

La Relación entre profesor y alumno en la educación superior vista a través de la reprobación

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

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

Investigadores: Daniel Gonçalves Cury e Silvia Maria Cintra da Silva
Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil

CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”

Recibido: 21/Febrero/2020

Aceptado: 09/Setiembre/2024

Resumen

Introducción: En una perspectiva que considera la importancia de las relaciones sociales para la constitución del sujeto, esta investigación se fundamenta en la Psicología Histórico-Cultural. **Objetivo:** comprender la relación entre profesores y estudiantes en el contexto de la educación universitaria desde la reprobación de los estudiantes en esta fase de la enseñanza. **Método:** se entrevistó a cinco estudiantes y cinco profesores de la Universidad Federal de Uberlândia, de diferentes áreas del conocimiento. **Resultados:** Las entrevistas abiertas fueron grabadas en audio, transcritas, transcreadas, y analizadas mediante análisis de contenido, configurándose tres categorías: educación de los estudiantes; la relación entre docentes y estudiantes respecto de los procesos de enseñanza-aprendizaje; formación de profesores de Educación Superior. **Conclusiones:** Con esta investigación es posible inferir que la mediación pedagógica que ofrece el docente constituye una de las bases del proceso de enseñanza-aprendizaje y que, además, la situación educativa está constituida por cuestiones afectivas.

Palabras clave: Reprobación, Relación profesor-alumno, Formación del estudiante, Formación del profesorado, Psicología escolar.

¹Correspondencia remitir a: Daniel Gonçalves Cury danielcuryufu@gmail.com

¹Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com o normacopparipy@gmail.com “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”, de Asunción-Paraguay.

Abstract

Introduction: From a perspective which takes into consideration the importance of social relations for the constitution of subjects, the current research has based upon the Historical-Cultural Psychology. **Objetivo:** Understanding of the relationship between professor and students in the contexto of college education from the reprobation of students in this phase of teaching. **Method:** Five students were interviewed as well as five professors at Federal University of Uberlândia, from different areas of knowledge. **Results:** The interviews were open, audio recorded, transcribed, transcreated and analysed with content analysis, making up three categories: student's education; the relation between masters and students concerning the teaching-learning processes; the master's education in the higher education. **Conclusions:** With this investigation it is possible to infer that pedagogical mediation offered by the master compose one of the solid bases for the teaching-learning process and that, besides, the educational situation is constituted by affective questions which directly influence learning.

Key words: Reprobation, Relation between master and student, Student's education, Teacher's education, School psychology

Resumo

Introdução: Numa perspectiva que considera a importância das relações sociais para a constituição do sujeito, esta pesquisa fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural. **Objetivo:** compreender a relação entre professores e alunos no contexto do ensino universitário a partir do fracasso dos alunos nesta fase do ensino. **Metodo:** Entrevistei cinco alunos e cinco professores da Universidade Federal de Uberlândia, de diversas áreas do conhecimento. **Resultados:** As entrevistas abertas foram gravadas em áudio, transcritas, transcriadas e analisadas por meio de análise de conteúdo, configurando três categorias: formação dos alunos; a relação entre professores e alunos nos processos de ensino-aprendizagem; formação de professores do Ensino Superior. **Conclusões:** Com esta pesquisa é possível inferir que a mediação pedagógica oferecida pelo professor constitui uma das bases do processo de ensino-aprendizagem e que, além disso, a situação educacional é constituída por questões afetivas.

Palavras-chave: Fracasso, Relação professor-aluno, Formação discente, Formação docente, Psicologia escolar.

A presente investigação insere-se na área da Psicologia Escolar e Educacional crítica e é de natureza qualitativa. Teve como objetivo central o de analisar aspectos das relações entre docentes e estudantes do ensino superior de graduação, vislumbradas por meio do processo de reprovação em disciplinas. A perspectiva considerada para subsidiar as análises foi a Psicologia Histórico-Cultural, segundo a qual o psiquismo humano se constitui a partir das (e nas) relações sociais humanas (Vigotskii *et al.*, 2010).

Segundo Moura e Facci (2016), a área escolar da Psicologia vem ganhando espaço de atuação no Ensino Superior, principalmente com vistas a diminuir a ocorrência do fracasso escolar. Explicam que tal atuação “deve buscar a superação dos modelos tradicionalmente adotados pela ciência psicológica pautados na culpabilização, fragmentação e individualização do processo de ensino e aprendizagem” (p. 512).

Participaram desta pesquisa cinco docentes e cinco alunos de áreas diversificadas do conhecimento, oriundos da Universidade Federal de Uberlândia – UFU que vivenciaram o processo de reprovação em suas respectivas funções. O método utilizado foi o da entrevista aberta, ferramenta da pesquisa qualitativa por meio da qual o entrevistador encoraja o respondente a falar sobre determinado tema, explorando-o de forma mais aprofundada com a retomada dos tópicos e dos assuntos iniciados pelo entrevistado (Bogdan & Biklen, 1994). Os entrevistados tiveram seus nomes substituídos por pseudônimos na composição do texto.

Tais entrevistas foram transcritas, transcriadas e analisadas por meio da análise de conteúdo, em acordo com os postulados de Franco (2003) e de Bardin (1977), a partir da qual foram construídas três categorias imbricadas, apresentadas a seguir, que foram analisadas à luz da Psicologia Escolar e Educacional crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Trechos extraídos das entrevistas foram apresentadas em itálico ao longo do texto.

Categoria 1 – Relaciona-se com a formação do discente de graduação, com discussões atinentes à: importância atribuída à disciplina na qual foi reprovado; metodologia de ensino; formas de avaliação; perfis do aluno; ausência durante a disciplina; sentidos da reprovação.

Categoria 2 – Refere-se aos aspectos concernentes à relações entre professores e estudantes propriamente dita, com reflexões que abarcam: os limites e distanciamentos destas relações; bons mediadores e suas práticas; responsabilização pelo fracasso acadêmico; sentimento de impotência discente diante da autoridade docente.

Categoria 3 – Consiste em problematizações quanto à formação inicial e continuada do docente universitário, com apontamentos quanto à possibilidade de colaboração, por parte do psicólogo escolar, com esse processo.

Resultados e discussões

Categoria 1 – A formação discente em nível superior de graduação

Este tópico diz respeito à relação dos/as alunos/as com as disciplinas nas quais vivenciaram a reprovação, sendo que a maior parte dos discentes entrevistados não consideraram os conteúdos nelas ministrados como importantes para a sua formação, em especial para a linha de atuação pretendida após a conclusão do curso.

João Lucas, um dos alunos entrevistados, esclarece que só considera importante que seja ensinado aquilo que possa ser útil e aplicável à execução de trabalhos na área. O estudante Edson relata ter dificuldades na disciplina na qual foi reprovado, porém sem desconsiderar sua importância para a formação na área pleiteada, embora afaste-se do conteúdo por considerá-lo difícil. O docente Raphael contrapõe a ideia de João Lucas e tece críticas a este tipo de posicionamento, nos seguintes termos:

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

A professora Vanessa pontua que no curso para o qual ministra aulas a formação é ampla y diversificada, e um segmento pode não ter “*nada a ver com outro*”, o que justificaria o desinteresse discente por alguns conteúdos, independente da experiência de reprovação. Questiona, porém, quais parâmetros são seguidos por eles para priorização de uma área.

As entrevistas possibilitaram ainda a percepção da concepção quanto à existência de disciplinas descontextualizadas nos cursos, em especial na visão de alguns alunos, o que demonstra falta de compreensão quanto ao seu intuito e importância para a formação. Isso aponta para a necessidade de que os educadores explicitem a finalidade das disciplinas dentro da área de formação que justifique a inserção no currículo, desencorajando uma concepção pragmatista a respeito da própria formação, como a apresentada por João Lucas.

É pertinente refletir sobre a afirmação de Moran (2000, p. 24): “aprendemos pela credibilidade que alguém nos merece” e questionar, nesse sentido, como está a comunicação entre docentes e alunos e qual a imagem que estes têm daqueles? Há ainda de se considerar a necessidade de que o docente participe da construção do currículo e dos Projetos Pedagógicos, para que tenham clareza quanto a grade curricular dos cursos nos quais atuam.

A insatisfação com metodologias utilizadas por docentes, tanto de ensino quanto de avaliação foi outro fator apontado pelos estudantes entrevistados. Sobre isto João Lucas, em sua formação de bacharelado, discordava da importância dos seminários que tinha que ministrar na disciplina alvo de reprovação. Larissa também divergia da didática do docente, que se resumia, segundo ela, à leitura e comentários de textos. Discorre que faltava uma aula com utilização de estratégias diferentes e dinâmicas. Priscila se posicionou contrária à didática de professores que “*jogam*” o conteúdo e esperam que o discente aprenda sozinho, bem como da inflexibilidade quanto aos prazos estabelecidos para entrega de trabalhos.

Alguns docentes citam exemplos diferentes quanto aos aspectos didático-metodológicos utilizados. Raphael oferece aulas de reforço aos estudantes com dificuldades quanto ao conteúdo ministrado em disciplinas voltadas para os primeiros semestres, em horário extraclasse. Heloísa inclui uma plataforma digital como aparato, por considerá-la um sistema “*interativo*”, na qual disponibiliza materiais aos alunos após as aulas teóricas, visando facilitar os estudos.

Olga também utiliza este ambiente virtual como metodologia, porém o faz para os processos avaliativos, postando atividades de múltipla escolha nos mesmos dias em que ministra aulas, para que os discentes terminem o trabalho no prazo de um dia. Vanessa divide a disciplina com outro docente e diz inovar em suas aulas, visando processos de ensino-aprendizagem que façam mais sentido e sejam mais chamativos e interessantes. Propõe ao outro docente, com o qual divide a disciplina, que foquem mais em determinada parte dos “*experimentos*” até que consigam outros “*mais legais*”.

Almeida e Pimenta (2009) apontam a necessidade de que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas no sentido de estimular a discussão em sala de aula. Segundo as autoras, na universidade deve-se substituir o processo de ensino-aprendizagem focado em transmitir conteúdos “por um ensino que se constitui em processo de investigação, análise, compreensão e interpretação dos conhecimentos e de seus fundamentos e métodos em seus aspectos epistemológicos, históricos, sociais, culturais, éticos e políticos” (p. 18), o que colaboraria para que este processo fosse participativo e interativo dada a proposta de aproximação ao universo cultural e de conhecimento dos estudantes. Facci (2004) aponta, neste sentido, que os discentes devem ser ensinados respeitando-se a realidade na qual se encontram inseridos.

A falta às aulas presenciais foi outro tema presente nas entrevistas, permeado por opiniões distintas. Enquanto para João Lucas, o professor poderia enviar o conteúdo ao discente para que estudasse em casa, sendo dispensável sua presença às aulas, a educadora Matilde discorda da possibilidade de que sua aula seja transformada em ensino à distância e informa que reprova alunos por falta. Já as professoras Olga, Heloísa e Vanessa se posicionam quanto à questão de ausência na disciplina demonstrando visões semelhantes, em alguns aspectos, com a do aluno João Lucas, no que se refere ao fato de considerarem possível que os discentes tenham maior liberdade para frequentarem ou não as aulas. Matilde discorre ainda sobre a necessidade de um “*fião condutor*” entre os diversos educadores do curso quanto à questão da falta, para que o curso não pareça à distância, e o descreve como sendo:

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

Silva *et al.* (2011), ancoradas na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, concebem que o educador se constrói na relação com os diversos outros: os colegas docentes, os alunos, a família, a sociedade e também os conhecimentos. Afirmam que o processo dialético de formação para a docência, pelas relações, ocorre antes mesmo da educação acadêmica e se prolonga por toda a sua vida.

Gomes (2007) concebe que o professor deve assumir o papel de orientador de seus alunos, indicando quais são as fontes de informação adequadas, de forma a nortear o seu estudo. Porém, ressalta que o docente tem o papel de mediador, associando-se ao estudante em seus processos de raciocínio. Se o aluno for “*turista*”, como alguns apontados por Olga, o educador verificaria uma lacuna em sua prática, no processo de mediação.

Outra temática abordada nessa categoria refere-se aos diferentes sentidos atribuídos à reprovação, já que possui impacto direto na vida dos estudantes que vivenciam tal situação. Enquanto para alguns ela aparentou não fazer sentido algum na formação, fica evidente que para outros ela é necessária e tem utilidade no processo de desenvolvimento profissional.

O professor Raphael pondera sobre a reprovação como um fato necessário à formação de alguns alunos. Cita a situação da graduação em medicina, sobre a qual reflete:

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

Para ele, nas ciências exatas a reprovação não é útil em termos de evitar tragédias, como o é na medicina, pois “*um aluno, às vezes, pode ser empurrado em uma disciplina e acabar se recuperando em outra*”. Ainda assim, sua conclusão aponta para a necessidade da reprovação, no sentido de não deixar avançar no curso aquele que não aprendeu.

Heloísa relata que é “*contra a filosofia de não reprovar alunos*”. Cita que existem “*teorias sobre a não reprovação*” que apontam “*ser prejudicial e ruim para a autoestima do estudante*” das quais discorda, pois acredita que existem casos em que a reprovação pode ser “*prejudicial*” e outros nos quais pode ser “*positiva*”. Olga pondera, sobre isto, que “*professor não tem que sofrer nenhum tipo de pressão do aluno ou do pai do aluno ou do que for para passar a mão na cabeça do aluno*”.

Bueno (2003) aponta a concepção da qualidade total na educação segundo a qual há a imposição do máximo de aprovação de estudantes, desconsiderando-se, muitas vezes, a própria aprendizagem como requisito para isto. O autor acredita que o processo capitalista fixa, de forma errônea, a busca por resultados satisfatórios, aniquilando e/ou minimizando a importância dos processos, o que inverte a ordem do que realmente se faz necessário na educação. O caminho para o ensino, o que vai ao encontro das concepções da professora Heloísa, não seria o da aprovação sem que houvesse aprendizagem. Luckesi (2010) também concebe que os processos de aprendizagem devam ser valorizados, consideradas as dificuldades dos alunos que resulte em proposição de formas alternativas de avaliação.

O discente Edson relata que em seu curso a reprovação é tida como comum, não gerando rotulação por parte dos professores, nem sendo vista como fruto de relações consideradas “*ruins*”. Sobre isso, Araújo (2003) notou, em sua pesquisa sobre reprovação em um dos cursos da UFU, a aparente existência de uma cultura de reprovação discente, sendo comum os estudantes serem retidos em disciplinas ao longo da graduação. Tal afirmação é condizente com a narrativa do aluno, oriundo do mesmo curso no qual tal pesquisa ocorreu.

Góes (2000, p.119) concebe que “as relações sociais, que fundam os processos individuais, são caracterizadas por tensões e equilíbrios”. Na análise das entrevistas percebemos a reprovação como um momento de tensão, vivenciado tanto por quem reprova como pelo aluno retido. Vemos a reprovação como um momento que precisa ser considerado dialeticamente, a partir da interação entre professor e aluno e dos aspectos nela envolvidos, permeado por contradições, conforme abordado na segunda categoria, a seguir.

Categoria 2 – A relação entre professor e aluno propriamente dita

As relações discente-docente, embora tenha sido abarcada em categoria separada, perpassa toda a pesquisa realizada, já que é possível observar que a relação estabelecida em sala de aula consiste em um dos fatores que influencia na forma como o aluno lida com o processo de ensino-aprendizagem.

A maior parte dos estudantes entrevistados afirmam existir distanciamento na relação entre professor e aluno, nos casos em que o processo educacional culminou em reprovação, com exceção de Edson, que relata um relacionamento de proximidade com seu professor e diz que este, inclusive, passa o número de telefone para que os alunos da disciplina tirem dúvidas.

A docente Matilde ressalta a importância dos limites existentes nessa relação:

[...]É uma relação que vai ser, pelo menos durante os x anos de curso, uma relação desigual, pois envolve uma questão de poder, já que o aluno está à mercê do professor por nota e por presença. Então não é uma amizade como você tem com outra pessoa, que é desinteressada, ou supostamente deveria ser desinteressada. Eu fico pensando que é complicado, pois o professor pode ter um certo poder sobre o aluno, no pior sentido da palavra, sabe? De querer ou direcionar, ou de formar seu grupinho de adeptos, discípulos, quase que como se fosse uma religião que aonde o professor vai eles seguem, tudo que o professor diz é lei, é norma, é uma coisa maravilhosa. Então fico pensando que tem que ter esse cuidado, proteger também o aluno desse tipo de obediência.

João Lucas diz ter tido uma relação distante com seu professor, restrita aos aspectos da disciplina. Quando indagado sobre como era esta relação, relata: “*Nenhuma. Ele não me conhece e eu não o conheço*”. Diz ainda que o máximo de diálogo que houve entre eles referiu-se à dúvida sobre trabalhos. Refletindo sobre os distanciamentos e limites apontados, podemos inferir que posturas como a do professor de Edson pode gerar uma sobrecarga de trabalho docente. Assim, é pertinente questionar: ¿Seria necessário o estabelecimento de balizas na relação professor-aluno e quais são os limites pedagógicos e afetivos ideais?

O excessivo distanciamento, porém, pode impedir que tal relação potencialize o processo de ensino-aprendizagem, o que se evidencia na forma como João Lucas e seu professor se relacionaram, fazendo um do outro inexistentes. Qual a mediação pedagógica e a potência deste tipo de relação (ou de uma ausência de la) para a qualidade deste processo?

A análise das considerações quanto ao docente visto como bom mediador foi abarcada nesta categoria. Tomado por base o estudo de Cunha (1989), que buscou compreender quem seria o bom professor e como seria sua prática, há menção, por parte dos seus entrevistados, de aspectos que levam um educador a ser considerado bom, bem como de seu contrário.

As justificativas dadas pelos alunos entrevistados estão direcionadas para as questões concernentes a relação professor-aluno, sobre a qual complementa que: “quando os alunos verbalizam o porquê da escolha do professor, enfatizam os aspectos afetivos” (p. 69). A autora enfatiza que a ideia do bom professor é mutável por se tratar de expressão de valor.

Já nesta investigação, observa-se que a afetividade não foi o forte nas relações estabelecidas, tendo em vista que estas foram, em grande parte, distantes, com exceção do aluno Edson, que afirma que seu professor era próximo dos estudantes, com relação permeada por afetividade. No caso de alguns docentes entrevistados, houve relato de casos de relação de proximidade com graduandos para os quais ministraram aula e até mesmo de amizade.

Vanessa relata assumir uma responsabilidade emocional e motivacional perante os discentes, e isto faz com que ela se preocupe com os relacionamentos e busque, a partir deles, ensinar o conteúdo para colaborar com a aprendizagem discente, demonstrando-se atenta e este processo. Sua postura corrobora as afirmações de Cunha (1989) de que as relações de afetividade refletem na forma como o educador se posiciona perante o conteúdo a ser ministrado, influenciando em sua prática. São essas relações que, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, possibilitam ao sujeito a internalização de papéis sociais.

João Lucas acredita que o modelo ideal de professor é o daquele que ministra aulas e depois o conteúdo é cobrado em provas, sem existir envolvimento emocional com a turma, pois isso pode influenciar nas formas de avaliação. Tal reflexão remete-nos à Cunha (1989), que concluiu que os estudantes não apontam como melhores educadores aqueles chamados de “bonzinhos” e sim os que exigem e cobram participação e tarefas.

Outro aspecto que aparece nas entrevistas refere-se à responsabilização individual pelo insucesso obtido, que podem levar à culpabilização de estudantes ou de docentes pelo insucesso.

Isso remete-nos à pesquisa de Rodrigues (2004) sobre jubilentos e reprovações na UFU, na qual os entrevistados assumiam posturas dissonantes quanto à responsabilização por tais situações, sendo que alguns se culpavam e outros buscavam culpados externos.

A aluna Juliana se responsabiliza pela reprovação, ao dizer: “*eu não dei conta mesmo de decorar todos os nomes pra fazer a prova*”, com ênfase nos processos de memorização e não no de aprendizagem. Já a culpabilização do aluno por parte do educador é vista de forma sutil em duas entrevistas: a de Edson que, embora ressalte todas as qualidades de seu educador, deixa transparecer que é por ele responsabilizado; Priscila, que é culpabilizada por sua dificuldade, ao receber a recomendação de se esforçar mais para ampliar seu desempenho.

A educadora Vanessa afirma que não “*marginaliza*” seus alunos, mesmo que estes cometam erros graves em sala de aula durante o semestre letivo. A professora diz não tratar alunos de forma diferenciada e afirma buscar soluções para alguns problemas que podem estremecer as relações, visando amenizar os prejuízos no processo ensino-aprendizagem.

A professora Heloísa afirma que desenvolveu a prática de perguntar aos colegas se eles já haviam dado aula a alguns alunos, questionando sobre o desempenho dos mesmos, no intuito de conhecer o histórico do discente e acompanhá-lo no curso. Relata ainda que:

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

Ressaltamos que essa prática pode levar à rotulação de alunos, embora a intenção explicitada pela docente pareça ser outra: de verificar se o mesmo aluno está tendo dificuldades em outras disciplinas, além da que ela ministra. Não se observa porém, na fala de Heloísa, sua implicação no processo, transparecendo a concepção de que a responsabilidade é exclusivamente do discente reprovado. Isto vai de encontro ao que preconiza a Psicologia Escolar crítica, conforme Peretta *et al.* (2014), que reforçam o quanto a culpabilização dos sujeitos isolados não colabora para o processo educacional.

Os alunos entrevistados relataram impotência quanto à discordância de posicionamentos dos educadores, considerados figuras de autoridade no processo educacional e, por vezes, diante da situação de reprovação. João Lucas evidencia esta situação, pois relatou o sentimento de “*raiva*” do posicionamento de seu professor, em especial no que concerne ao sistema de avaliação, conceituado por ele como “*idiota*”; justifica porque não tomou nenhuma atitude: “*Já que eu tenho que fazer de novo com ele, não vai adiantar nada*”.

Parece que o aluno João Lucas e os demais discentes estão deixando de agir, diante do que não concordam, em nome do medo e da submissão aos docentes, o que alerta para a evidência, em algumas situações, dos preceitos encarados por Bohoslavsky (1997) como a psicopatologização do vínculo entre o professor e o aluno, na qual a relação permeia-se pela desigualdade materializada pelo poder do professor sobre o estudante.

O docente Raphael diz ter consciência de que na universidade existem problemas sérios no que se refere à relação entre professores e alunos, sobre a qual afirma:

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

Estas questões sobre a relação entre docentes e alunos no processo de ensino-aprendizagem apontam para o cuidado que a Universidade precisa dedicar à dimensão humana, que também constitui o aprendizado de uma profissão, imprescindível para que tais aspectos sejam englobados ao processo. Devem ser trabalhadas as questões que permeiam o trabalho docente, conforme apresentado a seguir.

Categoria 3 – A formação de professores universitários: caminhos para atuação do Psicólogo Escolar

A importância constituição profissional docente, por meio da formação inicial e continuada, bem como as possibilidades de intervenção nessas questões, por parte do Psicólogo Escolar e Educacional, foram os aspectos discutidos nesta categoria. Sobre isso, Vanessa aponta lacunas em sua formação inicial, pelo fato de ter cursado apenas bacharelado, o que tornou carente sua formação no sentido pedagógico, por falta da licenciatura. A entrevistada retoma sua postura quando aluna e relata que foi descompromissada “*em determinados aspectos*”, o que a torna paciente em conscientizar os estudantes desinteressados. O processo de modificação nesse panorama da formação inicial de Vanessa foi profundamente influenciado pela relação professor-aluno já que, segundo ela, um dos seus professores foi quem lhe deu uma “*luz enorme*”, quando lhe ofereceu uma Iniciação Científica. A partir daquela experiência houve um redirecionamento em seu curso, o que resulta na referência do educador como “*um pai, uma pessoa que chegou e disse ‘vamos fazer, é assim que se faz’*”, que instigou seu interesse pelo curso.

Fontana (2000) afirma que, por meio da história pessoal e das relações sociais vividas, os sujeitos se produzem, o que se dá em processos mediados pelo outro e pelas práticas e significados da cultura na qual o indivíduo está inserido. A autora pontua que a constituição profissional docente acontece por meio de vivências de diferentes tipos, desde aquelas de sofrimento e desestabilização, até momentos de muita alegria. As histórias acadêmicas de Vanessa evidenciam a importância da mediação docente em sua construção profissional.

Também para a professora Olga a experiência inicial influencia na forma como lida com os estudantes. Diz ter sido uma aluna que lidava com a teoria com maior facilidade e que não tinha “*paciência*” para assistir a algumas aulas, por considerá-las ruins em termos didáticos ou relacionados ao conteúdo; de posse do livro utilizado como referência, estudava aos finais de semana e conseguia êxito nas provas. Considera este caminho o mais difícil, pois entende que o professor é o “*facilitador*” deste processo de aprendizagem, mas devido à sua própria experiência, compreende os alunos que não podem ou não querem assistir as suas aulas, desde que tenham a mesma postura que ela teve diante de tal escolha.

O professor Raphael menciona que, durante sua graduação, teve que se esforçar muito para recuperar o conteúdo que considera que deveria ter aprendido nas séries anteriores, no Ensino Médio. Quando conseguiu apreender tais conhecimentos, “*o caminho seguiu normal, pós-graduação, mestrado, doutorado*”. Diz ter considerado difícil seu início na universidade, o que o leva a identificar-se com o aluno com dificuldades e concebe que a falta de conhecimentos prévios dificulta a aprendizagem dos conteúdos ministrados durante o curso.

Esse exercício do docente, de reportar-se às suas próprias vivências estudantis, parece os auxiliar na compreensão de situações semelhantes experienciadas pelos alunos. Freire (1996) alerta que ao educador é necessária a consciência sobre o seu papel, pois não se trata de uma função de reprodução de palavras sem sentido e sim do ensino que demanda a prática de escutar o discente e que envolve, dialeticamente, ambos os atores: professor e aluno.

O processo que Olga intitula como facilitação da aprendizagem discente é mencionado por Fontana (2005) como mediação, no qual o docente se faz necessário por atuar pedagogicamente no intento de contribuir com a emancipação intelectual do discente. Facci (2004) afirma que o professor realiza a mediação entre conhecimento e discente, colaborando para a resolução dos problemas acadêmicos. Ao agir como mediador, o docente atua na Zona de Desenvolvimento Proximal (Vigotskii *et al.*, 2010) do aluno.

A docente Heloísa diz, sobre sua formação inicial, ter cursado licenciatura, embora não se considere apta para lidar com determinadas situações. Menciona a Psicologia da Educação, na qual aprendeu teorias educacionais básicas, mas afirma não ter formação para reconhecer se um aluno é disléxico, por exemplo, tema ressaltado como importante por ela.

As questões da dislexia e da patologização do espaço escolar, visualizadas na concepção da docente Heloísa, são cada vez mais constantes em nossa sociedade. Concordamos com as ponderações de Moysés e Collares (2011) sobre este assunto: Não negamos a existência de pessoas que lidam com a linguagem escrita de diferentes maneiras, mais do que possamos imaginar; algumas com mais dificuldades, outras com incrível facilidade, a maioria em um continuum entre esses extremos. O que questionamos é a transformação disso em uma pretensa doença neurológica, que jamais foi comprovada e é intensamente criticada no interior do próprio campo médico, muitas vezes tratada somente com intervenção pedagógica. (p. 133).

Anastasiou (2009) afirma que, embora os professores universitários sejam introduzidos no Ensino Superior, em boa parte, por concurso, nem todos dominam os saberes necessários, em termos pedagógicos, para lidar com a complexidade da área de atuação, lidando com dificuldades em suas práticas: em geral estão restritos ao conhecimento dos conteúdos da área na qual estão alocados. O motivo desta realidade deve-se a um desenvolvimento “insuficiente” (p. 64) para a docência, oriunda da formação inicial de graduação com lacunas no acesso às diversas ferramentas teórico-práticas existentes, conforme apontado pela entrevistada Vanessa e exemplificado em outras entrevistas.

Contempladas tais dificuldades que resultam de lacunas na formação inicial de docentes universitários, a intervenção do Psicólogo Escolar pode colaborar com as práticas educacionais que ocorrem nesse contexto escolar. Podem auxiliar, por exemplo, na formação continuada de professores, definida por Facci (2004) como um processo cujo objetivo é o de promover a humanização do educador para além das noções adquiridas por meio do senso comum. Outros possíveis caminhos podem ser percorridos, nos quais a parceria com esse profissional é relevante. Fontana (2000, p. 109) questiona:

Quem, na escola, acompanha as buscas das professoras? Quem escuta o relato de suas dúvidas e a tomada de consciência de seu não-saber, assumindo a continuidade do seu processo de formação pelo/no trabalho? Quem faz com elas a análise do seu fazer na sala de aula, mediando seu desenvolvimento profissional emergente, procurando fazê-lo avançar e consolidar-se?

Tomando como base as entrevistas e as ponderações de Fontana, observa-se que o educador necessita de um apoio específico, em questões pedagógicas e interpessoais. Quanto a isso, Matilde, Heloísa e Vanessa relatam identificar alunos com dificuldades pessoais, as quais atrapalhavam no curso das disciplinas, mas não sabem como lidar; e Olga diz não saber como resolver a questão da falta de respeito dos alunos nas relações estabelecidas.

Para as dificuldades de ordem cognitiva, a Psicologia Escolar poderia colaborar, por exemplo, por meio de intervenção psicoeducacional, no modelo proposto pelo trabalho GDA – Grupos de Desenvolvimento e Aprendizagem – desenvolvidos no Instituto de Psicologia da UFU com crianças de 7 a 12 anos (Ribeiro *et al.*, 1998). Nessa prática, eram atendidos alunos com histórico de dificuldades no processo de escolarização por meio do desenvolvimento de atividades relacionadas aos aspectos cognitivos e afetivos, com envolvimento de pais e professores, que eram entrevistados e convidados a participar do processo que envolve o trabalho com a criança, em espaços com intuito de possibilitar a reflexão conjunta com fins à desconstrução da culpabilização do aluno e à envolver todos os sujeitos no processo educacional. Para as ações no Ensino Superior poderiam ser pensadas propostas no modelo GDA, que envolvessem grupos de alunos em ações conjuntas com docentes, visando a não responsabilização isolada. A inclusão do educador neste processo se faz de suma importância para que ações conjuntas possam ser propostas e efetivadas.

Partindo desta forma de atuação, observa-se que o psicólogo escolar pode auxiliar na desconstrução da culpabilização de sujeitos individuais por processos que são sociais, já que visões assim não transformam a realidade dos problemas de aprendizagem, conforme reflexões de Peretta *et al.* (2014) e, conseqüentemente, da reprovação/retenção em disciplinas.

Considerações finais

A relação professor-aluno, em suas múltiplas facetas e possibilidades, é um fator de suma importância para o sucesso acadêmico na graduação. Ela influencia no desenvolvimento acadêmico universitário e nas concepções dos próprios discentes sobre seu processo de formação, bem como nos entendimentos sobre: a reprovação; a necessidade de frequentarem o curso e inserirem-se nos processos escolares; as avaliações; as metodologias; dentre outros.

Impacta, ainda, nos limites e aproximações entre docentes e discentes no processo educacional, na visão que uns desenvolvem sobre os outros, podendo culminar em sentimentos de impotência desenvolvidos pelos estudantes na relação com os educadores. Por fim, as lacunas na formação inicial e continuada dos professores são reais e multifatoriais, com possibilidades de intervenção por parte do Psicólogo Escolar e Educacional, que tem como um dos campos de atuação possíveis a educação superior.

Referências

- Almeida, M. I. de, & Pimenta, S. G. (2009). Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade de São Paulo. In Pimenta, S. G., & Almeida, M. I. de. (Eds.) *Pedagogia Universitária*. (pp. 13-37). Editora da Universidade de São Paulo.
- Anastasiou, L. G. C. (2009). A teoria e a prática de processos de formação continuada do docente universitário. In Pimenta, S. G., & Almeida, M. I. (Eds.) *Pedagogia Universitária* (pp. 39-70). Editora da Universidade Federal de São Paulo.
- Araújo, L. S. A. (2003). *Práticas e representações sociais sobre reprovação*: um estudo no curso de engenharia elétrica da Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de Uberlândia.

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. (M. J. Alvarez, S. B. Santos, T. M. Baptista, trads.). Porto Editora.
- Bohoslavsky, R. (1997). A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente de socialização. In Patto, M. H. S. (Ed.) *Introdução à Psicologia Escolar* (pp. 357-381). Casa do Psicólogo.
- Bueno, S. F. (2003). *Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação*. Annablume/Fapesp.
- Cunha, M. I. da (1989). *O bom professor e sua prática*. Papirus.
- Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Autores Associados.
- Fontana, R. A. C. (2000). Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos CEDES*, 20(50), 103-119. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100008>
- Fontana, R. A. C. (2005). *Mediação Pedagógica na sala de aula*. (4ª ed.). Autores Associados.
- Franco, M. L. P. B. (2003). *Análise de conteúdo*. Plano Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Góes, M. C. R. de. (2000). A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, 21 (71), 116-131. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200005>
- Luckesi, C. C. (2010). *Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições*. (21ª ed.). Cortez.
- Moran, J. M. (2000). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In Moran, J. M., Masetto, M. T., & Behrens, M. A (Eds.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (pp. 11-66). Papirus.

- Moura, F. R., & Facci, M. G. D. (2016). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 503-514. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031036>
- Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (2011). O lado escuro da dislexia e do TDAH. In Facci, M. G. D, Meira, M. E. M, & Tuleski, S. C. *A exclusão dos “incluídos”*: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. (p. 133-196). EDUEM.
- Peretta, A. A. C. e S., Silva, S. M. C, Souza, C. S., Oliveira, J. O., Barbosa, F. M, Sousa, L. R., & Rezende, P. C. M. (2014). O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 293-301. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182747>
- Ribeiro, M. J., Silva, S. M. C., & Ribeiro, E. E. T. (1998). Avaliação qualitativa de crianças com queixas escolares: contribuições da psicologia educacional. *Interações*, 3(5), 75-92.
- Rodrigues, K. A. (2004). *Jubilamentos e reprovações repetitivas*: expressões de saberes e práticas na vida universitária (um estudo na Universidade Federal de Uberlândia). Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de Uberlândia.
- Silva, S. M. C. da, Almeida, C. M. de C., & Ferreira, S. (2011). Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. *Psicologia em estudo*, 16 (2). <https://www.scielo.br/j/pe/a/6nghst5bhQ4P4qp3FTSxP5d/abstract/?lang=pt>
- Telles, L. F. (1998). O crachá nos dentes. In *A noite escura e mais eu*: contos. (4ª ed., pp. 49-54). Rocco.
- Vigotskii, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2010). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (M. P. Villalobos, trad.). Ícone: Editora da Univ. de São Paulo.