

UMA LEITURA HISTÓRICO-CULTURAL DA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE LICENCIATURAS SOBRE AS ATIVIDADES ACADÊMICAS PROPOSTAS POR SEUS PROFESSORES

PACHECO, Daniely Dias – UEPG
danypsi@ig.com.br

LAROCCA, Priscila – UEPG
Priscilalaroca847@hotmail.com

Área Temática: Educação: Profissionalização Docente e Formação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

Esta pesquisa teve por objetivo: identificar, descrever e analisar as percepções de estudantes universitários de licenciaturas frente às atividades acadêmicas propostas por seus professores, visando contribuir com o processo de formação e com o trabalho diário do professor da educação superior, acreditando na repercussão positiva deste ato em relação à aprendizagem dos alunos universitários. A perspectiva teórica partiu do referencial Histórico-Cultural de Lev Semenovitch Vygotsky. Nesta perspectiva teórica, a mediação do professor é concebida como um meio de se efetivar e otimizar o processo de ensino-aprendizagem, constituindo um pré-requisito para a aprendizagem. A população pesquisada constituiu-se de alunos universitários dos Cursos de Licenciatura em Física e em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. A abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa e os procedimentos para a coleta de dados foram a observação de aulas e entrevistas semi-estruturadas com alunos, buscando aprofundamento das observações. Os resultados obtidos apontam como variáveis incidentes na percepção dos alunos sobre suas atividades acadêmicas, uma atitude docente incoerente em relação ao modelo de aula e o modelo das atividades propostas; a assimetria presente nas relações tempo-conteúdo e tempo-aprendizagem; o comportamento profissional dos docentes; a ausência de conhecimentos acadêmicos prévios e as condições instrucionais para a realização das atividades. Como conclusão dos dados analisados, confirma-se a necessidade de uma ação docente mediadora visto que todas as variáveis que os sujeitos apontaram como envolvidas em sua percepção de atividades acadêmicas, pressupõe uma presença viva e uma intervenção docente eficiente e norteadora da aprendizagem dos alunos.

Palavras Chaves: Percepção de Atividades Acadêmicas; Ensino-Aprendizagem; Formação Docente; Ensino de Licenciaturas; Mediação Docente.

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de pesquisa empreendida junto aos cursos de licenciatura em Física e em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, sobre a percepção de estudantes universitários sobre as atividades acadêmicas propostas por seus professores.

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

- Que percepções os licenciandos têm das atividades acadêmicas propostas por seus professores?
- Que fatores ou variáveis incidem diretamente sobre a percepção dos alunos acerca das atividades propostas?
- O que tais percepções podem revelar acerca da conduta profissional e relacional dos docentes, e que indicativos podem fornecer sobre como melhorar o exercício dos formadores das licenciaturas?

O referencial teórico da pesquisa foi a Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky (1994, 1996, 1998), com toda a ênfase que atribui ao papel da interação social e da mediação na aquisição de Funções Psicológicas Superiores como a percepção, que se encontrou uma concepção de percepção mais ampla e com mais contribuições ao nosso trabalho.

Na visão vygotskyana, a percepção não apresenta um caráter estático e definitivo, imutável a partir de suas primeiras manifestações, mas ao contrário, segue se desenvolvendo na medida em que as experiências de mediação e de interação social entre o indivíduo e seu meio histórico-cultural se multiplicam e se sofisticam.

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

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

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

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

Isto reforça a idéia de que a mediação cultural age sobre a percepção humana, instrumentalizando o indivíduo para percepções cada vez mais abrangentes e significativas.

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

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

Respaldados, portanto, pelas posições teóricas de Vygotsky sobre a percepção, concebemos este fenômeno como dialeticamente influenciado por fatores biológicos e culturais, sobretudo quando se tratam de percepções sociais e, portanto, complexas como a “percepção de atividades acadêmicas por licenciandos”.

A partir desta perspectiva, os objetivos do trabalho de pesquisa foram:

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

A pesquisa teve tratamento qualitativo. Os dados foram obtidos através de observações em salas de aula dos cursos de Licenciatura em Física e em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, bem como, mediante entrevistas semi-estruturadas com alunos destes cursos, para o aprofundamento dos dados obtidos através das observações.

As entrevistas gravadas, foram transcritas e seus dados agrupados e analisados à luz do referencial metodológico Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), que é um modelo de investigação baseado em indícios, pistas e sinais discretos ou sutis, que, neste pesquisa, se fizeram presentes no discurso dos sujeitos pesquisados.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos aleatoriamente entre os acadêmicos que frequentavam pelo menos uma das disciplinas observadas e na medida em que estes aceitaram ser entrevistados, após o convite da pesquisadora. A população da pesquisa, foi composta por onze sujeitos, sendo seis alunos do Curso de Licenciatura em Física e cinco do Curso de Licenciatura em Pedagogia noturnos da UEPG.

Apresentação e análise das relações e variáveis envolvidas na percepção de estudantes universitários sobre as atividades acadêmicas propostas por seus professores

Diante dos objetivos estabelecidos na pesquisa e mediante a análise indiciária dos dados foi possível levantar 05 (cinco) categorias e 08 (oito) subcategorias. Em alguns casos, os dois Cursos apresentam categorias comuns; em outros, há especificidades de cada um. As categorias e subcategorias que expressam os resultados desta pesquisa são as seguintes:

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

B) Assimetria nas relações tempo-conteúdo e tempo-aprendizagem;

C) Comportamento profissional dos docentes:

- relação professor-aluno;
- falhas didático-metodológicas;
- falhas no compromisso ético.

D) Ausência de conhecimentos acadêmicos prévios;

E) Condições instrucionais das atividades:

- comunicação do professor - grau de diretividade em relação às atividades e características pessoais do professor;
- ausência de sistematização na proposta e na condução da atividade;
- maior ou menor grau de autonomia do(s) aluno(s);
- clareza das informações ao estudante sobre procedimentos que deverá utilizar para a execução da atividade proposta e

- necessidade do aluno de conhecer o que será avaliado pelo professor, bem como de ter uma visão sobre a programação dos conteúdos da disciplina e de seus objetivos.

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

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

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

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

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

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

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

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

Essa discrepância é percebida pelos alunos e não se refere propriamente aos conteúdos de ensino, ou à matéria ministrada, mas diz respeito, principalmente, aos modelos, regras ou passos a serem seguidos pelos estudantes no momento de realizar suas atividades. Nesse

contexto, são muito importantes os exemplos que o professor fornece aos estudantes, com vistas a orientá-los e apoiá-los na realização das atividades de aprendizagem.

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

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

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

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

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

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

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

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

Ao serem questionados sobre como percebem as atividades acadêmicas propostas por seus professores ou sobre as condições instrucionais para a sua realização os alunos de Pedagogia centraram suas percepções mais nas atitudes pessoais do professor do que em suas atitudes profissionais. A resposta de AP4, ao ser questionada acerca do modo como a professora solicita as atividades, expressa bem essa situação:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Constata-se, portanto, que quando AP2 afirma (...) não vinham dar aula e não justificavam, ou quando AP3 diz [...] *tivemos professores que vieram só pra matar tempo* (...)

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

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

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

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

[...] na hora de fazer o que era preciso ali, no caso o relatório (tarefa da disciplina de Física Computacional), eu já acredito que entrava o problema de outras áreas, seria até Física Geral I, porque na parte da introdução (do relatório) você tem que colocar o embasamento teórico todo, não só da parte de Física Computacional (...) então, às vezes, você está tendo um assunto na Física Geral e está fazendo o experimento na Física Computacional, sobre outro conteúdo de Física. (AF5).

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

No Curso de Licenciatura em Pedagogia, a questão referente à falta de conhecimentos acadêmicos prévios também fica evidente na verbalização de AP1:

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

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

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

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

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

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

[...] (o problema) está na maneira como ela põe aquilo (solicita a atividade), ela põe aquilo como uma exigência, você faz por exigência, não por interesse. (AP5)

Este caso evidencia que a dificuldade se estabelece na atitude docente adotada pelo professor no momento de solicitar a atividade. Como sua postura não é vista como adequada

pela aluna, isso interfere na percepção que tem acerca das atividades propostas, pois na situação que descreve, AP5 deixa claro que por sentir-se obrigada a realizar as atividades dado o modo impositivo, como percebe as solicitações da professora, não se sente motivada para realizá-las.

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

Também se fizeram presentes as questões do **maior ou menor grau de autonomia do estudante e a ausência de clareza ou informações para o estudante sobre os procedimentos que deverá utilizar para a execução da atividade proposta**, como fatores interferentes nas condições instrucionais.

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

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

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

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

Considerações finais

Buscando responder as questões de pesquisa, em relação à questão “Que percepções os estudantes universitários têm das atividades acadêmicas propostas por seus professores?” observou-se que as percepções dos estudantes universitários sobre suas atividades acadêmicas são complexas e independem das disciplinas às quais se refiram e ao período do Curso no qual estejam.

Os alunos apontam mais para os problemas e dificuldades enfrentadas em todas as etapas que compreendem as atividades, isto é, desde as instruções para a sua realização até os *feedbacks* docentes, do que os benefícios advindos deste importante elemento educativo.

Em relação à questão “Que fatores ou variáveis incidem diretamente sobre a percepção dos alunos acerca das atividades propostas?”, foi possível constatar que tais variáveis vão desde as suas próprias concepções acerca dos papéis destinados aos professores e aos alunos no processo de ensino- aprendizagem, passando pelas expectativas que nutrem em relação ao Curso e às disciplinas que freqüentam, a avaliação que fazem sobre o comportamento profissional de seus professores, os processos instrutivos, os problemas oriundos da estrutura e organização do Curso, a falta de pré-requisitos para a realização de certas atividades, entre outros.

No que se refere à questão “O que tais percepções podem revelar acerca da conduta profissional e relacional dos docentes, e que indicativos podem fornecer aos profissionais da educação sobre como melhorar o exercício docente universitário?” verificou-se pouca atenção docente dedicada às atividades acadêmicas e ao modo como estas interferem na aprendizagem dos alunos, além de um despreparo docente, supostamente gerado, por lacunas em sua formação. Ausência de empatia com o aluno, sujeito em formação, quando os privam de informações e orientações básicas para a adequada realização das atividades que propõem, tornando obscura a direção a ser seguida pelo aluno dificultando, dessa forma, que aprendizagens efetivas ocorram através de sua competente ação docente mediadora.

Diante do exposto, torna-se imprescindível a consciência docente acerca de sua função mediadora junto aos alunos, e o desenvolvimento de uma relação de interação e de parceria com eles.

Reafirma-se, portanto, a importância e a necessidade de que os Cursos de formação de professores e os próprios formadores revejam as concepções que os norteiam, especialmente a

fim de promoverem a superação da concepção de que a condição de professores “especialistas” das áreas de conhecimento específicos, seja suficiente para levar a efeito a aprendizagem dos estudantes universitários.

REFÊRENCIAS

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

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

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

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