e grupais, e de instrumentos verbais e escritos, com o intuito de oferecer recursos complementares para a expressão dos participantes. Desse modo, foram utilizados os seguintes instrumentos:

Diário de campo

O diário de campo foi o instrumento utilizado para fazer o registro das observações e impressões em momento real que aconteciam as ações do professor e alunos no espaço escolar. Além disso, o diário de campo permitiu manter a seqüência dos eventos conforme a sua ocorrência. As observações foram realizadas no período de março a junho de 2005, com a periodicidade de uma vez por semana, conforme o cronograma da disciplina, de modo que foram registradas no diário de campo dez sessões de observação. Considera-se o diário de campo como instrumento, pois nele não só se "coleta" informações no campo, mas registram-se idéias que logo depois se convertem em mais uma fonte na construção da informação.

Conversações informais com o professor e alunos

As conversações informais com o professor e alunos constituíram-se de situações de diálogos que foram estabelecidos com os participantes no decorrer

do estudo. Esses diálogos foram em alguns momentos iniciados pela pesquisadora na tentativa de elucidar situações ocorridas em sala de aula, e em outros partiram da iniciativa dos próprios participantes.

Complemento de frases

De acordo com González Rey (2005) o complemento de frases é um instrumento que apresenta indutores curtos que devem ser preenchidos pelo participante da pesquisa, tratando-se, portanto, de um instrumento escrito.

O complemento de frases foi elaborado no decorrer do semestre como um desdobramento das observações realizadas no contexto escolar. Desse modo, os registros no diário de campo constituíram-se como antecedentes de frases, possibilitando a construção desse instrumento. O complemento de frases foi composto por 21 indutores de frases e optou-se por solicitar que todos os alunos fizessem o seu preenchimento. Essa escolha foi feita com o intuito de possibilitar uma participação mais efetiva de todos na pesquisa, ao mesmo tempo em que propiciou uma diversidade maior de respostas.

Vale esclarecer ainda que cada um dos participantes que fizeram o preenchimento do complemento de frases foi identificado de forma aleatória com um número e indicado neste estudo pela abreviatura P (participante) seguida pela respectiva numeração correspondente.

Reuniões grupais de discussão

As reuniões grupais de discussão possibilitaram o acompanhamento de um grupo reduzido de alunos, favorecendo o aprofundamento de idéias e posicionamentos revelados pelos alunos e que foram relevantes para este estudo. As reuniões grupais de discussão foram desenvolvidas com a realização de cinco atividades, conforme descritas a seguir:

Atividade 1: Foi apresentada aos alunos a seguinte questão: *o que representa pra você a Universidade*, e em seguida solicitou-se que cada aluno se posicionasse por escrito em relação ao tema apresentado. Após esta etapa os participantes foram convidados a ler e discutir o seu posicionamento acerca da questão.

Atividade 2 : Foram selecionadas várias frases que frequentemente têm sido utilizadas no cotidiano acadêmico por professores e alunos que foram escritas separadamente em diferentes papeletas. As papeletas contendo uma frase cada foram dobradas e colocadas em um estojo. A atividade consistiu em arremessá-lo para um dos integrantes do grupo e este teria por tarefa pegar um papel e ler a frase para todos os alunos. O grupo deveria se posicionar quanto à frase apresentada e ao esgotar-se a discussão sobre o tema proposto, o mesmo procedimento se repetia até o término da sessão. Ao final, cinco frases haviam sido discutidas, conforme descrito:

- A prova não mede o quanto o aluno realmente sabe.
- O aluno não tem mais respeito pelo professor.
- O aluno paga a escola e quer ter aula.
- O professor que os alunos mais gostam é aquele que cobra pouco do aluno.
- Tem professor que tem muito conhecimento, mas não sabe ensinar.

Atividade 3: Esta atividade foi desenvolvida como um desdobramento da atividade anterior uma vez que nem todas as frases elaboradas haviam sido discutidas. Desse modo foi distribuída uma folha de papel para cada aluno com uma frase do cotidiano acadêmico e estes deveriam fazer um comentário por escrito posicionando-se em relação à afirmação recebida. Ao término desta etapa, os alunos receberam uma segunda frase, e foram orientados a procederem da mesma forma. Por fim os alunos procederam à leitura dos seus comentários e discutiram acerca de seus posicionamentos. As frases apresentadas foram as seguintes:

- O professor tem que fazer chamada no início da aula, assim só ficam aqueles alunos que realmente querem assistir à aula.
- Os alunos de hoje não têm base para estar na Universidade.

Atividade 4: Foi proposta aos alunos a seguinte situação imaginária: “imagine que já se passaram alguns anos e você ao concluir o curso que escolheu foi convidado para ser o professor deste curso. Que mudanças você faria?” Diante desta situação os alunos deveriam se posicionar, discutindo suas idéias.

Atividade 5: Esta atividade consistiu em solicitar aos alunos que fizessem uma reflexão e discussão acerca de sua vivência na faculdade em relação a temas que foram sendo propostos um a um para o grupo. Foi apresentado um total de seis temas, conforme descrito:

- Uma situação agradável
- Dificuldades
- As melhores coisas
- As coisas ruins
- Aprendizagem
- As melhores aulas

Entrevista com o professor

No enfoque da epistemologia qualitativa, a entrevista tem um caráter dialógico e interativo, diferenciando-se de modelos previamente fixados e

padronizados. Deste modo, a entrevista caracterizou-se por um momento de conversa com o professor acerca de sua atividade docente. Foi o último instrumento utilizado na pesquisa, buscando-se com isso elucidar alguns posicionamentos do professor observados no contexto de sala de aula.

O percurso em direção à construção da informação

No modelo tradicional de pesquisa, a coleta de dados representa uma etapa de acúmulo de informação de modo que a análise dos dados é realizada em um momento posterior, à parte da fase de coleta. Já no caso deste estudo, a análise das informações foi feita de maneira integrada e simultânea ao desenvolvimento do trabalho de campo. Desse modo, após a realização das sessões, as informações obtidas através dos instrumentos utilizados eram transcritas e analisadas, permitindo a produção de idéias e hipóteses.

Este processo, em que as informações eram trabalhadas ao mesmo tempo em que eram produzidas, possibilitou por um lado, a abertura de novos caminhos de intervenção buscando-se elucidar pontos obscuros do estudo que iam surgindo durante o curso da pesquisa. Por outro lado, favoreceu o desenvolvimento de idéias, uma vez que a pesquisadora encontrava-se envolvida e contagiada pelos pensamentos e sentimentos que surgiam no momento do trabalho de campo.

Desse modo, os elementos que se mostravam significativos para esse estudo foram sendo pinçados, e o desenvolvimento de indicadores e a definição de tópicos foram sendo construídos pouco a pouco. De acordo com González Rey (2002, p. 113)

um indicador é uma construção capaz de gerar um significado pela relação que o pesquisador estabelece entre um conjunto de elementos que, no contexto do sujeito estudado, permitem formular uma hipótese que não guarda relação direta com o conteúdo explícito de nenhum dos elementos tomados em separado.

Nesse sentido, a definição de um indicador abre um caminho hipotético para a construção da informação e representa o início de um processo que pode levar a mudança do problema ou à configuração de novos instrumentos.

Torna-se importante considerar que, alguns instrumentos possibilitaram em relação a outros, uma riqueza qualitativa de informações; no entanto, vale ressaltar que nem todas as informações obtidas foram consideradas nesse estudo, tendo em vista os objetivos elencados.

A indicação do instrumento que possibilitou a expressão da informação descrita na pesquisa foi feita conforme as abreviaturas: DC (diário de campo) seguida pela indicação numérica da sessão documentada; CI (conversações informais com o professor e alunos); CF (complemento de frases) seguido pela identificação do participante; RGD (reuniões grupais de discussão) seguido pela numeração da atividade pela qual a informação foi obtida e pelo nome do participante responsável pela informação; EP (entrevista com o professor).

Construção da Informação:

Compreendendo a subjetividade em sala de aula

“O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis”

Fernando Pessoa

O processo de construção da informação foi realizado com base na transcrição das fitas gravadas com as narrativas do professor e dos alunos que participaram do grupo de discussão, dos relatos das observações realizadas em sala de aula, das conversações informais com professor e alunos da disciplina e da escrita do complemento de frases feito pelos alunos.

Para essa construção, muitos desafios precisaram ser superados. Primeiramente a realização desse estudo exigiu a construção de um novo olhar para a pesquisa, pois embora a pesquisadora tivesse realizado sua dissertação de mestrado num enfoque qualitativo, alguns pressupostos tiveram que ser repensados e reconstruídos. Portanto, foi necessária a apropriação de um modelo de pesquisa denominado epistemologia qualitativa, desenvolvido por González Rey caracterizado entre outras coisas pelo caráter construtivo-interpretativo da construção da informação.

Um outro desafio a ser superado foi a etapa de seleção e integração das informações, uma vez que o uso de diferentes instrumentos propiciou uma riqueza de informações com inúmeras possibilidades. Apesar do encantamento inicial diante de dados tão preciosos foi necessário reconhecer que o trabalho precisava ter um fim. Desse modo, foram feitos os “recortes” e trilhados caminhos

que não são os únicos possíveis e, portanto, não representam o esgotamento das possibilidades apontadas por esta pesquisa.

As informações foram aos poucos sendo tecidas e a construção da informação foi sendo organizada em tópicos, conforme descrito a seguir⁶.

⁶ As expressões verbais e escritas dos participantes estão em itálico e entre aspas; foram transcritas exatamente como verbalizadas ou escritas pelos participantes.

Dimensão afetiva da aprendizagem: a importância da relação do professor com o aluno

A qualidade da relação professor-aluno aparece nesse estudo como um elemento importante para o processo de aprendizagem. Nesse sentido, os alunos revelam em suas falas a necessidade de que o professor estabeleça uma relação de proximidade que permita a eles, a manutenção da sua identidade e individualidade. Isto pode ser observado na expressão de Monika,

“Em 6 meses aqui eu aprendi muito mais do que 3 anos lá (referindo-se a uma outra experiência no Ensino Superior em uma capital), em quase 3 anos lá. Então eu acho que a qualidade, eu não sei se é por ser interior, porque lá é tanta gente, você é só mais um né, e aqui parece que a coisa é mais pessoal, uma coisa assim mais, tem mais atenção, eu senti isso dos professores, de como é a sala, a sala lá é pra 200 pessoas, dava umas 4 dessa aqui, professor lá em cima, microfone, então professor era uma coisa assim bem distante, e aqui não né, aqui é essa coisa próxima” (RGD 5; Monika).

Nota-se nesse trecho uma crítica da aluna ao tipo de ensino massificado e impessoal, que despersonaliza o aluno quando ele passa a ser somente “*mais um*” no meio de outros tantos. É importante ressaltar que a aluna é capaz de identificar um ganho de aprendizagem diante de uma realidade que lhe permite ter mais atenção por parte dos professores.

Nas observações realizadas em sala de aula, esta “*coisa próxima*” que a aluna verbaliza foi evidenciada na ação do professor Paulo de diferentes formas. Primeiramente é importante apontar que em muitos momentos, o professor referia-se aos alunos fazendo-lhes a indicação de seu nome, demonstrando portanto, ter um bom conhecimento dos alunos e de forma implícita

uma preocupação em preservar-lhes a identidade. Em outros momentos, usava a referência “filho” ou “filha” para dirigir-se a eles, o que confere por um lado o sentido de cuidado e proximidade. Essa parece ser uma ação intencional do professor, uma vez que em situação de entrevista comenta:

“então por exemplo, eu sempre uso esse termo “oi filho tudo bem pode falar”, “oi filha” e isso aproxima, ele se sente seguro...” (EP; Paulo).

Essa forma de atuar demonstra a valorização e a aproximação desse professor com os alunos, difícil de ser praticada em uma realidade como a relatada anteriormente pela aluna em que o ensino é feito de forma mecânica e massificada. O professor propicia ainda uma proximidade física com os alunos, pois percorre a sala de aula por entre os estudantes, enquanto faz a explicação de um conceito, perguntas sobre o tema discutido e até mesmo durante a execução de um ditado (DC 1; 2; 5; 6; 7; 8).

Uma aluna comenta:

“Não adianta chegar aqui falar um monte, dar um monte de informação e você não se preocupar com a posição do aluno... eu acho que é isso, tem que se preocupar se os alunos estão assimilando a matéria ou não, entendeu... o Paulo tem essa preocupação com os alunos... ele entende a posição do aluno, ele se põe no nosso lugar” (RGD 2; Débora).

Este trecho somado ao que foi verbalizado anteriormente por Monika é um indicador de que o aluno deseja ser reconhecido e respeitado em sua singularidade. O professor não deve ser meramente um cumpridor de tarefas, mas para esta aluna, o professor precisa se importar com o aluno enquanto

sujeito aprendiz. Na técnica de complemento de frases outros alunos expressaram-se nessa mesma direção:

O bom professor... *“Aquele que se preocupa com o aluno”* (CF; P38).

O bom professor... *“É aquele que tem uma boa explicação e sabe ajudar quando necessário”* (CF; P19).

O bom professor... *“É aquele que sabe entender a necessidade de cada aluno”* (CF; P27).

Entende-se que somente um professor comprometido com seu papel de educador é capaz de ter uma ação na direção de conhecer os seus alunos e buscar atender suas necessidades individuais.

Deste modo, o papel do professor não se resume à tarefa de transmitir conteúdos, mas é preciso “olhar” para o aluno de forma global, considerando-o em sua complexidade e não de forma fragmentada como a escola tradicionalmente tem feito.

“Professor não é só aquele que passa a matéria, aquele que também passa valores morais pro aluno, e é o que ele faz (referindo-se ao professor Paulo), é o que ele faz. Ele se preocupa se você entendeu, se você não está entendendo, se você tem dificuldade” (RGD 2; Henri).

O bom professor... *“Aquele que nos prepara para uma vida fora da faculdade”* (CF; P4).

Nesses trechos de informações provenientes tanto do diálogo como no complemento de frases, os alunos atribuem ao professor o compromisso com uma formação integral, de modo que possam ter uma formação que sirva para a

vida. Essa forma de atuação em que o sujeito é considerado em sua totalidade, tem sido discutida por diferentes autores e de acordo com Tacca (2005, p.236)

considerar o aluno totalmente, ou integralmente para o momento da aprendizagem, é procurar envolvê-lo em situações nas quais sejam chamados a atuar, não apenas com a sua racionalidade, mas com suas diferentes vivências dentro e fora da escola, procurando fazer apoios conceituais e motivacionais que se tornem substanciais para a ocorrência das aprendizagens institucionais.

Nas observações realizadas durante a aula, pode-se identificar uma estratégia bastante interessante utilizada pelo professor participante dessa pesquisa (DC 4; 6; 8). Durante o intervalo de aula, ou no período que antecedia o início dela, Paulo permanecia com os alunos em frente à sala e em uma conversa informal com o grupo, abordava assuntos diversos conforme o interesse dos alunos, e fazia relatos de sua própria história profissional para ilustrar a discussão. Em uma dessas situações informais Paulo discutiu com o grupo a importância de estabelecer uma relação humanizada na área de saúde, tratando a pessoa e não somente a doença (DC 4). Essa prática é um importante indicador do vínculo entre professor e aluno, assim como da importância que o professor atribui ao processo de comunicação, não apenas em sala de aula, mas em todo momento que favorece o posicionamento e a reflexão dos alunos, processo essencial para se converterem em sujeitos.

O professor buscou sensibilizar os alunos para essa questão, levando-os a refletir acerca da maneira como eles gostariam de ser tratados ou verem seus familiares sendo tratados em situação de doença. Observa-se que o professor favorece o processo de reflexão do aluno e o desenvolvimento da empatia, que são elementos importantes para a atuação profissional,

principalmente em se tratando da área de saúde. É interessante ressaltar que mesmo sendo a conversa informal e descontraída os temas tratados eram relacionados ao exercício da profissão.

Pode-se notar que esta ação extrapola os objetivos e o conteúdo contemplados na disciplina ministrada pelo professor e vai ao encontro das expectativas apontadas por alguns alunos, ao mesmo tempo em que fortalece o vínculo professor-aluno.

“A base de uma amizade se dá pelo respeito então eu seria amigo dos meus alunos, e não um simples professor que só está interessado em dar a aula e ganhar seu dinheiro. Faria com que meus alunos entendessem a matéria e participassem das aulas a ponto deles gostarem da matéria mais difícil” (RGD 4; Henri).

O bom professor... *“É um amigo e não um professor” (CF; P6).*

O bom professor... *“Deixa saudades” (CF; P22).*

Observa-se por parte do aluno, uma necessidade de relacionamento pessoal com o professor, de sentir o seu afeto, o que poderia ser um indicador do tipo de população atendida nesses cursos, muitos dos quais precisam trabalhar para garantir o pagamento de seus estudos.

Nota-se nas expressões dos alunos que a qualidade do relacionamento com o professor é um elemento importante na representação do que significa ser um bom professor, e esse aspecto sem dúvida pode ser um elemento que favorece o desenvolvimento de sentidos subjetivos facilitadores do envolvimento emocional do aluno em sala de aula.

Essa forma de atuar revela a importância do diálogo, da proximidade, para o envolvimento do aluno com a disciplina. O ensino não é uma atividade despersonalizada, e os processos de sentido subjetivo que aparecem em relação à aprendizagem, tem muito a ver com a qualidade da comunicação e com o clima da sala de aula.

A emergência do sujeito que aprende pressupõe a possibilidade do aluno se envolver de forma diferenciada e crítica em uma reflexão própria com o que aprende, o qual pela sua vez, implica um ambiente facilitador de segurança, de curiosidade, de aceitação, exatamente o que trata de fazer o referido professor.

Com base nas discussões realizadas neste tópico pode-se pensar que:

1) A qualidade do relacionamento que o aluno estabelece com o professor e o clima da sala de aula são aspectos que favorecem o seu envolvimento no processo educativo. Esses elementos, portanto, possibilitam o desenvolvimento de sentidos subjetivos facilitadores à aprendizagem do aluno. 2) Torna-se importante reconhecer o aluno em sua singularidade e complexidade, o que significa, dentre outras coisas, favorecer a formação integral do aluno, superando o modelo da fragmentação do ensino.

A organização da sala de aula e o processo de comunicação

O clima da sala de aula é bastante descontraído e acolhedor, o que pode ser facilmente observado na ação do professor e alunos. Paulo faz uso de analogias, de expressões populares e situações caricatas durante a aula possibilitando o predomínio do bom humor. O vínculo professor-aluno aparece de forma positiva conforme já foi apontado e a aula é vista de forma prazerosa o que pode ser evidenciado na expressão de uma aluna ao comentar *“todas as aulas podiam ser como a dele, ninguém falta”* (CI / DC 2).

O professor busca envolver o aluno no que está sendo tratado em aula requisitando sua participação seja através da ilustração de um conceito, das perguntas que lança sobre o tema ou das possibilidades que abre para que as dúvidas surjam (DC 1; 2; 4; 5; 6; 7; 8). O aluno é convidado a participar da aula, assumindo um posicionamento ativo diante do processo de produção do conhecimento.

O professor em situação de entrevista comenta

“(...) deixo claro que, por mais imbecil que seja a pergunta, eu nunca vou desrespeitar o aluno, eu não vou dar risadinha de canto de boca, eu não virar as costas, não vou fazer piada, não vou nada. Pode ser que eu não tenha a resposta lá né. Da mesma forma eu não vou aceitar que nenhum colega da sala faça chacota da pergunta do outro, porque se prá ele é imbecil a pergunta pro colega é uma dificuldade, e quem fizer, menosprezar a pergunta do outro eu vou mandar prá fora da sala. Aí quando você fala isto os alunos ficam animados porque você tira deles aquela dificuldade de acesso e eles se sentem seguros. Opa, beleza eu posso perguntar o que eu quiser porque se eu fizer uma pergunta e alguém me criticar pela pergunta ele vai tomar a frente e vai me defender” (EP; Paulo).

Esse posicionamento de respeito pela pessoa, de firmeza quanto aos seus objetivos, são elementos essenciais para o professor pesquisado garantir um clima de comunicação na sala, que contribui para eliminar o medo do erro e a desinibição, limitações essas que bloqueiam a emergência do sujeito em sala de aula.

Mais adiante continua:

“(...) quando ele faz a pergunta eu mando toda sala ficar quieta aí eu presto atenção no que ele tá falando, aí eu imagino que isso é um grande problema e nós dois temos que resolver juntos, então ele se sente importante nessa participação e ele me dá atenção, não é aquela coisa de professor o que é isso, ah isso é assim, assim, assim, assim, e vamos pra frente, então ele sente, ele não sabe se a pergunta dele foi legal ou não, se a pergunta foi importante ou não, eu não sei se ele entendeu o que eu respondi ou não e ele me vê como uma pessoa que, pô o cara não tá nem aí né, e ele não vai me perguntar de novo. Então eu escuto e mesmo que não seja uma boa pergunta eu transformo numa boa pergunta, falo maravilha, excelente a pergunta do colega, olha o que ele perguntou, aí faço a, repito a pergunta e se eu tenho algo a mais prá falar na frente, adiciono a pergunta dele um outro sentido, e aí explico. Não entendeu na lousa eu uso o artifício de um teatrinho, uso os alunos, represento desenho, pego papel e aí a coisa fica descontraída. E quando eu acabo eu falo: você entendeu? Entendi. Aí eu vou até ele: você entendeu mesmo? Não, eu entendi, entendi” (EP; Paulo).

Nos trechos acima explicitados, aparecem vários elementos que indicam posicionamentos importantes de sua atividade docente e as implicações desses na sala de aula. Nota-se que o professor usa a pergunta como um instrumento facilitador da comunicação e busca criar um clima favorável à participação do aluno, possibilitando que este se sinta seguro para se expor sem se sentir discriminado pelos demais colegas. Paulo se preocupa em dar atenção ao que o aluno tem a dizer, busca ouvi-lo e motivá-lo em sua participação, valorizando-o enquanto sujeito. A dúvida do aluno é tratada com respeito e o

professor lança mão de diferentes estratégias para buscar solucioná-la em parceria com o aluno, e ao final tenta certificar-se de que houve uma evolução na compreensão do problema.

Essa ação do professor tem relação com o que foi verbalizado anteriormente pelos alunos acerca da necessidade de sentir que o professor se importa com eles e respeita-os em sua singularidade. Há espaço para que os alunos expressem seus sentimentos, expectativas, suas dúvidas e curiosidades de modo que o aluno é ouvido em suas necessidades e anseios individuais.

Os alunos procuram pelo professor para falar de suas dificuldades de ordem geral, e não somente relacionada à disciplina. Pode ser citado o caso de um aluno que após a aula dirigiu-se até Paulo e comentou de sua frustração por estar com notas baixas, relatando suas dificuldades em se manter no curso devido ao horário de trabalho e à falta de tempo para estudar. Paulo ouviu o aluno e fez uma intervenção pontuando as dificuldades geralmente enfrentadas pelos alunos no primeiro ano do curso, e em seguida recorreu a aspectos de sua própria trajetória acadêmica, relatando suas dificuldades enquanto aluno e seu percurso para conquistar a posição em que se encontra no momento (DC 4). Nota-se que o professor demonstrou grande capacidade para motivar o aluno e resgatar sua auto-estima como produção de sentidos subjetivos associados à sua pessoa na atividade de aprender.

O entendimento que esse professor tem acerca do processo de inserção do aluno no ensino superior possibilita-o utilizar estratégias que favorecem seu vínculo com o estudante e o processo de aprendizagem.

“... entra numa faculdade, aquela batelada de matéria, só que ele não sabe que no 2º e 3º. ano eles vão estar melhores pra acompanhar o curso, e se você não fala isso pra eles, eles desistem agora no primeiro semestre. Porque choca mesmo. É aquele conflito ah, eu não sou capaz, eu não consigo... Então eu começo com um ritmo desacelerado e vou acelerando lentamente. Mas eu tenho a possibilidade aqui porque é um ano que eu acompanho. Então você vê agora, se você for lá na sala, é completamente diferente, quando não, são eles trazendo perguntas pra mim que eu nunca ouvi falar e aí eu aprendo com eles. Mas há o respeito, então, tipo, eles sabem que eu não sou Deus, eu não tenho que saber de tudo” (EP; Paulo).

Nessa expressão do professor aparece a sensibilidade desses alunos pela avaliação dos outros, sua insegurança em relação a si mesmos e aos seus conhecimentos prévios, as dúvidas no próprio talento e capacidade, havendo uma relação com o indicador levantado anteriormente da sua origem social. Por outro lado, é preciso considerar que são alunos de primeiro semestre, portanto estão em processo de adaptação ao novo contexto escolar.

A fala verbalizada por Paulo revela ainda que a ocorrência do erro é vista com naturalidade na medida em que o professor assume os seus próprios erros e/ou falta de conhecimento, portanto, o erro passa a ser concebido como parte do processo de aprendizagem. Um exemplo disso foi uma situação observada em sala de aula em que o aluno fez uma pergunta sobre a ação de um determinado medicamento e o professor se posicionou dizendo que não se recordava dessa informação, assumindo com naturalidade não ter a resposta (DC 2). É possível pensar que a desmitificação da figura do professor como um ser supremo pode ser um ponto de aproximação entre ele e os alunos. Além disso, o professor analisado reconhece que aprende com o aluno, o que implica em considerar que a produção de conhecimento se dá numa relação de troca e interação.

Ao mesmo tempo em que há um clima de descontração e participação em sala de aula, o professor deixa clara a sua autoridade e capacidade para impor os limites ao grupo. Isto está explicitado em sua fala ao relatar:

“enquanto eu estiver dando aula eu não aceito conversa, não aceito. Essas regras são ditadas, não aceito isso, se houver algum tipo de conversa eu vou chamar com toda educação, sempre pontuo isso, eu vou pedir que esse aluno se retire aí eu explico porque. Não é porque incomoda mais é porque ele conversando, ele vai atrapalhar os colegas que estão à volta que estão pagando, que estão querendo estudar e aprender, isso atrapalha porque ele tá falando e eles perdem a atenção na aula e querem ver o que o outro tá falando, então eu jogo o problema pros colegas da sala, que eu tô me preocupando com a sala, aí eu não vou admitir isso daí, que um interfira com o andamento do curso, eu vou pedir que saia. Vou pedir uma vez, se não sair vou pedir duas, se não sair saio eu e se eu sair da sala matéria dada e aí aquele aluno que ficou conversando que se vire com a matéria. Eu nunca precisei fazer isso” (EP; Paulo).

E acrescenta:

“Quando é que eu não respondo a pergunta, se tiver conversando, isso é bem claro, se tava conversando você vai me perguntar eu não vou responder, porque você não sabe não porque você não entendeu, é porque você não estava prestando atenção...” (EP; Paulo).

Pode-se observar nesses trechos o posicionamento do professor quanto a sua autoridade em sala de aula. Aqui se torna importante fazer referência a uma situação ocorrida em sala de aula para ilustrar o seu comentário. O professor estava fazendo o ditado de um resumo do que tinha sido tratado em aula e alguns alunos estavam conversando durante sua realização. Paulo em uma ação direta e rápida dirigiu-se até eles que se encontravam sentados nas carteiras da última fileira, e então indicou-lhes carteiras localizadas na fileira da frente, porém distantes uma da outra, dizendo que deveriam se sentar nas

carteiras indicadas (DC 6). Essa ação direta evitou que seu relacionamento com os alunos ficasse desgastado com as famosas “brincas” freqüentemente usadas pelos professores em situação semelhante. Vale entretanto, dizer que esses eram alunos com os quais o professor mantinha um relacionamento bastante positivo, de modo que havia pouco risco de ser desafiado por eles.

Em relação a este tópico pode-se destacar que: 1) O diálogo é um aspecto central na forma como o professor organiza a sala de aula quando se incentiva a pergunta favorecendo o posicionamento do aluno. 2) As perguntas são usadas como ferramentas de comunicação. 3) Não se rotula o aluno, se conversa com ele o que contribui para eliminar o medo do erro.

Professor como um transmissor do conhecimento

Embora os aspectos afetivos sejam reconhecidos pelos alunos como importantes para o sentido do que se aprende, aparece ainda muito fortemente num grupo de alunos a visão de que o professor é aquele que *“passa claramente seu conhecimento”* (CF; P20). Isso fica evidente nas seguintes frases elaboradas pelos alunos a partir da técnica de complemento:

O bom professor... *“É aquele que consegue transmitir seus pensamentos”* (CF; P9).

O bom professor... *“Sabe transmitir seus conhecimentos de uma forma clara e adaptada a realidade dos alunos”* (CF; P29).

O bom professor... *“É aquele que consegue passar todo seu conhecimento de forma clara e objetiva”* (CF; P37).

Nota-se que além da noção de “passar” e “transmitir” o conteúdo, existe um ideal de clareza e objetividade que o professor deve ter para que seja considerado um bom professor. A concepção de que o professor é aquele que reproduz e transmite o conhecimento ainda é uma idéia dominante para professores e alunos em todos os níveis de ensino, uma vez que foi construída ao longo da história escolar, sendo ainda preponderante nas representações atuais sobre o ensino. Além disso, muitos dos professores que atuam no ensino superior tiveram uma formação voltada para a área específica e não para o exercício da docência, portanto não refletiram academicamente sobre os aspectos envolvidos na produção do conhecimento. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* que deveriam se preocupar com a formação de docentes para o ensino superior, acabam por priorizar a formação de pesquisadores em seus campos específicos

e não a formação de docentes. Desse modo, os professores se constituem enquanto tal, reproduzindo muitas vezes os modelos que tiveram ao longo de sua vida estudantil.

...o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou ... seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Neste processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora na há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente (Benedito, 1995, p.131 *apud* Pimenta e Anastasiou, 2002, p.36).

Faz-se importante ainda pensar que se consideramos que o professor é aquele que transmite o conhecimento, então o aluno é aquele que recebe, ou seja essa concepção traz implícita a idéia de passividade assumida pelo aluno no processo educacional, cabendo-lhe a tarefa de mero receptor da informação transmitida.

O bom professor... *“É aquele que ensina e faz com que os alunos compreenda”* (CF; P10).

O bom professor... *“É aquele que sabe ensinar para os alunos”* (CF; P13).

O bom professor... *“Mostra, ensina e estimula a estudar”* (CF; P41).

O bom professor... *“Que transmitem seus conhecimentos com muita garra e vontade e ter amor no que faz”* (CF; P14).

O bom professor... *“É aquele que ensina por que gosta não por obrigação”* (CF; P24).

Nas frases acima explicitadas, observa-se, ainda que de forma tácita, que os alunos consideram o professor essencialmente como o responsável pelo processo de ensino, ele é “aquele que faz com que os alunos compreendam”. Frases como essas evidenciam que o aluno não se assume como sujeito do processo de aprendizagem, conservando um posicionamento passivo-reativo que coloca a responsabilidade no outro.

Por outro lado, pode-se notar que alguns alunos assumem uma postura crítica em relação a essa forma de atuação e se posicionam como sujeitos na produção do conhecimento. Isso está retratado na seguinte afirmação de uma aluna:

“você dá aula só com o retroprojeter, isso não é aula. Então, você pode usar o retroprojeter pra mostrar alguma figura, pra mostrar algum exemplo. Usa o quadro, faz dinâmica. Insere os alunos naquele mundo, entendeu? Que nem até comentei com elas a aula de (faz referência a uma disciplina que é ministrada no curso em questão), a melhor forma de fazer todo mundo entender, quais são os campos de atuação, faz grupos na sala. Olha, aqui é o hospital. O que o que o hospital, pode atender aqui? Sabe? Dinâmica mesmo. Faz circular a sala. Vai ter falação, vai! Mas, o pessoal vai entender. A melhor forma de gravar, não adianta mandar decorar. Você decora, mas no fim do ano, você já não sabe mais” (RGD 2; Iris).

A fala dessa aluna mostra a sua crítica quanto ao modelo de reprodução e transmissão do conhecimento, revelando a necessidade de ser autora de seu próprio processo de conhecimento. Esses posicionamentos contraditórios dos alunos, em que alguns se colocam de maneira passiva diante do processo educativo e outros se posicionam como sujeitos na produção de conhecimento, revelam por um lado a posição diferenciada dos próprios alunos e,

por outro, reflete o conflito vivenciado pela escola entre a conservação da tradição e a busca pelo novo.

Para Libâneo (2001, p.26)

a escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção de informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação.

Entretanto, este não é um caminho fácil e nota-se que o professor também transita por esses modelos, revelando ações que favorecem a participação do aluno no processo de produção de conhecimento e outras em que se coloca como alguém que o reproduz e transmite.

Tendo em vista o que foi discutido, destaca-se que: 1) Para os alunos o bom professor é aquele que transmite conhecimentos de forma clara e objetiva, de modo que possibilite a sua compreensão. Nessa perspectiva, o professor passa a ser considerado o responsável pelo processo ensino-aprendizagem. 2) O aluno não se assume como sujeito na produção de conhecimento e adota um posicionamento passivo diante do processo educativo.

Significado da avaliação para o aluno

A avaliação tradicionalmente tem sido utilizada para controlar, classificar e punir os alunos, servindo como um instrumento de seleção e exclusão social. Apesar de existir um discurso atual que preconiza a avaliação como um processo contínuo, apesar do reconhecimento de que ela “mede” o desempenho e não o aprendizado, a avaliação ainda tem sido praticada de forma tradicional. É possível pensar que a dificuldade na superação desse modelo está relacionada com uma representação que se encontra enraizada em nossa cultura. Esse foi o modelo que professores e alunos universitários vivenciaram em suas experiências escolares, de tal modo que essa prática já tão conhecida e consolidada, acaba por ser reproduzida também no ensino superior.

A situação de avaliação aparece nesse estudo como um momento de tensão que impossibilita que os alunos expressem adequadamente seus conhecimentos. Os alunos atribuem uma carga emocional intensa à situação de prova, pois relatam que ficam nervosos e muitas vezes não conseguem expressar o que sabem. Isso expressa claramente uma concepção avaliativa instrumental e não um processo que faz parte do cotidiano da sala de aula. Essa forma de compreender a avaliação é parte de uma concepção docente descritivo-reprodutiva, precisamente centrada na fixação. Conforme González Rey (1995), torna-se necessário conceber a avaliação como um processo de comunicação.

“...se tiver nervoso logicamente você não vai colocar tudo que sabe, vai estar mais preocupado com o nervosismo do que com a prova em si” (RGD 2; Henri).

“Eu a primeira prova de anatomia fui mal porque eu fiquei nervoso...” (RGD 2; Wagner).

“... a gente estuda pra caramba, se esforça, corre atrás. Chega na hora, acho que vem muito nervosismo, muita ansiedade, a insegurança, né? E você acaba sabendo e não faz o que você sabe. É o que aconteceu hoje” (RGD 2; Iris).

Avaliação...”Me deixa muito nervosa!” (CF; P32).

Para alguns alunos essa situação é vista como um *“momento de stress”* (CF; P22) e algumas vezes chegam a chorar como reação a uma forte emoção. Uma situação em que houve a manifestação de choro de uma aluna, foi observada durante uma aula destinada à apresentação de um seminário. Vale esclarecer primeiramente que embora o professor tenha dado a esse trabalho a denominação de seminário, as regras de apresentação combinadas previamente com os alunos assemelham-se aos procedimentos de uma chamada oral. Desse modo, o professor posicionava-se à frente da sala de aula em sua mesa e os alunos aguardavam sentados em seus lugares. Ao serem chamados, os alunos sentavam-se em volta do professor e este fazia duas perguntas para cada aluno, atribuindo-lhe uma nota individual tendo em vista a sua resposta (DC 9). É interessante notar que com essa estratégia todo o processo fica centrado na figura do professor, impossibilitando um ambiente que permita a relação entre os alunos.

Enquanto aguardavam, os alunos comentavam que estavam nervosos, com as mãos frias e foi durante esse processo de espera que a aluna apresentou a reação de choro. Naquele momento, a pesquisadora estabeleceu um diálogo com a aluna e a mesma verbalizou que havia participado da elaboração do

trabalho, mas ainda assim ela não era capaz de reconhecer o seu aprendizado nesse processo, e dizia que não sabia nada sobre o conteúdo (CI / DC 9).

Em uma outra situação de avaliação, após a realização da segunda prova da disciplina ministrada por Paulo, uma aluna saiu da sala de aula chorando após ter sido informada de sua nota, e em uma conversa informal verbalizou que não havia obtido o resultado que esperava tendo em vista o investimento que fez no estudo da disciplina (CI / DC 10). É interessante notar que mesmo havendo um clima descontraído e favorável à aprendizagem, os alunos choram como reação à avaliação.

Uma outra aluna verbalizou que

“...numa outra prova eu chorei a prova inteira...eu sabia e não conseguia escrever e o professor me deu a nota porque ele sabia o que eu fazia em aula” (RGD 2; Monika).

Essa reação emocional tão intensa pode ser um indicador da fragilidade da identidade do aluno quanto a sua capacidade. Esse comportamento tem relação com o indicador levantado anteriormente, da sensibilidade desse tipo de aluno, pela sua origem social, pela sua trajetória acadêmica, ou outros fatores a serem considerados, como por exemplo, o de serem aceitos socialmente. Eles mostram-se inseguros, amedrontados e com necessidade de aprovação social, fatores esses associados a sentidos subjetivos que dificultam a aprendizagem e as próprias relações em sala de aula.

Há entretanto o reconhecimento por parte dos alunos da limitação da prova para medir o conhecimento assimilado, uma vez que alunos que tiram uma

nota alta podem ter decorado o conteúdo ou até mesmo ter utilizado a “cola” como recurso.

“Tem aluno que não assimilou conteúdo. Tem muita gente que decora, entendeu, decora a prova, chega lá e faz tudo, mas daqui duas horas já não lembra mais nada do que. Tirou 10, mas depois não sabe mais nada. Então acho que esse negócio de nota não prova nada, se o aluno sabe ou não sabe” (RGD 2; Débora).

“A gente procura estudar e às vezes dá aquele branco. Famoso branco. Acontece isso, né? Mas o que é ruim é você saber que aquela pessoa não estudou nada e de repente na lousa, tem em alguns lugares, algumas palavras-chaves embaixo da lousa e você sabe que aquela pessoa tirou um dez, talvez” (RGD 2; Luiza).

Avaliação... *“Causa insegurança, nervosismo e só observa superficialmente os conhecimentos dos alunos”* (CF; P29).

Avaliação.. *“É uma pressão psicológica, as vezes desnecessária, as vezes necessária”* (CF; P37).

Avaliação.. *“Nem sempre avalia de maneira correta”* (CF; P40).

Nesses trechos de informações acima explicitados observa-se como os próprios alunos são críticos em relação à avaliação, freqüentemente voltada mais para a reprodução do que para a produção de algo novo por parte do aluno. Como os seminários, as discussões sobre temas não são formas empregadas na docência; a própria avaliação torna-se um momento de reprodução do que o professor explicou em aula, sem pretensões de implicar o aluno em sua atividade reflexiva.

“se eu pudesse mudar alguma coisa eu mudaria, você pode ter certeza, a primeira coisa que eu mudaria era a forma de avaliação” (RGD 2; Iris).

Em outro momento da pesquisa a aluna reafirma seu posicionamento acerca da avaliação:

“Os critérios de avaliação tentaria colocar mais estas provas parciais, ou trabalhos ou seminários, coisas assim intermediárias para o professor ter a oportunidade de avaliar em que nível que a sala ta pra poder ir tentando melhorar isto, recuperar este prejuízo” (RGD 4; Íris).

Esses trechos, somados ao que foi dito pelos alunos anteriormente, mostram que o processo de avaliação escolar precisa ser urgentemente revisto. Vários autores têm tratado dessa questão no âmbito do ensino superior (LUCKESI, 1994; GONZÁLEZ REY, 1995; SORDI, 2001; MASETTO, 2001; 2004); entretanto poucas ações efetivas de mudança têm sido feitas.

No caso do professor participante dessa pesquisa, pôde ser observado um procedimento interessante em uma das situações de avaliação. Paulo elaborou uma prova contendo vinte questões objetivas e após a realização e correção desta, fez a seguinte estratégia na aula destinada à discussão da prova: distribuiu-a para cada aluno e orientou que faria a correção de cada questão e os alunos deveriam escrever a lápis na prova a resposta correta. Numa outra folha deveriam indicar a resposta correta e explicá-la. A realização e entrega dessa atividade representou o aumento de um ponto na nota do aluno (DC 3). Em relação a esse procedimento, o professor comenta:

“... entrego a prova na mão deles e falo: olha você vai pegar a sua prova, questão por questão e vai fazer o seguinte: eu errei tal questão, respondi assim, porque que está errada a questão? está errado porque isso não é assim, é assado e na, na, nã, alternativa correta era tal, porque está correta essa alternativa? Então eu faço ele se deparar, é eficaz? Olha 20% faz nas coxas: porque sim, porque eu achei, porque eu entendi, respostas bem vagas

pra acabar, ganhar um ponto e ir embora. Existe isso? Existe, mais é um risco que eu corro pra ganhar 60% que vai, que vem atrás de mim, que me pergunta, e aí eu falo: olha o que você colocou aqui, onde ele errou, como ele errou, e aí ele vai perceber que numa prova uma vírgula muda uma resposta, uma palavra muda uma resposta, e ele vai entender que ele, às vezes foi algo que ele compreendeu na sala de aula errado e respondeu na prova e agora ele falou assim: puxa eu tinha entendido assim, não, não é assim é assado, senão não tem objetivo a prova, aí a prova vira um papel burocrático de conseguir uma nota e ter uma forma de avaliar pra aprovação, qual o objetivo disso?” (EP; Paulo).

Tratar do tema da avaliação tem se mostrado uma tarefa complexa e contraditória para professores e alunos. Se por um lado existe o reconhecimento das limitações que este tipo de avaliação impõe, por outro há o desejo do aluno de passar por uma “provação”. Essa questão pode ser ilustrada com o que foi mostrado anteriormente no comentário de Monika que chorou durante a elaboração de uma prova por não conseguir expressar o seu conhecimento e foi avaliada pelo professor pelo seu desempenho em sala de aula. Esta mesma aluna após a realização de uma prova, denominada por Paulo como prova do Sim ou Não⁷ comentou que não havia gostado desse estilo de avaliação, pois havia passado a madrugada estudando e “queria fazer uma prova mesmo” (CI / DC 10).

Nessa mesma direção uma outra aluna comenta:

“Sinceramente o professor que ajuda muito eu não gosto! Acho que o professor tem que exigir... Gostei daquela primeira prova que ele deu (referindo-se a um outro professor), porque ele fez como escrever, ortografia. Acho que tem que ser assim. Saindo

⁷ Esta prova constitui-se de dez questões e teve o seguinte procedimento: o professor ditava uma afirmação e atribuía um tempo para que os alunos pudessem ler a questão e responder Sim se ela estivesse correta ou Não se fosse incorreta. Ao final da décima questão, os alunos deveriam entregar a prova sem que lhe fosse dado um tempo para retornar às questões anteriores. Esta foi a última prova da disciplina realizada no semestre.

de uma Universidade e escrevendo errado. Até ontem mesmo, nós estávamos conversando ontem, se for pra ser assim, tão fácil as avaliações, então dá o diploma pra gente logo” (RGD 2; Luiza).

É interessante como a avaliação se apresenta de forma isolada, sem relação com o modelo de aula trabalhada. Um dos aspectos essenciais da avaliação como já foi comentado acima é estimular a comunicação e a reflexão dos alunos.

Em relação a esse tópico pode-se afirmar que: 1) A avaliação tem sido compreendida como ato e não como processo regular que acompanha o desenvolvimento escolar, não permitindo o processo de reflexão dos alunos. 2) Os alunos atribuem uma carga emocional intensa à situação de avaliação o que os impede muitas vezes de expressarem o seu conhecimento. 3) O posicionamento dos alunos em relação à avaliação mostra-se bastante contraditório, pois ao mesmo tempo em que apontam críticas a esse modelo orientado a reprodução do conhecimento, manifestam uma necessidade de ter o seu conhecimento medido e avaliado.

Sentidos subjetivos vinculados ao interesse pela Universidade

O acesso ao ensino superior é hoje uma possibilidade viável para pessoas de diferentes classes sociais, deixando de ser uma vivência somente da elite. Isso se deve principalmente ao crescimento das instituições de ensino superior do setor privado, mas embora represente a possibilidade de acesso não garante a permanência desses alunos. Esse aspecto é claramente explicitado por um aluno ao comentar:

“É fácil entrar, não vou falar que é difícil, é fácil, pagou ta entrando, quero ver no segundo ano quem vai ficar. É difícil ficar” (RGD 5; Wagner).

Embora uma das funções atribuídas pela sociedade à universidade esteja associada ao fornecimento de mão de obra qualificada e o ensino superior seja *“uma forma de ingressar no mercado de trabalho”* (P3) apareceram neste estudo outros sentidos subjetivos vinculados à universidade. Isso pode ser observado na expressão de Luiza quando afirma:

“A universidade pra mim é primeiramente crescimento, pois é aqui que expandimos nossos conhecimentos. Depois é agitação, entre aspas porque não é agitação pessoal, pois nos tira da rotina medíocre que nos acomodamos. Eu acho que eu estava numa rotina assim, medíocre; eu saía da minha casa ia dar aula, voltava pra minha casa, só isso, não tinha mais nada, tava morrendo, assim sem nada novo né, enfim, agitou completamente a minha vida” (RGD 1; Luiza).

Uma outra aluna comenta

“Eu tô fazendo faculdade pela segunda vez, meu sonho assim foi interrompido, e eu tinha, depois de tantos anos, eu já tava, tinha perdido as esperanças eu não pensava que fosse voltar, e voltar”

é tanta coisa boa... Se eu morresse agora, ia morrer satisfeita só por ter conseguido retornar” (RGD 5; Monika).

Nesses trechos pode-se observar que o estudo aparece fortemente vinculado a possibilidade de dar um novo sentido na vida dessas alunas. É interessante notar que para elas o estudo representa muito mais que o aumento de conhecimento, pois cumpre a função de dar um novo significado à sua vida, na medida em quebra a rotina do dia-a-dia, recupera a esperança e revitaliza.

Um outro aluno comenta:

“Pra mim seria uma conquista de um objetivo, melhorar a condição de vida futuramente. Melhorar socialmente, eu sou meio tímido e eu acho que isto melhora também, perante aos familiares eu acho que também, minha mãe, meu pai tem mais filhos todos estudaram menos eu, acho que eles gostariam a posição perante familiares, satisfazer sonhos de meus pais, e hoje dos filhos. Para que consiga melhorar financeiramente” (RGD 1; Wagner).

Para este aluno o estudo significa uma via de crescimento pessoal, de superação de barreiras subjetivas e melhorias no plano das relações sociais. À representação da faculdade está fortemente vinculada a oportunidade de melhorar de vida ao mesmo tempo em que representa uma possibilidade de valorização social e familiar. Pode-se observar ainda como o estudo lhe permite uma reflexão sobre a sua vida e lhe possibilita sentir-se de uma forma diferente como pessoa. Esse sentido de transformação pode ser evidenciado também no complemento de frases, quando um aluno escreve:

O ensino superior... *“Vai me fazer ser alguém melhor” (CF; P24).*

Aparecem ainda indicadores que apontam a existência de sentidos subjetivos associados ao seu envolvimento com a carreira, de modo que a

universidade possibilita novas perspectivas de emprego e a oportunidade de ascensão financeira.

“A universidade pra mim é uma ponte. Ponte essa que acredito me levar pra vários rumos. Um deles é minha independência financeira, outro, o prazer de estar no constante saber” (RGD 1; Monika).

O ensino superior... *“Importante para a vida profissional”* (CF; P1).

Estudar... *“Algo que irá definir meu futuro. Importante”* (CF; P2).

Conforme já apontado em outros momentos deste trabalho, muitas das pessoas que estudam nas faculdades particulares têm uma origem humilde, vêm de setores de baixa renda e, portanto, colocam no estudo a esperança de mudança, e *“esperança de uma vida melhor”* (CF; P22).

“Também a universidade representa pra mim conhecimento de outros assuntos, muitos deles bem distantes do nosso cotidiano. No caso eu tô fazendo (a aluna faz referência ao curso em questão), tô mexendo com coisas que no meu cotidiano nunca vi, não conhecia, né assim, tão profundamente como agora. E também novas perspectivas, um outro emprego né, um outro campo de trabalho. Isto que a universidade representa pra mim” (RGD 1; Luiza).

“Oportunidade de adquirir novos conhecimentos tem como consequência crescimento pessoal, intelectual e profissional. Momento para estabelecer as bases para meu futuro, onde eu estou plantando uma sementinha que no transcorrer do curso ela vai germinar e no final vai florescer que é neste momento que eu vou conseguir minha qualificação profissional” (RGD 1; Íris).

“É onde vou adquirir novos conhecimentos e o primeiro passo da profissão em que escolhi para trabalhar” (RGD 1; Isabele).

O ensino superior... *“Crescimento pessoal e cognitivo”* (CF; P4).

O estudo aparece vinculado à idéia de expansão de conhecimento e desenvolvimento pessoal. Esta é uma visão bastante disseminada e que tem sido historicamente associada à escola, ou seja, o aluno vem para a escola para conhecer e aprender coisas novas.

Entretanto é interessante notar que o conhecimento não se encontra vinculado somente aos conteúdos teóricos tratados nas disciplinas, mas a inserção no ensino superior possibilita a ampliação das relações pessoais

“Novos amigos, novos amigos. É uma situação bem diferenciada, né. Conhece bastante gente diferente, com projetos diferentes, atrás de um mesmo sonho. Isto é legal, novos amigos” (RGD 5; Henri).

“Conhecimento mesmo né, tanto pessoal, a gente faz novas amizades, amplia a visão da gente, conhecimento também na parte intelectual e conseqüentemente profissional, né. É tudo uma cadeia né. Seria a base pra eu conseguir tá atingindo meus objetivos daqui pra frente” (RGD 1; Íris).

Tendo como base os comentários feitos pelos alunos pode-se dizer que freqüentar uma faculdade representa muito mais que uma preparação para o exercício de uma profissão, pois estão implicados outros elementos como a possibilidade de desenvolvimento pessoal, de estabelecimento de novas relações, de maior valorização social e familiar. Porém, o interesse profundo pelas disciplinas que estudam, a definição profissional pelo envolvimento num campo do saber não se evidenciam entre os elementos expressados pelos alunos. A forma como falam do saber, está associada ao saber como dimensão geral, não mostrando um aprofundamento ou um engajamento em algum campo particular do conhecimento.

Com relação a este tópico é importante dizer que: 1) A universidade oferece aos alunos um novo sentido para a sua vida. 2) O ensino superior representa a possibilidade de uma nova carreira profissional e a conseqüente melhoria financeira. 3) Pertencer a uma universidade permite ao aluno atender as expectativas familiares e sentir-se mais valorizado nos planos social e familiar. 4) A universidade representa a possibilidade de acesso a novos conhecimentos, sejam eles técnicos ou do campo das relações interpessoais; no entanto, isso se apresenta mais num plano declarativo, não existindo indicadores de envolvimento real com o saber.

A convivência com a diversidade

Aprender a conviver com a diversidade aparece como uma necessidade cada vez mais comum no contexto educacional. Atualmente observa-se com maior frequência a presença de alunos com diferentes faixas etárias, procedência social, formação escolar, experiência profissional e com necessidades educacionais especiais, que até há pouco tempo, não tinham acesso ao ensino superior.

Conforme já apontado anteriormente, esse é um grupo bastante heterogêneo e a convivência com a diversidade existente parece ser um ponto de dificuldade, representando para alguns alunos uma barreira para a aprendizagem, pois se sentem excluídos do grupo. Isto pode ser observado na expressão de um aluno ao afirmar:

“Eu acho que o pessoal mais velho da sala é meio que assim que posto de lado, até em relação de trabalho. Eu mesmo já procuro fazer sozinho pra não ter esse problema... Sei que a hora que procura é quando, tipo assim não tem mesmo alternativa. Eu já fiquei, num trabalho eu falei vou ficar quieto pra ver se alguém me chama. Alguém que me chama de vez em quando é o Henri, tudo bem, mas o resto não chama não. Acho que eles acham: ele é burro, ele não sabe” (RGD 5; Wagner).

Neste trecho de informação, pode-se observar que a exclusão do grupo fez com que o aluno se isolasse ainda mais, privando-o das trocas em sala de aula. O aluno parece não reconhecer a riqueza e a importância de sua experiência de vida enquanto contribuição para a sua formação e dos demais alunos, mas se apega às suas dificuldades e se mostra desvalorizado perante os colegas.

“...gostaria que tivesse uma classe só de mais velhos” (RGD 2; Luiza).

Uma sala de aula ideal... *“Cheia de amigos, de pessoas que eu conheça, de mesma idade...”* (P16).

É interessante notar nessas falas que, de maneira explícita ou não, a diferença de idade parece ser o maior ponto de conflito podendo-se pensar que há pouca compreensão e tolerância às diferentes necessidades e expectativas dos alunos, de modo que as pessoas *“têm que aprender a conviver”* (CF; P17).

“... de fato muitos não estão preparados pra estarem nessa fase. Não só por faltar conhecimentos cruciais para seu próprio aprendizado universitário, mas por lhe faltar maturidade (em todos os sentidos)!” (RGD 3; Monika).

“... o aluno pode até estar preparado no nível intelectual, mas em questão de maturidade muitas vezes não” (RGD 3; Débora).

Pimenta e Anastasiou (2002, p.237) ao focalizarem a docência, retratando as características dos alunos que estão no ensino superior, afirmam:

Sobre a elevada heterogeneidade em cada classe, a diversidade de maturidade dos alunos e o aluno trabalhador, convém admitir que lidar com o diferente não é fácil. Embora em nível discursivo se proclame a importância da diversidade, ao entrar numa sala de aula, seria mais fácil não ter de lidar com tamanha diversidade quanto ao domínio do conhecimento. Acreditar e apostar na riqueza das trocas e usar essa riqueza na organização das atividades na sala de aula é uma maneira de fazer frente à diversidade.

Por outro lado, outros alunos se posicionam criticamente e de forma reflexiva frente a essa questão, olhando para os benefícios dessa convivência, possibilitando novas formas de pensar e agir.

“(...) por um lado é mais positivo sim, porque a gente tem um pouco mais de vivência e tem a oportunidade de tá tentando mostrar outras coisas para eles. Que nem, nosso grupinho, eu sou a mais velha. Então, a maioria das meninas, meio descabeçadas, puxo a orelha: não faz isso, não faz aquilo, presta atenção! Então, eu vejo como uma oportunidade de crescimento pra mim e pra elas. Não que eu saiba mais que elas, falo só por experiência. Talvez se tivesse uma sala só de pessoas um pouco mais velhas, será que não iria ficar um pouco maçante? Teria que ter um pouco mais de consciência, mas também ficaria maçante né? Porque tem algumas pessoas que são mais novas, mas também não são tão inseqüentes. Que faz uma brincadeira, que... Então, você acaba se divertindo com eles também, né?” (RGD 2; Iris).

“Tem que aprender a conviver com pessoas muito diferentes da gente...Acho que uma aprendizagem grande é aprender a se socializar, né...” (RGD 5; Íris).

As pessoas... *“Importante para o nosso amadurecimento” (CF; P38).*

A não tolerância às diferenças expressa não apenas uma tendência dos alunos, mas uma tendência da sociedade em que o diferente acaba por ser excluído.

As discussões feitas nesse tópico nos permitem dizer que: 1) A diversidade de faixa etária encontrada nesse grupo tem se mostrado como um obstáculo às relações sociais estabelecidas em sala de aula. 2) Essas diferenças ocasionam conflitos que intervêm no processo de aprendizagem de alguns alunos.

O processo pedagógico: dilemas e contradições na ação do professor

Foi observado neste estudo e já apontado em diferentes momentos da pesquisa, que o professor possui um posicionamento bastante favorável ao envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem. A aula está vinculada a algo prazeroso e é possibilitado ao aluno atuar como protagonista de seu processo de formação. O vínculo professor-aluno mostra-se muito positivo.

Entretanto, foram identificadas algumas contradições em sua forma de atuar que merecem ser tratadas. O primeiro ponto a ser discutido diz respeito às poucas oportunidades criadas pelo professor para o desenvolvimento de atividades coletivas em sala de aula.

No decorrer da pesquisa observaram-se dois momentos de atividade coletiva: o primeiro ocorreu na aula que antecedeu a primeira prova e a atividade proposta aos alunos foi a de resolução de um questionário elaborado pelo professor (DC 2). Entretanto, ficou evidente na ação dele que esta não foi uma atividade planejada intencionalmente para ser realizada de forma coletiva, uma vez que o professor orientou que a discussão em grupo era uma possibilidade de trabalho, mas que os alunos também poderiam trabalhar individualmente. Um ponto que merece ser destacado é que o professor não fez o acompanhamento das discussões e dúvidas que surgiram nos grupos que foram constituídos, assim como também não facilitou para que as questões levantadas por cada grupo fossem discutidas coletivamente, com a participação dos alunos na compreensão

destes problemas, permitindo assim avançar também no desenvolvimento do sistema de comunicação na sala de aula .

Um outro momento em que os alunos se organizaram em grupo foi para a realização de uma aula prática em laboratório; entretanto vale dizer que esta é uma atividade tipicamente realizada em pequenos grupos (DC 7).

Algo que os professores não tem clareza é a importância da comunicação dos alunos entre si para a aprendizagem. Mesmo dando importância à comunicação, isso se entende através do lugar central do professor, fato evidente na sala do professor analisado, uma vez que todo o processo de comunicação se deu na relação do professor com o aluno, não havendo o favorecimento de situações de interação aluno-aluno.

De acordo com González Rey (1999: 110)

O espaço social da sala de aula deve deixar de ser visto como o espaço coletivo de um sujeito “coletivo” e estático para dar espaço a uma representação que se defina, entre outras coisas, pela participação e pelo diálogo, não só professor-aluno, mas dos alunos entre si. O desenvolvimento da subjetividade se produz nos processos da relação.

Esse portanto, parece ser um aspecto que merece ser tratado nos cursos que direta ou indiretamente fazem a formação para a docência no ensino superior, como é o caso dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *strictu sensu*.

Em relação aos procedimentos de avaliação, verificou-se uma preferência por parte do professor em fazer uso da prova objetiva (DC 3; 10). É

bastante comum observar este estilo de prova tendo em vista o número de alunos existentes nas salas do ensino superior, e isso é agravado pelo fato do professor na maioria das vezes, possuir várias turmas de alunos.

Entretanto, o uso desse tipo de avaliação limita o aluno no processo de reflexão, elaboração e expressão de suas próprias idéias. Além disso, o aluno acostuma-se a simplesmente apontar respostas, e desse modo, acaba por limitar-se ao uso da linguagem escrita. Entretanto, parece haver consenso de que o processo de reflexão, elaboração de idéias e comunicação escrita serão atividades necessárias em seu cotidiano profissional e, portanto devem fazer parte de seu processo de formação. Sordi (2001) aponta inúmeras alternativas para a avaliação universitária, e dentre elas a importância de propor tarefas que possibilite ao aluno o uso de suas habilidades cognitivas complexas não restringindo sua autonomia intelectual.

Outro aspecto que merece ser discutido quanto à avaliação é que o professor não faz uso de um processo contínuo, desconsiderando as diversas atividades produzidas pelo aluno no decorrer do semestre. Esta ação do professor está ancorada numa concepção tradicional em que o processo encontra-se mais uma vez centralizado na figura do professor, desvalorizando o trabalho autônomo do aluno na produção do conhecimento através da pesquisa. Isto pode ser evidenciado no comentário do professor ao dizer:

“estuda primeiro o caderno depois vem com livro. Eles vem com o livro: estudo pelo livro? Não, estuda o caderno e lê o livro, porque se ele estudar o caderno, como eu dei tudo mastigado principalmente no primeiro semestre eles, ele compreende, quando ele vai pro livro aqueles termos técnicos, aquelas

palavras que talvez dificultariam o aprendizado dele não vão existir mais aí ele vai ter um a mais” (EP; Paulo).

Apesar do professor ter solicitado a realização de trabalhos e ter proposto um seminário, que pressupõe uma atividade de pesquisa, verificou-se pouco estímulo à leitura o que implica numa valorização do pensamento reprodutivo. A leitura como atividade independente capaz de estimular questões a serem desenvolvidas pelos alunos, e que poderiam facilitar o desenvolvimento de sentidos subjetivos relacionados à aprendizagem, não é estimulada pelo professor. A leitura é importante para o desenvolvimento de sentidos subjetivos porque estimula a curiosidade, a fantasia e a imaginação do aluno, processos que vão envolver a aparição de emoções e, com isso, facilitar o posicionamento social do aluno através de opiniões próprias, o qual, mais uma vez se torna um elemento importante no desenvolvimento de sentidos subjetivos na aprendizagem.

Com relação a este tópico pode-se dizer que: 1) O processo de comunicação estabelecido em sala de aula se dá no sentido professor-aluno e aluno-professor. 2) O professor não promove estratégias de interação entre os alunos, de modo que todo o processo educativo fica centralizado no professor. 3) O processo de avaliação é feito de forma mecânica, valorizando-se o pensamento reprodutivo e oferecendo aos alunos poucas oportunidades de reflexão.

Um modelo para a compreensão da sala de aula como espaço dialógico

O cotidiano escolar encontra-se fortemente marcado pelo isolamento entre os alunos, pelo distanciamento do professor e pelo pouco diálogo entre os sujeitos implicados neste contexto. Torna-se, portanto, urgente que professores e alunos busquem resgatar seu caráter ativo assumindo-se como sujeitos pensantes, reflexivos e produtores de conhecimento.

O espaço de sala de aula precisa ser pensado como um espaço interativo, um lugar de diálogo não somente entre professor-aluno, mas entre os alunos a fim de que possam trocar conhecimentos, idéias, experiências, refletindo acerca do conhecimento. Para que isto seja possível, torna-se importante que o professor ressignifique o seu papel enquanto professor e supere a idéia de transmissor e reproduzidor de conhecimento, de modo que, possa dar voz aos alunos.

Uma estratégia bastante simples e conhecida no contexto escolar, mas que nem sempre é utilizada principalmente no ensino superior, é devolver a pergunta ou questionamento do aluno para ele próprio ou para o grupo. Esta estratégia parece ser bastante interessante, pois possibilita ao aluno utilizar seus conhecimentos prévios acerca do assunto tratado, ao mesmo tempo em que estimula a reflexão e favorece a expressão do sujeito. Por outro lado, possibilita ao professor ter um maior conhecimento acerca das aquisições e domínio dos alunos, permitindo que ele possa intervir na criação de zonas de desenvolvimento proximal no contexto escolar.

Uma outra estratégia que merece ser destacada diz respeito à organização de trabalhos em pequenos grupos valorizando-se a interação e, portanto o diálogo entre os alunos em sala de aula. As atividades realizadas em grupo podem ser desenvolvidas de diferentes formas e de acordo com a criatividade do professor, entretanto, vale ressaltar a importância que tem a pesquisa enquanto atividade que possibilita o processo de reflexão e a construção da autonomia do aluno na busca do conhecimento.

Conforme já apontado neste estudo, a qualidade do relacionamento que o professor estabelece com o aluno é um ponto fundamental para seu envolvimento com a disciplina. É preciso, portanto, “olhar” com maior cuidado para este aspecto e tentar buscar caminhos que favoreçam este relacionamento. Nesse sentido, chamar o aluno pelo nome, atendê-lo em suas necessidades individuais, mostrar-se disponível para ouvi-lo em suas dificuldades, motivá-lo e apontar caminhos, parece ser uma possibilidade interessante, conforme faz Paulo.

A educação exige que o professor se permita ousar e ser criativo, buscando criar estratégias que levem o aluno a interagir com o conhecimento e com seus pares, a se movimentar em sala de aula, a refletir sobre o que está sendo tratado, superando definitivamente o papel de passividade a ele atribuído. Nesse sentido uma aluna comenta:

“Eu acho que ia tentar melhorar a dinâmica na sala, tentar fazer uma aula mais participativa, no sentido de ter o respeito, mas de atrair a atenção o pessoal pro tema que está sendo exposto” (RGD 4; Íris).

De acordo com González Rey (1995) a construção do conhecimento pelo diálogo não significa a ausência de momentos de exposição por parte do professor. Entretanto o autor destaca, entre outras coisas, que o professor deve: utilizar diferentes formas para a apresentação do material para que o aluno possa compreendê-lo; buscar associar o conteúdo com a experiência do aluno em sua vida cotidiana, promover atividades em pequenos grupos para que os alunos possam executar o aprendizado e acompanhar os grupos de trabalho, respondendo e fazendo perguntas.

É importante destacar que se torna necessário romper com a representação apenas técnica do professor, enfatizando-se a idéia do professor como comunicador, como facilitador na produção de um espaço que se converte em condição da emergência do aluno como sujeito, o qual é essencial, pela sua vez, para que a sala seja capaz de se desenvolver como espaço dialógico.

A aprendizagem vira um processo facilitador de sentidos subjetivos envolvidos no seu desenvolvimento quando o aluno assume a responsabilidade pelo que aprende e é capaz de desenvolver emoções que lhe permitam se engajar de forma crescente no processo de aprendizagem. Sem engajamento e produção pessoal, a produção de sentido subjetivo torna-se impossível.

Considerações Finais

“O conhecimento é um processo de construção que encontra legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente, novas construções no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo. Portanto, não existe nada que possa garantir, de forma imediata no processo de pesquisa, se nossas construções atuais são as mais adequadas para dar conta do problema que estamos estudando”

(González Rey, 2005, p.7)

Este estudo teve por objetivo investigar a subjetividade presente em sala de aula do ensino superior a partir de uma análise da relação professor-aluno e as implicações decorrentes para o processo ensino-aprendizagem.

As informações advindas dos inúmeros instrumentos utilizados e da presença da pesquisadora em sala possibilitaram afirmar que a qualidade do relacionamento que o aluno estabelece com o professor e o clima existente em sala de aula são elementos que possibilitam o desenvolvimento de sentidos subjetivos facilitadores à aprendizagem do aluno. Apesar de alguns alunos se assumirem como sujeitos no processo de construção da informação, aparece com muito destaque a visão tradicional em que o professor é responsável por transmitir o conhecimento e ao aluno sobra a função de reproduzi-lo.

Entretanto, o aluno se faz sujeito do conhecimento na medida em que é capaz de desenvolver sentidos subjetivos específicos em relação ao estudo, o qual não acontece sem ele participar de forma ativa e reflexiva do processo do conhecimento. Na educação a produção de sentidos subjetivos está

estritamente associada a uma participação reflexiva e responsável no processo de construção do conhecimento.

É preciso, portanto que os alunos interajam entre si, trocando experiências, criando-se com isso, oportunidades para que possam fazer uso da reflexão. Nesta perspectiva o professor deixa de centralizar em si o domínio do conhecimento e convida o aluno a participar de forma ativa neste processo, se convertendo em sujeito do processo de aprender.

As salas de ensino superior se mostram como um ambiente extremamente fértil para a criação de zonas de desenvolvimento proximal dada à diversidade de alunos freqüentemente encontrada. Entretanto neste estudo, a diversidade existente na sala de aula, têm representado para alguns alunos um obstáculo à aprendizagem. Isto leva a pensar no desafio imposto ao professor para que consiga potencializar as diferenças no sentido de possibilitar efetivamente um salto qualitativo no desenvolvimento dos alunos.

A pesquisa ainda revelou o caráter contraditório que tem a avaliação para professores e alunos. Por um lado, este processo aparece carregado pelo significado classificatório historicamente construído e que representam um momento de forte tensão para os alunos e por outro, há uma necessidade de terem seu conhecimento avaliado rigidamente. Torna-se necessário tentar romper com a avaliação da forma como vem sendo praticada, revendo-se os instrumentos que têm sido utilizados. Além disso, é preciso que seja concebida como processo, considerando o percurso do aluno na disciplina.

Há, portanto, a urgência de se repensar o ensino superior, principalmente no que se refere ao número de alunos que freqüentam as salas de aula, conforme apontado por Monika, que vivenciou uma realidade com salas de aula constituídas por cem alunos. Uma situação como esta, torna difícil ao professor praticar ações que representem a superação do modelo tradicional. Por outro lado, a reprodução desse paradigma dificulta ao aluno encontrar outros sentidos subjetivos que estejam vinculados à universidade, que não sejam aqueles relacionados à possibilidade de melhorar de vida e ter uma profissão.

Vale ainda destacar que este estudo traz implicações importantes para a formação docente, acreditando-se que os cursos de pós-graduação precisam se reestruturar para que possam favorecer as transformações no campo da educação. Observa-se que os docentes que ingressam para atuar nas universidades, são cada vez mais jovens e muitas vezes não tiveram vivência em sua área específica de formação, de modo que sua primeira experiência profissional se dá na carreira docente.

Acredita-se que os professores, do ensino básico ao superior, precisam ter a possibilidade de refletir e discutir sobre as questões referentes à sala de aula, ou seja, os pressupostos que se encontram subjacentes aos modelos educacionais, o processo de construção do conhecimento, a interação professor-aluno, a avaliação, entre outros. Mais do que isso é preciso criar espaço para que os professores possam refletir sobre a prática docente.

Por fim, resta dizer que a riqueza contida nas informações obtidas a partir da realização deste estudo estão além da construção que foi possível ser

desenvolvida e abre discussões que ainda precisarão ser elucidadas com o desenvolvimento de outras pesquisas.

Referências

ANASTASIOU, L.G.C. *Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba : IBPEX, 1998.

_____ Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E. (orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

ARANTES, V. A (org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

AZZI, R.G ; SILVA, S.H.S. A importância de um “novo” olhar do professor para os alunos: um primeiro passo na busca de melhores resultados no processo ensino-aprendizagem. In: SISTO, F.F.; OLIVEIRA, G.C.; FINI, L.D.T. (orgs.). *Leituras de Psicologia para formação de professores*. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: USF, 2000.

BOCK, A.M.B. e GONÇALVES, M.G.M. Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In GONZÁLEZ REY, F. L. (org). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

CALDERÓN, A. I. Universidades Mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. *São Paulo em perspectiva*. no. 14, p. 61-72, 2000.

CASTANHO, M.E. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E. (orgs.) – *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

CATANI, A.M.; CATANI, D.B.; PEREIRA, G.R.M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. *Revista brasileira de educação*. no. 17, p. 63-85, 2001.

COLLARES, C.A.L. *O cotidiano escolar patologizado: espaço de preconceitos e práticas cristalizadas*. Campinas: Unicamp. Tese de Livre Docência, 1994.

COLL, C. ; MIRAS, M. A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

CUNHA, L.A. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____ O ensino superior no octênio FHC. *Educação e Sociedade*. no. 82, p. 37-61, 2003.

_____ Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – Estado e mercado. *Educação e Sociedade*. no. 88, p. 795-817, 2004.

CUNHA, M.D.. *Constituição de Professores no espaço-tempo da sala de aula*. Campinas: Unicamp. Tese de Doutorado, 2000.

CUNHA, M.I. Trabalho docente e ensino superior. In: RAYS, O.A (org.) *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

FAVERO, M. L. A.. *Universidade e Poder: Análise Crítica/ fundamentos históricos: 1930-45*. 2ª. ed. Brasília-DF: Plano, 2000.

FIGUEIREDO, E.S. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. Revista da UFG – tema ensino superior. Ano VII, no. 2 , 2005. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html>. Acesso em: 28 dez.2005.

FRANCA, L.. *O método pedagógico dos jesuítas: a Ratio Studiorum*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

GILLY, M. *Maître-élève. Rôles institutionnels et representations*. Paris: P.U.F, 1980.

GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. – *Os professores e a sua formação*. Lisboa, PO: Dom Quixote, 1995.

GONZÁLEZ REY, F.L. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

_____ *Problemas epistemológicos de la Psicología*. Habana: Editorial Academia, 1996.

_____ Psicologia e educação: desafios e projeções. In: RAYS, O.A. (org.). *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____ *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____ *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____ *O social na Psicologia e a Psicologia Social: a emergência do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____ *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____ (org). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

KUPFER, M.C. *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

LIBÂNEO, J.C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2001.

LOYOLA, V.M.Z. Subjetividade e fracasso escolar: apontamentos para a construção de uma práxis preventiva do psicopedagogo. *Educação*. Porto Alegre, ano XXV, no. 48, p. 107-129, 2002.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MARTINEZ, A. M. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade. In: GONZALEZ REY, F.L (org). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MARTINS, A. C. P. M. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira*. vol. 17, p. 4-6, 2002.

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo em perspectiva*. no. 14, p.41- 60, 2000.

MASETTO, M. T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO,

M.E. (orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, no. 14, p. 131-150, 2000.

MENEGHEL, S. M. *A crise da universidade moderna no Brasil*. Campinas: Unicamp. Tese de Doutorado, 2001.

MOLON, S. I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, I.M. *O sujeito que se emociona*. Campinas: Unicamp. Tese de Doutorado,

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. SP: T.A. Queiroz, 1990

PIMENTA S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.

SADALLA, A.M.FA.; AZZI, R.G. Contribuições da afetividade para a educação. In: RIBEIRO DO VALLE, L.E.L. (org.). *Neuropsicologia e aprendizagem*. São Paulo: Robe Editorial, 2004.

SAMPAIO, H. M. S. *O setor privado de ensino superior no Brasil*. São Paulo: USP. Tese de Doutorado, 1998.

SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

SCHWARTZMAN, S. *O ensino superior no Brasil – 1998*. Brasília: INEP, 1999.

SCOZ, B.J.L. *Identidade e subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar*. Tese de Doutorado. PUC- SP, 2004.

SILVA JR., J. R.; SGUISSARDI, V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*. no. 29, p. 5-27, 2005.

SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C. *et al. O construtivismo em sala de aula*. 6ª. Edição. São Paulo: Editora Ática, 2003.

SORDI, M.R.L. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E. (orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

TACCA, C. In: GONZALEZ REY, F.L (org). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

TELES, A.M.O. ; LOYOLA, V.M.Z. *A subjetividade social na escola*. Brasília: Paralelo 15, 1999.

TOREZAN, A.M. Psicologia escolar e a nova conjuntura educacional brasileira. In: GUZZO, R.S.L (org.) *Psicologia escolar: LDB e educação hoje*. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Anexos

Anexo 1

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Prezado Senhor Diretor desta Instituição de Ensino Superior

Venho através desta solicitar sua colaboração e autorização para o desenvolvimento de uma pesquisa com professores e alunos desta instituição.

Sou psicóloga, professora do Ensino Superior e Doutoranda em Psicologia pelo Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob orientação do Prof. Dr. Fernando Luis González Rey.

Estou realizando um estudo que visa conhecer a subjetividade presente em sala de aula a partir da relação professor-aluno e suas implicações para o processo ensino-aprendizagem, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Superior.

Para o desenvolvimento deste estudo, será necessária a realização de filmagens das aulas, entrevistas com professores e dinâmicas de grupo com professores e alunos. Portanto, gostaria de solicitar sua autorização para a realização desta pesquisa.

Vale ressaltar que as informações ficarão sob minha responsabilidade, resguardando-se o seu caráter confidencial, bem como, os demais procedimentos éticos. Após o término da pesquisa, caso haja interesse dos envolvidos,

disponibilizo-me a ministrar uma palestra sobre a temática em questão. Contando com sua colaboração, coloco-me à disposição para prestar os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Vanessa Cristina Cabrelon Jusevicius

Doutoranda em Psicologia – PUC Campinas

Anexo 2

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu _____,
diretor desta Instituição de Ensino Superior, autorizo a realização da pesquisa desenvolvida pela psicóloga Vanessa Cristina Cabrelon Jusevicius, doutoranda em Psicologia da PUC- Campinas nesta instituição.

Declaro ter sido devidamente informado sobre os objetivos e procedimentos do estudo em questão, e estou ciente que serão resguardados todos os procedimentos éticos de pesquisa.

_____, _____ de _____ de 2005

Assinatura do Diretor da IES

Anexo 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa integra a tese de Doutorado em Psicologia da psicóloga Vanessa Cristina Cabrelon Jusevicius, do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob orientação do Prof. Dr. Fernando Luís González Rey.

O presente estudo visa conhecer a subjetividade presente em sala de aula a partir da relação professor-aluno e suas implicações para o processo ensino-aprendizagem, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Superior.

Para a efetivação desta pesquisa serão realizadas observações, entrevistas, estratégias de dinâmica de grupo e filmagens com professor e alunos. Estes encontros poderão ser gravados ou filmados. Vale ressaltar que a sua participação é voluntária sendo resguardado a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem que seja penalizado ou que implique em qualquer tipo de prejuízo. Os dados produzidos pela pesquisa serão tratados de forma confidencial, garantindo-se o anonimato de cada participante. A pesquisadora se compromete ainda a prestar quaisquer esclarecimentos que se façam necessários antes e durante o desenvolvimento da pesquisa.

Após o término deste estudo, caso haja interesse dos participantes, a pesquisadora disponibiliza-se a ministrar uma palestra sobre a temática em questão.

Agradeço a sua atenção e colaboração.

Atenciosamente,

Vanessa Cristina Cabrelon Jusevicius

Telefones para contato:

Comitê de Ética em Pesquisa (19) 3729.8303

Pesquisadora (19) 9724.7383

Eu _____,
abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa desenvolvida pela psicóloga
Vanessa Cristina Cabrelon Jusevicius, doutoranda em Psicologia da PUC-
Campinas.

Estou ciente de que minha identidade será mantida em sigilo, e que minha
colaboração é voluntária, sendo resguardados todos os procedimentos éticos de
pesquisa. Declaro ainda ter sido devidamente informada(o) sobre os objetivos e
procedimentos do estudo em questão, assim como me foram prestados todos os
esclarecimentos necessários.

_____, _____ de _____ de 2005

Assinatura da(o) Participante

Anexo 5

COMPLEMENTO DE FRASES

- Estudar ...
- Os colegas ...
- O bom professor ...
- Avaliação ...
- Gosto ...
- Não gosto ...
- O ensino superior ...
- Eu ...
- A aula ...
- A família ...
- Este curso ...
- Meu futuro ...
- Algumas vezes ...
- As pessoas ...
- O trabalho ...
- Nunca ...
- Odeio ...
- Desejo ...
- Não posso ...
- Eu prefiro ...
- Uma sala de aula ideal ...

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)