
ASSUNÇÃO DE RESPONSABILIDADE E REFLEXÃO DIRIGIDAⁱ NO CURSO DE PEDAGOGIA: IMPLICAÇÕES PARA A ADAPTAÇÃO E FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

ASSUMPTION OF RESPONSIBILITY AND DIRECTED REFLECTION TO THE
PEDAGOGY COURSE: IMPLICATIONS FOR THE ADAPTATION
AND FORMATION IN HIGHER EDUCATION

ASUNCIÓN DE RESPONSABILIDAD Y REFLEXIÓN DIRIGIDA EN EL CURSO DE
PEDAGOGÍA: IMPLICACIONES PARA LA ADAPTACIÓN
Y FORMACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Alessandra de Morais¹
Patricia Unger Raphael Bataglia²
Rita Melissa Lepre³
Carmen Lucia Dias⁴
Rogério Eduardo Cunha de Oliveira⁵

RESUMO

Um ambiente acadêmico favorável à aprendizagem relaciona-se ao provimento de oportunidades de assunção de responsabilidade e de reflexão dirigida, as quais se referem à possibilidade de aplicar o conhecimento em circunstâncias diversificadas e de respectiva reflexão orientada. Objetivou-se identificar essas oportunidades em um curso de Pedagogia, na percepção de alunos e professores. Foram realizados grupos focais e os dados foram tratados por meio de análise de conteúdo, com o auxílio do software ALCESTE®. Os resultados demonstraram que o curso oferece diversas oportunidades para a participação ativa de seus alunos; no entanto, os estudantes do período noturno apresentam dificuldades para as usufruírem, não sendo disponibilizados serviços e propostas que atendam suas necessidades. Quanto às possibilidades de reflexão dirigida, deflagraram-se problemas no modo como o estágio curricular está configurado, resultando em lacunas importantes na formação dos graduandos.

¹ Doutora e professora em Educação, assistente do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Marília/SP. **E-mail:** alemorais.shimizu@gmail.com.

² Doutora e professora em Psicologia Social, assistente do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Marília/SP. **E-mail:** patriciaurbataglia@gmail.com.

³ Doutora professora em Educação, assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Bauru/SP e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Assis/SP. **E-mail:** melissa@fc.unesp.br.

⁴ Doutora em Educação, professora do Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOSTE) - Presidente Prudente, SP. **E-mail:** kkaludias@gmail.com.

⁵ Mestre em Educação e técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Medianeira, PR. **E-mail:** roger.ipbmed@gmail.com.

Submetido em: 10/03/2016 – **Aceito em:** 11/07/2016

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Pedagogia. Ambiente acadêmico. Assunção de responsabilidade. Reflexão dirigida.

ABSTRACT

A conducive academic environment for learning relates to the provision of opportunities for the assumption of responsibility and directed reflection, which refer to the possibility of applying the knowledge to diverse circumstances and their respective directed and guided reflection. This study aimed to identify such opportunities at a Pedagogy course, in the perception of students and teachers. Focus groups were conducted and data were treated using content analysis, ran by the ALCESTE © software. Results showed that the course offers several opportunities for the active participation of students; however, students from the night classes present difficulties to take them, having no services and proposals that meet their needs. As for directed reflection opportunities, problems sparked up in the way the curriculum stage is set. These data reflect on the quality of the formation and adaptation of the students.

KEYWORDS: Pedagogy Course. Academic environment. Assumption of responsibility. Directed reflection.

RESUMEN

Un ambiente académico favorable al aprendizaje se relaciona al suministro de oportunidades de asunción de responsabilidad y de reflexión dirigida, las cuales se refieren a la posibilidad de aplicar el conocimiento en circunstancias diversificadas y de respectiva reflexión dirigida y orientada. Se objetivó identificar tales oportunidades en un curso de Pedagogía, en la percepción de alumnos y profesores. Fueron realizados grupos focales y los datos fueron tratados por medio de análisis de contenido, con auxilio del software ALCESTE©. Los resultados demostraron que el curso ofrece diversas oportunidades para la participación activa de sus alumnos; sin embargo, los estudiantes del período nocturno presentan dificultades para disfrutarlas, no siendo disponibles servicios y propuestas que atiendan sus necesidades. Cuanto a las posibilidades de reflexión dirigida, se deflagraron problemas en el modo como las prácticas curriculares están configuradas. Esos datos repercuten en la calidad de la formación y adaptación de los graduandos.

PALABRAS CLAVE: Curso de Pedagogía. Ambiente académico. Asunción de responsabilidad. Reflexión dirigida.

1 INTRODUÇÃO

Falar em assunção de responsabilidade e reflexão dirigida em um curso superior, seja ele de caráter público ou privado, leva-nos a pensar na sua importância, não só para a preparação para uma carreira como para o desenvolvimento do indivíduo, proporcionando-lhe uma ampla experiência de vida. Desde a década de 60, no Brasil, este nível de ensino era predominantemente circunscrito à iniciativa pública e com acesso restrito às classes sociais mais baixas. Consta no período de 1960-1980 a luta dos estudantes excedentes por vagas nos cursos superiores e a sua expansão com o setor privado e a oferta de novas carreiras, inicialmente nas áreas sociais e profissionalizantes, favorecida pela Reforma Universitária de 1968 (BARREIRO; TERRIBILI FILHO, 2007). Isto implicou também em maior expansão de vagas no período noturno, observada a mesma qualidade do ensino diurno, pelo artigo 47,

parágrafo 4, da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394 (BRASIL, 1996).

Com relação ao caso específico do estado de São Paulo, as universidades públicas estaduais ampliaram suas vagas, levando-se em consideração a Constituição do Estado de São Paulo de 1989, que orienta o sistema do ensino superior do Estado a ampliar o número de vagas no ensino diurno e noturno, mantendo a qualidade de ensino e do desenvolvimento da pesquisa. Em seu parágrafo único, prevê que os cursos noturnos das universidades públicas estaduais, no conjunto de suas unidades, correspondam a um terço, pelo menos, do total das vagas por elas oferecidas (SÃO PAULO, 1989).

Como podemos observar, a qualidade de ensino para a ampliação de vagas é conclamada tanto pela LDB/96 como pela Constituição Paulista/89, o que nos remete a pensar em proposições de políticas públicas para o ensino superior (BARREIRO; TERRIBILI FILHO, 2007) e, mais especificamente, nos cursos noturnos. Com respeito ao seu alunado, em sua maioria da classe trabalhadora, as universidades devem pensar em recursos que favoreçam a adaptação acadêmica e a motivação para a aprendizagem, em um currículo que considere as peculiaridades do aluno trabalhador sem, contudo, gerar o empobrecimento com relação aos conteúdos e à metodologia de ensino; devem se preocupar com a carga horária, com o apoio pedagógico ao aluno, com as instalações e demais serviços adequados, com ampliação de horários de atendimento e com professores dinâmicos. Enfim, um ambiente favorável à adaptação e à aprendizagem, visando, ainda, a possibilidade de redução da evasão.

Um ambiente acadêmico favorável de aprendizagem, proporcionado no ensino superior, pode ser considerado como um fator muito importante para a qualidade da formação, em diferentes aspectos, desde aqueles relacionados à competência técnica e profissional, até aos atrelados ao desenvolvimento humano e integral do alunado, envolvendo dimensões cognitivas e sociomoraes. Um dos aspectos do ambiente acadêmico que tem sido investigado é o quanto ele é provedor de oportunidades de assunção de responsabilidade e de reflexão dirigida. De acordo com Schillinger (2006) as oportunidades de assunção de responsabilidade abrangem aquelas atividades nas quais os universitários têm o incentivo e a possibilidade de aplicar o conhecimento em circunstâncias reais e/ou experimentais, envolvendo-se em situações pelas quais se responsabilizem e que impliquem em demandas sociomoraes e cognitivas, como a troca de perspectivas, a participação ativa e a tomada de decisões de modo comprometido. Podem ser citadas como atividades dessa natureza: a participação ativa em momentos de ensino; o auxílio em pesquisas ou o desenvolvimento de projetos de pesquisa próprios; trabalhos comunitários; monitoria;

auxílio na organização de eventos, dentre outras. No entanto, somente a ação não garante a reflexão, sendo necessária a oportunidade de uma reflexão dirigida, mediante o suporte adequado oferecido por professores e/ou alunos mais experientes para a discussão de novos papéis e das experiências proporcionadas. Ou seja, as atividades realizadas pelos alunos devem ser guiadas e acompanhadas de forma a suscitarem oportunidades de reflexão, aconselhamento competente ou *feedback* sobre problemas relacionados com o processo de aprendizagem.

Nesse contexto, o termo “ambiente de aprendizagem favorável” será empregado para se referir à combinação de oportunidades de assunção de responsabilidade e de reflexão dirigida nas diferentes áreas que contemplam a formação superior, a saber: nas atividades curriculares, com relação às quais o aluno não obtém o certificado de graduação se não cumpri-las, uma vez que estão previstas no currículo como obrigatórias, tais como as disciplinas que compõem a grade curricular, os estágios obrigatórios etc.; nas atividades semicurriculares, que apesar de não serem obrigatórias para a formação, podem ser oferecidas pela universidade e, indiretamente, possuem relação com aquelas que são curriculares, tais como: estágios não obrigatórios, projetos de iniciação científica, projetos de extensão, monitoria, dentre vários outras; nas extracurriculares, que dizem respeito à participação no ambiente acadêmico em grupos de caráter político, cultural, religioso, esportivo etc; e nas não curriculares, as quais incluem quaisquer atividades exercidas em grupo fora do âmbito universitário e não ligadas ao conteúdo disciplinar do curso, como por exemplo, agremiações, grupos políticos, religiosos, artísticos dentre outros.

Pesquisas têm confirmado a existência de relação entre oportunidades constantes e intensivas de assunção de reponsabilidade e de reflexão dirigida, a qualidade da formação e o desenvolvimento de aspectos cognitivos e sociomoraís (SCHILLINGER, 2006; LIND, 2000). Não obstante, diferentes estudos (BATAGLIA, 1996; LIND, 2000; REGO, 2003) têm demonstrado que os cursos de graduação, e alguns tipos de intervenção, não têm favorecido o desenvolvimento da capacidade reflexiva de seus alunos, assim como nas pesquisas de Silva, Bataglia e Aprile (2008) e Lepre et al. (2014), que testificam os casos de cursos de Pedagogia, os quais também não têm apresentado efeitos nesse tipo de formação.

Conforme constatação em pesquisas, o cotidiano acadêmico é caracterizado pela existência de fatores que podem representar uma situação de risco à permanência do estudante no curso e, conseqüentemente, à sua formação. O ensino superior é complexo e mais abrangente que a sala de aula e suas atividades curriculares relacionadas. Caracteriza-se, também, por uma série de situações, algumas motivadoras e positivas, outras

desafiadoras e desfavoráveis, que exigirão do estudante certa capacidade de adaptação à vida escolar, para que o mesmo tenha condições de permanecer na instituição e no curso matriculado e alcance bom desempenho acadêmico (ALMEIDA, 1998; GERK; CUNHA, 2006). Diante dessa realidade, alguns tipos de intervenções podem auxiliar o estudante no processo de adaptação e permanência, bem como em seu desempenho acadêmico, tendo estudos que apresentam dados significativos quanto a uma importante relação entre tais aspectos e o envolvimento do estudante com atividades de ordem extracurricular, como a participação em atividades culturais, recreativas, desportivas e demais programas estudantis da universidade (IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008; GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010).

Quando examinamos especificamente os cursos de Pedagogia, encontramos, ainda, o trabalho organizado por Gatti e Nunes (2009), que analisa de modo comparativo propostas de disciplinas e conteúdos formadores nas instituições de ensino superior de cursos presenciais de licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, além de editais de concursos públicos para o ingresso de professores na rede pública. As autoras esclarecem que a investigação foi realizada no contexto dos resultados preocupantes relativos ao desempenho alcançado pelos alunos do ensino fundamental e médio nas avaliações nacionais e internacionais, e ao debaterem os aspectos implicantes na qualidade do ensino desses alunos, a formação de professores é apontada como um dos principais fatores intervenientes. As conclusões das autoras são extensas, mas interessa-nos nesse momento destacar alguns aspectos:

O currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso. [...] - Há proximidade entre a proporção de disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia a partir de outras áreas de conhecimento e aquelas que tratam de questões ligadas à profissionalização mais específica do professor. No entanto, a análise das ementas revelou que, mesmo dentre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas (p. 53-54).

Algo até mais importante do que isso é o fato de não ter sido possível nenhuma conclusão a respeito dos estágios supervisionados uma vez que o registro dessas atividades é oculto em vários Projetos Pedagógicos ou, no mínimo, pouco claro. Essa atividade é fundamental para a proposição de oportunidades de reflexão dirigida e para a construção da capacidade reflexiva. Isso nos leva a pensar na articulação teoria-prática, que deverá necessariamente conduzir ao *“saber fazer, saber como fazer, e saber porque se faz”*. (ROLDÃO, 2007, p.98). Citando a revisão de investigações feita por Calderhead (1991) sobre o conhecimento prático dos professores, Marcelo (1998, p.52) coloca que o conhecimento

que os estudantes estagiários têm durante a realização do estágio pode não ser o mais adequado para o ensino, já que pesquisas mostram que esses podem possuir concepções errôneas ou fundamentadas em modelos transmissivos de ensino.

Quais seriam, então, as condições fundamentais para a formação do professor? Saviani (1996, p. 150) formula os saberes necessários ao educador como sendo de cinco naturezas distintas: atitudinal, crítico-contextual, específico, pedagógico e didático-curricular. A formação do educador deveria contemplar não apenas o conteúdo e a técnica, mas também a reflexão a respeito da sua prática. O âmbito atitudinal inclui a necessidade da revisão dos próprios valores e da tradução de tais valores em práxis. Vale ressaltar que essa base de conhecimentos para o ensino, conforme Mizukami (2004, p.38), “é mais limitada nos cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e imutável. Implica construção contínua [...]”, ao que acrescentamos, envolve a formação contínua.

Nesse sentido, pretendeu-se investigar qual o tipo de colaboração que a universidade oferece e que poderia oferecer, tendo-se como objetivos, na presente pesquisa, os de identificar as possibilidades de assunção de responsabilidade e de reflexão dirigida na percepção de alunos e professores de um curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo. Procurou-se, assim, levantar junto aos alunos e docentes do curso, facilitadores e impeditivos para que os discentes tenham um ambiente propício à assunção de responsabilidade e reflexão dirigida.

2 MÉTODO

Foram realizados grupos focais⁶ com graduandos dos primeiros e últimos anos (4º ano) do curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo, assim como com docentes do referido curso. Os grupos ocorreram nos meses de setembro e outubro de 2013, e foram dirigidos por duas pesquisadoras integrantes da equipe, as quais atuaram como moderadoras. Todos os graduandos, dos primeiros e últimos anos, e docentes foram convidados a participar dos grupos, sendo que o fizeram somente aqueles que se dispuseram de modo consentido e livre. Os grupos foram filmados e gravados em áudio e vídeo, e os dados coletados foram transcritos posteriormente. No Quadro 1 seguem informações sobre os grupos realizados:

⁶ Um grupo focal se constitui em um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal. (POWELL; SINGLE, 1996, p. 499)

QUADRO 1 – Informações sobre os grupos focais realizados

Segmento participante	Especificação da turma	Número de participantes	Número de encontros	Duração de cada grupo
Graduandos	Primeiro Ano – Matutino	08 mulheres	Um encontro por grupo	Aproximadamente 02 horas
	Primeiro Ano – Noturno	07 mulheres e 01 homem		
	Último Ano – Matutino	02 mulheres		
	Último Ano – Noturno	10 mulheres e 01 homem		
Docentes	De diferentes anos do curso	03 mulheres e 01 homem		

Fonte: Dados da pesquisa

Cada grupo foi iniciado com a apresentação de seus objetivos e com uma questão genérica inicial formulada pelas pesquisadoras: *“Como vocês percebem o ambiente acadêmico da universidade, especificamente do curso de Pedagogia, em termos de recursos e possibilidades de formação?”*. A partir dessa questão, iniciaram-se as falas, interações e discussões entre os membros dos grupos. Além dessa questão inicial, outras foram formuladas conforme os desdobramentos e dinâmica dos grupos. Também, em todos os grupos, procurou-se recolher informações relativas a duas questões, a saber: *“Como percebem a participação dos alunos nas diferentes atividades do curso e no processo de aprendizagem?”* e *“Como vocês percebem, nas diferentes atividades do curso, a possibilidade de reflexão e articulação entre a teoria e a prática?”*. As duas primeiras questões tiveram como propósito colher informações sobre as possibilidades de assunção de responsabilidade pelos alunos, no sentido de ter participação ativa, tomar decisões e assumir responsabilidades; a terceira questão buscou identificar as oportunidades de reflexão dirigida, ou seja, de apoio e suporte, de professores e pessoas mais experientes, para discutir e refletir de forma fundamentada sobre suas ações e processo de aprendizagem. Procurou-se, também, investigar como essas oportunidades compareciam nos contextos curriculares, semicurriculares, extracurriculares e não curriculares.

Na análise dos dados levou-se em consideração cada grupo como um sujeito coletivo e utilizou-se como procedimento a conjugação de dois recursos: a análise de conteúdo categorial, proposta por Bardin (2000) e Franco (2008), e a análise lexical, realizada com o auxílio do software ALCESTE© (*Analyse Lexicale par Contexte d’ un Ensemble de Segments de Texte* de Max Reinert, 2005). O ALCESTE© é um programa informático que reúne uma série de procedimentos estatísticos aplicados a bancos de dados textuais transcritos ou

escritos. Por meio de cálculos efetuados sobre a coocorrência de palavras em segmentos de texto, esse recurso computacional procura distinguir classes que representem formas distintas dos discursos sobre o tópico de interesse da pesquisa (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006). Dessa forma, essa ferramenta foi empregada com a finalidade de identificar as tendências gerais das percepções e concepções dos participantes. Conforme Nascimento e Menandro (2006), a conjugação da análise de conteúdo com a lexical, realizada pelo ALCESTE®, permite confrontar diferentes formas de tratamento, o que potencializa o entendimento do material coletado. Com relação ao funcionamento do programa ALCESTE®, utilizado para a análise, segundo Camargo (2005), o mesmo realiza as seguintes etapas: preparo do material mediante a inserção das unidades de contexto inicial (UCI) que, nesta pesquisa, consistem nas transcrições das sessões de grupo focal; divisão das UCI em unidades de contexto elementar (UCE), que são dimensionadas em função do tamanho do *corpus* de análise e da pontuação; realização de cálculos que classificam as UCE com base nas palavras que as compõem, operação feita por meio de matrizes de frequências que cruzam as palavras do vocabulário com as UCE do *corpus* em análise – nesta etapa é utilizado o método de classificação hierárquica descendente, por meio do qual as UCE são divididas em classes, de acordo com o vocabulário de maneira que se atinja o maior valor possível pela prova do Qui-quadrado; e fornecimento das UCE mais características, o que possibilita a contextualização de seus respectivos vocábulos.

Procedeu-se, primeiramente, à análise dos dados decorrentes dos grupos realizados com os graduandos e, em seguida, daqueles provenientes com o grupo de docentes. Nos dados relativos aos grupos de graduandos, procurou-se verificar se as concepções apresentadas se associavam às variáveis: ano de matrícula (primeiro ou último) e período (matutino ou noturno). A pesquisa foi analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição a ela vinculada, tendo obtido parecer favorável pelo protocolo nº 0002/2012

3 RESULTADOS

Os grupos focais com os graduandos

Na operacionalização do programa ALCESTE®, relativa às falas decorrentes dos grupos focais com os graduandos, o *corpus* analisado foi dividido em 867 UCE e classificou para análise 389 UCE, o que representa 44,87% de aproveitamento do material. Como resultado da análise foram geradas quatro classes diferentes, sendo que o *corpus* foi dividido em dois *subcorpus*, o que originou, de um lado, as classes 2 e 4, e, de outro lado, as classes 1 e 3. Quanto à distribuição das UCE entre as classes, que indica sua representatividade no conjunto do *corpus* analisado, constatou-se que a classe com maior número de UCE foi a classe 4, com 200 UCE, correspondendo a 51,41% do total de UCE

classificadas; em seguida a classe 1, com 80 UCE, equivalendo a 20,57% do total; a classe 2, com 64 UCE (16,45%), e a classe 3, com 45 UCE (11,57%). Na Figura 1 são apresentadas as diferentes classes de acordo com o respectivo tamanho, ordem em que foram geradas, variáveis associadas (VA) - ano e período - e nome atribuído, com base nas palavras associadas e falas que compuseram as UCE características.

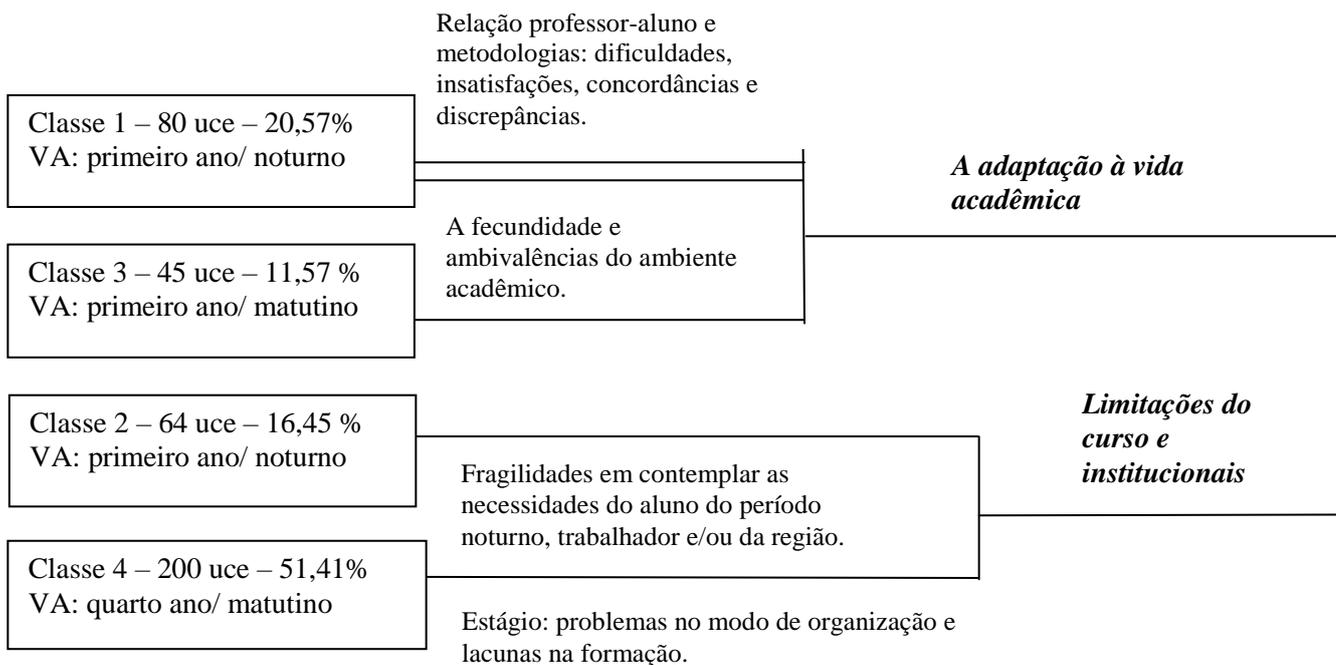


FIGURA 1 – Classes geradas pelo ALCESTE© e decorrentes da análise das falas relativas aos grupos focais realizados com os graduandos
Fonte: Dados da pesquisa

A classe 4, com maior número de UCE e associada, sobretudo, ao grupo do 4º ano e do período matutino, mas com presença, também, de relatos e concepções do grupo do 4º ano do período noturno, teve como foco o estágio, sobretudo o curricular, e seu desenvolvimento no curso investigado. A essa classe, com base em seu sentido, deu-se a denominação de: “Estágio curricular: problemas no modo de organização e lacunas na formação”. Segundo as falas que se inserem na referida classe, ao estágio é atribuída uma situação problemática devido, em especial, à forma como está estruturado no curso, a qual dificulta uma supervisão efetiva e gera lacunas importantes na formação, como problemas éticos e de conduta, e sentimento de incapacidade diante da realidade. Vários foram os pontos ressaltados pelos graduandos, destacando-se os seguintes:

– Por ter um número grande de alunos por supervisor não há a oportunidade para discussões e reflexões sobre a prática, e de estabelecer uma troca com o supervisor a respeito das problemáticas observadas e vivenciadas;

– Não há um acompanhamento durante a realização do estágio, pois a disciplina de estágio acontece, praticamente, antes do ingresso do aluno no campo estágio e não durante sua execução. Isso se deve a vários aspectos, dentre eles, a demora em relação à documentação que permite o ingresso do aluno na instituição a estagiar;

– O momento que o estágio é oferecido no curso, no terceiro ano, não propicia uma articulação entre os conteúdos das diferentes disciplinas e a prática, devendo estar presente ao longo do curso e em anos mais iniciais;

– Há um distanciamento da universidade em relação ao campo de estágio, em especial das escolas, em que professores destas, muitas vezes, não aceitam o estagiário por terem receio de serem criticados. O que, segundo os relatos, já ocorreu por posturas inadequadas dos próprios graduandos, as quais são tidas como decorrentes de lacunas na supervisão e formação;

– Falta de possibilidade de participar ativamente de atividades que poderiam ser planejadas e desenvolvidas no estágio, seja por fragilidade do acompanhamento no curso e/ou no próprio local de estágio, ou, ainda, de inclusão do estagiário nas ações da instituição de estágio;

– Os alunos, sobretudo do noturno e que trabalham, indicam a dificuldade de horário para o cumprimento das horas de estágio.

Seguem falas ilustrativas dos relatos e concepções dos graduandos que se relacionam com os fatores supracitados:

[...] de certa forma a gente faz o estágio obrigatório sem ser supervisionado, a gente vai lá e não tem um direcionamento, não sabe se está de forma correta ou não, tem que partir do seu bom senso sempre né. (Grupo 4º ano, noturno).

[...] a gente vem, a gente estuda, a gente não tem horário, a gente não tem tempo para fazer os estágios. Ou a gente trabalha oito horas por dia, ou vai fazer estágio da meia noite às seis da manhã, foi assim que um professor falou para mim: “o que você faz da meia noite às seis?”. Então, mas não tem aula infantil da meia noite às seis. Eu acho que esta falta de, esta ausência de um espaço para que todos consigam fazer seu estágio normalmente, faz a falta de entrosamento com o trabalho que a professora está ali te ajudando te orientando, e é pouco tempo isso que ela orienta, porque a gente vai pro estágio, só manda papel. (Grupo 4º ano, noturno).

Por outro lado, algumas experiências de estágio são consideradas proveitosas pelos graduandos, no entanto, a proficuidade das mesmas é atribuída mais a fatores circunstanciais, como a necessidade das escolas, ou individuais e particulares, como o envolvimento prévio do aluno com a instituição, do que à estruturação do estágio no curso.

Comparece, também, que a possibilidade de aprendizagem foi maior no estágio remunerado não obrigatório, do que no curricular.

Em continuidade, próxima à classe 4, foi gerada a classe 2, que teve como variáveis associadas estar matriculado no primeiro ano e/ou no período noturno, e que recebeu a denominação de “Fragilidades em contemplar as necessidades do aluno do período noturno, trabalhador e/ou da região”. As falas que compõem a classe 2, assim como a classe 4 (por isso, tal proximidade entre ambas), reportam-se, principalmente, às dificuldades que os graduandos enfrentam relativas à organização do curso e ao funcionamento da universidade. Não obstante, diferentemente da classe 4 que teve como foco o estágio, a classe 2 se volta para os problemas referentes às atividades semicurriculares e extracurriculares. Apesar de reconhecerem que a universidade e o curso oferecem diversas e ricas oportunidades aos alunos, no que diz respeito a essas atividades, parte delas é pouco usufruída por aqueles que são do período noturno, que trabalham e/ou residem em cidades da região e precisam se deslocar diariamente. Assim, segundo os graduandos, a universidade oferece diversas possibilidades de bolsas de extensão, pesquisa, monitoria, de participação em grupos de pesquisas, eventos e programações culturais, no entanto, essas oportunidades são inviabilizadas, uma vez que não é considerada a disponibilidade de dias e horários do público com esse perfil (noturno/trabalhador/da região). Queixam-se, também, da falta de maleabilidade das propostas, projetos e dos docentes para atender suas necessidades. Esses aspectos os levam a questionar o papel e a missão da universidade, considerando-se principalmente sua categoria administrativa como instituição pública. Comparecem, ainda, os conflitos vivenciados por esses alunos com relação a ter que escolher entre ser bolsista, de pesquisa em especial, e continuar trabalhando. Há o anseio pela bolsa, mas se deparam com a questão financeira e o fato de o valor concedido pela bolsa não ser suficiente para a sobrevivência. Então, precisam optar pelo trabalho, mas conscientes das perdas e lacunas que essa decisão pode gerar na formação. Os graduandos se queixam, também, que diversos serviços e setores da universidade ficam restritos ao atendimento diurno, ou, apesar de atenderem os alunos do noturno, os horários são reduzidos. Portanto, alunos do noturno sentem-se, de algum modo, excluídos e desapropriados do que lhes seria de direito. Os relatos se referiram, principalmente, com relação aos seguintes setores e serviços: biblioteca, fotocópias, secretarias, departamentos, restaurante universitário, mercadinho, assessoria de informática, dentre outros.

Você mora em outra cidade, você trabalha fora, como você vai vir até a universidade só para aquele assunto, porque fecha às 18h e seu ônibus não chega aqui, então tem essa falha na universidade também. (Grupo 1º ano, noturno).

Os alunos da noite são excluídos, né? Dá essa impressão que a gente é excluída da universidade, eu me sinto assim, eu me sinto excluída. Infelizmente, o pessoal do diurno tem possibilidades melhores de conhecer a universidade do que quem está no noturno. (Grupo 1º ano, noturno).

A classe 1, também associada, principalmente, às falas do grupo de graduandos do primeiro ano noturno, com o nome de “Relação professor-aluno e metodologias: dificuldades, insatisfações, concordâncias e discrepâncias”, congrega aquelas percepções que apontam para os problemas de adaptação dos graduandos nas atividades curriculares relacionadas, sobretudo, ao espaço da sala de aula. Quando questionados se o ambiente proporcionado em tal contexto, as metodologias e práticas dos docentes favoreciam a aprendizagem dos graduandos, o grupo de alunos do noturno expressou sua insatisfação e dificuldades em relação a esses aspectos. Os principais pontos elencados foram:

– Em relação às metodologias de aula, foram concebidas como tradicionais, com predominância de aulas expositivas, transmissão e reprodução de conteúdos, uso excessivo de slides (e de leitura dos mesmos), assim como leitura de textos em sala, e com pouca possibilidade de discussão, reflexão e participação ativa pelos alunos;

– No que tange às avaliações: mais de caráter somativo, com cobrança de conteúdos e formas de pensar não condizente com aquilo que é abordado em aula;

– Quanto à relação professor-aluno: professores que não dão possibilidades de voz, questionamentos e discussões, seja por impor suas ideias e concepções, como por desvalorizar as experiências e conhecimentos trazidos pelos alunos;

– Sobre os conteúdos, indicam que há disciplinas que ficam muito restritas ao texto e se distanciam da realidade, sobretudo a educacional, na qual atuarão;

– Em relação às peculiaridades da universidade pública, apontam para as consequências prejudiciais de períodos de greve ao processo de aprendizagem.

Indagam-se, ainda, sobre qual seria a repercussão de tais aspectos na própria formação como educadores e, diante de alguns modelos, expressam o receio, insegurança e, até mesmo, a sensação de incapacidade para exercerem tal função nessas condições. Reconhecem, no entanto, que não é possível generalizar, pois há professores que se diferenciam e cumprem, com excelência e dedicação, a função de educador na universidade. Porém, muitas vezes, o próprio aluno não corresponde às condições que são necessárias para a aprendizagem, como com a leitura dos textos que são indicados. Ainda, ao refletirem sobre a possibilidade de o aluno ter um papel ativo nas atividades curriculares, em especial de sala de aula, reafirmam que depende muito do professor. Há aqueles que

incentivam a participação e os que a inibem. E concordam sobre a importância da figura do professor nessa dinâmica.

Em prosseguimento, próxima à classe 1, foi gerada a classe 3, que teve como variáveis associadas o grupo de graduandos do primeiro ano e do período matutino, cuja denominação dada foi: “A fecundidade e as ambivalências do ambiente acadêmico”. Nas concepções presentes observa-se que de um lado há o reconhecimento da riqueza do ambiente da universidade, em termos de possibilidades, bolsas, projetos e eventos, mas também o veem como cheio de conflitos, os quais, apesar de serem geradores de tensões, provocam mudanças. Revelam ainda que o que encontraram na universidade suplanta suas expectativas, em termos de oportunidades, participação e fecundidade de conteúdos debatidos e abordados, e se mostram muito motivados diante de tal realidade. Sentem-se, também, muito bem apoiados no que diz respeito aos serviços oferecidos, relatando serem bem acolhidos pelos servidores, nos diferentes setores. As falas, porém, são marcadas por ambivalências. Quando se referem às atividades semicurriculares e curriculares, salientam aspectos que são colocados em dois extremos: daquilo que é muito bem avaliado para pontos mal avaliados. No que tange às atividades semicurriculares (bolsas, projetos, grupos) apontam para a fartura de oportunidades e à possibilidade de usufruí-las, porém, queixam-se da pouca divulgação que é dada a respeito e falhas de comunicação no campus, o que pode implicar em perdas. Sobre as curriculares, em especial o contexto da sala de aula, relação professor-aluno e metodologias de ensino, apontam para experiências bem positivas e outras tidas, até mesmo, como “traumáticas”. No primeiro caso, destacam a qualidade das aulas e dos professores e as possibilidades de aprendizagens. No segundo, ressaltam o fato de conteúdos serem ministrados de modo “relapso”, implicando em pouco aprendizado. E, ainda, revelam o fato de apontarem para um mesmo professor a ambivalência que perpassa suas falas: é um ótimo docente em termos de conteúdos e competência teórica, mas mantém uma péssima relação com os alunos, favorecendo, até mesmo, a inibição do desenvolvimento do graduando na disciplina e acadêmico. Em continuidade, afirmam terem poucas possibilidades, ou quase nenhuma, de participação ativa no planejamento das disciplinas, metodologias e critérios de avaliação. Por outro lado, percebem-se bem ativos no planejamento e desenvolvimento de algumas atividades semicurriculares, como de bolsas e projetos. Inclusive falam da diferença de postura de alguns professores fora e dentro da sala de aula, em que nos projetos permitem muito mais possibilidade de participação aos alunos.

O grupo focal com os docentes

Na execução do programa ALCESTE®, relativa às falas decorrentes do grupo focal com os docentes, o *corpus* analisado foi dividido em 214 UCE e classificou para análise 110 UCE, o que representa 51,40% de aproveitamento do material. Como resultado da análise foram geradas três classes, com a divisão do *corpus* em dois *subcorpus*, de um lado originando a classe 1, e de outro o que produziu as classes 2 e 3. Quanto à distribuição das UCE entre as classes, verificou-se que a classe com maior número de UCE foi a classe 1, com 88 UCE, correspondendo a 80% do total de UCE classificadas, em seguida a classe 2, com 11 UCE, equivalendo a 10% do total e a classe 3, também com 11 UCE (10%). Na Figura 2 são apresentadas as diferentes classes de acordo com o respectivo tamanho, ordem em que foram geradas e nome atribuído, com base nas palavras associadas e falas que compuseram as UCE características.

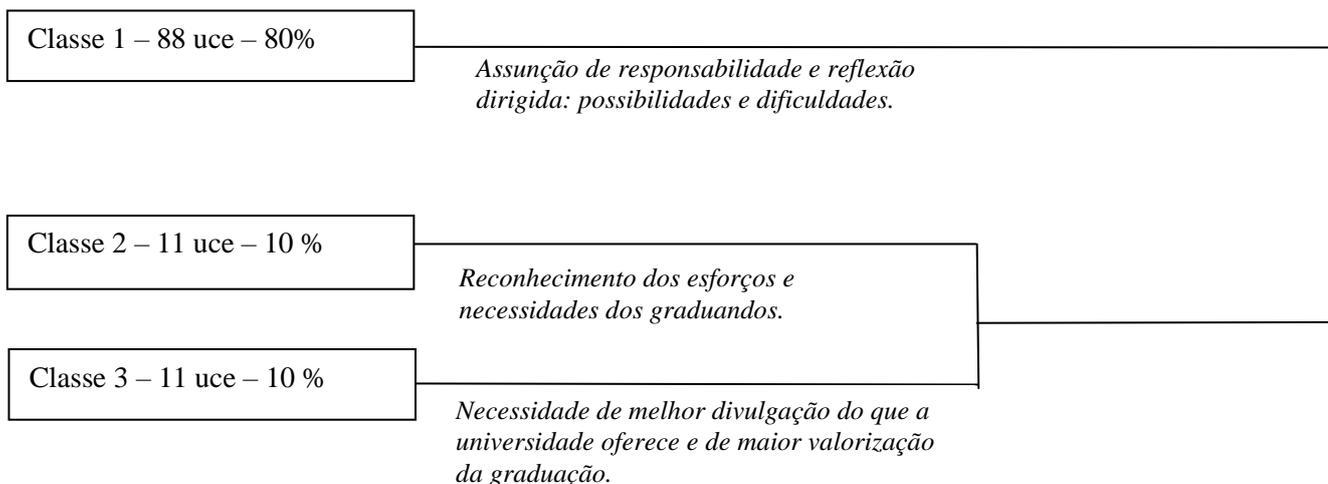


FIGURA 2 – Classes geradas pelo ALCESTE© e decorrentes da análise das falas relativas ao grupo focal realizado com os docentes

Fonte: Dados da pesquisa

A classe 1, que compõe a maioria das UCE analisadas (80%), com a denominação de “Assunção de responsabilidade e reflexão dirigida: possibilidades e dificuldades”, evidencia que o grupo de docentes considera que há, nas diferentes atividades (curriculares, semicurriculares e extracurriculares) do curso e da instituição, a possibilidade de assunção de responsabilidade e de reflexão dirigida. Em relação à assunção de responsabilidade, relatam a existência de inúmeras oportunidades de participação efetiva dos alunos, seja em sala de aula, como em projetos, bolsas, eventos e de representatividade em órgãos colegiados na universidade. A respeito da reflexão dirigida, avaliam que aos graduandos são trazidas situações, conteúdos e propostas que permitem refletirem sobre a própria prática, à luz da teoria, e que o curso oportuniza (de algum modo e com ressalvas que serão apresentadas na sequência) a formação teórica, prática e técnica. No que concerne à própria prática pedagógica em sala de aula, referem propiciar a investigação, a reflexão e discussão de textos, e o esforço em fomentar a criticidade e uma postura mais ativa diante da realidade, de modo geral, e da sociedade.

Não obstante, reconhecem também que há inúmeras dificuldades. Sobre a prática pedagógica do professor, indicam que há lacunas na própria formação dos docentes, que repercutem em sala de aula e que têm suas consequências na formação dos alunos. Observam, ainda, que há diferenças entre os grupos de alunos, em que alguns se mostram muito interessados, realizando as leituras indicadas e participando das diferentes atividades. Por outro lado, têm aqueles que vêm sem material à aula, não leem os textos, e chegam a usar celular em sala. Referem-se, também, aos problemas da qualidade de formação dos

alunos oriundos da Educação Básica, sobretudo pública, e às dificuldades de adaptação às exigências da dinâmica acadêmica, em que os graduandos, especialmente dos primeiros anos, demonstram não se adequar a propostas que exigem mais autonomia intelectual e interpessoal. Em prosseguimento, destacam mudanças no perfil do público que tem ingressado na universidade. Referem que, com a diminuição da relação candidato/vaga, o preparo é diferente, deixando a desejar em rendimento, envolvimento com as leituras e outros aspectos. Além disso, há o ingresso de alunos que não têm a intenção de atuar na Educação e utilizam o curso de Pedagogia somente como um degrau para melhoria salarial e/ou outras vantagens decorrentes da aquisição de um diploma de nível superior. Veem esse quadro como um desafio a ser considerado e tratado pelo curso e pela instituição.

Ainda sobre as dificuldades apontadas pelos docentes, no que concerne à possibilidade de reflexão dirigida, em alguns momentos, questionam se realmente a favorecem, reconhecendo a demanda de esforços e os obstáculos para realizar o movimento teoria-prática. Indagam também sobre a atuação dos alunos após a formação e a inserção no campo de trabalho, e a respeito do quanto esse movimento (teoria-prática) tem sua continuidade na prática do graduado. Com base nisso, os professores questionam os efeitos de sua própria atuação na universidade e da formação de muitos docentes que não tiveram contato com a prática, o que fragiliza essa possibilidade de articulação. Em relação aos estágios, os docentes o veem como uma situação problemática na universidade, pela precariedade de sua organização e, em decorrência, pela falta de um acompanhamento adequado, com real supervisão. Por outro lado, os grupos de pesquisa e os projetos realizados na universidade são concebidos pelos docentes como espaços muito propícios para as trocas, reflexões e discussões mais aprofundadas, sendo um diferencial importante na qualidade da formação dos graduandos. No entanto, apesar de os professores afirmarem que a universidade oferece tais oportunidades, questionam o quanto os graduandos têm interesse e possibilidades de aproveitá-las. A seguir, falas que se inserem no sentido extraído dessa classe.

[...] mas a gente percebe no dia a dia, na sala de aula, que talvez uma, eu não saberia dizer a porcentagem agora, mas uma pequena parte tem interesse mesmo em vir para universidade para ser professor e grande parte, não sei dizer a porcentagem, não tem muito, assim, objetivamente o que quer na sua vida. Ou está procurando o curso para ter nível superior, às vezes uma progressão no trabalho e nem é na área de Educação [...]. (Grupo Docentes).

[...] a maioria que vem de escola pública já esta bem precária, a escola básica tem uma precariedade grande, tem a questão de a criança ir obrigada para a escola, ela está na escola, tem que passar. Hoje tem toda progressão, então o aproveitamento do tempo de escola é muito pouco e isso continua aqui na universidade. Então é muito ruim assim, né, na sala de aula quando vários alunos,

e são vários mesmos, que vêm sem texto, sem material, alguns com celular na mão. (Grupo Docentes).

[...] os momentos efetivos, aí onde que realmente poderia ocorrer uma reflexão sustentável, que seriam os grupos de pesquisa, grupos de estudo, as orientações de pesquisa, que elas fazem o aluno amadurecer, fazer ele pensar, né, olhar a teoria, olhar a prática de uma forma diferente, porque exige dele um amadurecimento, nem todos podem vivenciar, então eu acho que fica carente nisso. (Grupo Docentes).

Na classe 2 – “Reconhecimento dos esforços e necessidades dos graduandos” –, as falas se concentraram na apreciação das particularidades e dificuldades de parte dos alunos diante das oportunidades que são oferecidas pela universidade. Percebem que muitos alunos não podem se apropriar delas devido à necessidade de sobrevivência e de ter que escolher ao trabalho em detrimento de uma bolsa de pesquisa, por exemplo. Demonstram, também, valorizar os esforços daqueles alunos que procuram conciliar os estudos com o trabalho, apesar de reconhecerem que esses fatores podem influenciar na qualidade da formação e do processo de aprendizagem, e questionam o fato de o curso não atender esse público diante de suas condições objetivas.

Na classe 3, cujo título dado foi “Necessidade de melhor divulgação do que a universidade oferece e de maior valorização da graduação”, compõem aspectos que podem ser considerados como obstáculos para um envolvimento mais efetivo dos alunos em atividades que lhes permitiriam maior assunção de responsabilidade e para a qualidade da formação na graduação. No que diz respeito à oportunidade de participação dos alunos nas diferentes atividades do curso e da instituição, relatam que falta uma divulgação mais efetiva, especialmente para os alunos dos primeiros anos, do que é ofertado e que há, até mesmo, fragilidade na interação entre os próprios docentes e na troca de informações e conhecimento. Sobre a qualidade da formação, ressaltam a necessidade de alguns professores e de a universidade valorizarem mais as atividades e o envolvimento do docente com a graduação, a qual muitas vezes é desvalorizada em relação à pós-graduação e/ou interesses e políticas institucionais, mais voltados para a produção científica e à internacionalização.

4 DISCUSSÕES

Com base nos dados colhidos buscou-se verificar, a partir da percepção de discentes e docentes, se o curso em estudo propicia um ambiente favorável à aprendizagem de seus alunos, considerando as possibilidades de assunção de responsabilidade e de reflexão dirigida. A fim de enriquecermos as discussões dos resultados alcançados e aproximar as

percepções dos sujeitos participantes com as condições materiais oferecidas pelo curso investigado, trazemos no início desta seção informações sobre sua estrutura organizacional e contexto.

Quando analisamos seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e currículo, buscando identificar como seus objetivos, missão e métodos se relacionam ao propício de situações que favoreçam a assunção de responsabilidade e de reflexão dirigida, verificamos que o curso está planejado de modo a proporcionar aos discentes uma formação qualificada e integral. Com a homologação da Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 01, de 15 de maio de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), licenciatura, foi necessária a revisão de seu PPP. Definiu-se que o curso deveria conservar a boa qualidade da formação e articular os componentes disciplinares em vista do preparo de docentes para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Educacional. Além disso, os futuros professores deveriam atuar a partir de uma perspectiva inclusiva e estar capacitados para identificar e receber em suas salas estudantes com necessidades educacionais especiais. Quanto à produção e difusão do conhecimento científico, foram reorganizadas as disciplinas de iniciação científica, incluindo a oferta permanente aos estudantes do Trabalho de Conclusão de Curso. Nesse processo, para a orientação dos alunos foram consideradas as linhas de pesquisas dos departamentos diretamente envolvidos no curso, os grupos de pesquisas, coordenados pelos docentes, e as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação oferecido na instituição. Quanto à elaboração de seu PPP, e à sua construção coletiva, houve participação de representantes docentes e discentes. Ressalta-se, ainda, que a gestão do Conselho do curso é formada por docentes e discentes, eleitos por seus pares e com representação paritária, o que retifica a possibilidade de assunção de responsabilidade pelo corpo discente, no referente a esse tipo de atividade considerado como extracurricular.

Com relação à participação do aluno em seu processo de formação diretamente, em atividades curriculares e semicurriculares, como possibilidades de assunção de responsabilidade que estão presentes, são oferecidas disciplinas optativas para que os estudantes as escolham conforme seus interesses, as quais podem ser realizadas no âmbito das oferecidas no curso ou em outras graduações da instituição. Ainda quanto a possibilidades de escolha na formação, no quarto ano do curso, os graduandos devem fazer a opção por um dentre os aprofundamentos ofertados. Está previsto, também, o cumprimento de uma carga horária específica de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, que abarcam atividades de extensão, participação em grupos de pesquisa, cursos de extensão, eventos culturais e científicos. No âmbito da permanência estudantil, da pesquisa e da extensão, são oferecidas aos estudantes bolsas de diferentes naturezas: Apoio

Acadêmico e Extensão, Moradia, Monitoria, Núcleo de Ensino, Iniciação Científica, PIBIC, PIBID dentre outras.

Com relação à existência ou não de reflexão dirigida como parte da formação, a qual implica em atividades práticas que permitam observação e atuação do aluno no campo e, além disso, a oportunidade de reflexão a respeito do vivido junto a professores e/ou supervisores, que possam apoiar o aluno na crítica e construção do modelo referencial de atuação, o PPP garante aos discentes a participação em atividades práticas previstas dentre das disciplinas, assim como nos estágios supervisionados obrigatórios, os quais devem ser realizados no terceiro ano do curso em três áreas: Educação Infantil, primeiros anos do Ensino Fundamental e em Gestão Educacional.

Percebe-se, assim, que o PPP do curso estudado envida esforços e trás preocupações importantes com relação à participação do aluno em seu processo de formação (assunção de responsabilidade) e de reflexão dirigida, no entanto, tais possibilidades nem sempre se concretizam quando nos remetemos às falas dos alunos e mesmo dos docentes, devido, sobretudo, a condições estruturais e materiais. Um ponto importante é a questão dos estágios obrigatórios, em que as queixas se concentram principalmente no referente à supervisão, em que não há um acompanhamento satisfatório do supervisor ao longo do estágio, além de serem muitos alunos para poucos professores-supervisores. Constatamos que apesar de ser prevista uma carga horária considerável de estágio obrigatório na grade do curso, a política institucional com relação à organização dos estágios na universidade em pauta gera dificuldades para que o Conselho de curso consiga administrar esse aspecto a contento, uma vez que a contagem da carga horária da disciplina de estágio é minimizada, sendo considerada com um valor inferior ao das demais disciplinas, o que incide em uma sobrecarga – de carga horária e de número de alunos - aos professores que assumem essa tarefa.

Outro aspecto a ser considerado é no referente ao funcionamento das diferentes seções da universidade, o qual acontece predominantemente no período diurno, o que corresponde ao turno de trabalho da maioria dos servidores. Assim, os diversos setores da instituição não contemplam o público do período noturno, tais como a Seção Técnica Acadêmica, que é responsável por administrar as bolsas de extensão e de pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa, a Seção de Informática, os Departamentos de Ensino, a Seção de Comunicações, o Escritório de Pesquisa, que apoia os docentes e alunos na captação de bolsas e recursos, mesmo a Seção de Graduação, que funciona em horário reduzido no turno noturno. Assim a universidade não garante a igualdade de atendimento entre os estudantes do período diurno e os do noturno, sendo que os últimos ficam descobertos com

relação a diversos serviços considerados de natureza meio. Ressalta-se, ainda, que, com a atual conjuntura da universidade pública, essa situação tende a ter um quadro de piora, haja vista que se tem reduzido cada vez mais as contratações e reposições do quadro de servidores e professores, o que gera prejuízos aos serviços oferecidos aos estudantes e à qualidade da formação.

Tais dados demonstram que o referido curso apresenta elementos favorecedores e impeditivos para que o intento de propiciar um ambiente favorável à assunção de responsabilidade e ao desenvolvimento da capacidade reflexiva seja realizado. No que diz respeito à assunção de responsabilidade, pode-se afirmar que o curso oferece, sim, diversas oportunidades para a participação ativa de seus alunos em atividades curriculares, semicurriculares e extracurriculares, tal como previsto em seu PPP e currículo. No entanto, essas oportunidades se diferem no que diz respeito à possibilidade de apropriação por parte dos alunos, conforme o perfil dos mesmos, a natureza das atividades e as condições dadas pela instituição.

No que concerne às atividades curriculares, verifica-se que a apropriação das oportunidades de assunção de responsabilidade vai se dando gradativamente ao longo do curso, dos primeiros aos últimos anos, e mais pelos alunos do matutino do que pelos do noturno. Esses dados são confirmados por meio de falas que referem as inúmeras dificuldades de adaptação à vida acadêmica e à dinâmica da sala de aula, sobretudo, pelos alunos do primeiro ano/noturno, e também pelas ambivalências relatadas e vivenciadas pelos alunos do primeiro ano/matutino. O grupo de professores também reconhece esse quadro, considerando o perfil dos ingressantes e as dificuldades dos alunos trabalhadores, a maioria do período noturno, e aponta para suas repercussões na formação e desafios a serem considerados e superados.

Nas atividades semicurriculares, confirma-se que há possibilidade de participação dos alunos em projetos de pesquisa e extensão, bolsas, grupos de estudos e eventos, porém, assim como em relação às atividades curriculares, a apropriação da assunção de responsabilidade nas atividades semicurriculares se diferencia conforme os anos (com maior apropriação pelos graduandos de anos mais avançados) e períodos (em que os alunos do matutino usufruem mais que os do noturno). Assim, os alunos do primeiro ano vão se aproximando, aos poucos, dessas possibilidades, e queixam-se da escassez de divulgação a respeito, todavia, como também relatado nos grupos, poderão se aproveitar mais delas os alunos do matutino, seja por suas condições objetivas, como pelo não oferecimento de estratégias institucionais que supram as necessidades dos alunos do noturno, que

trabalham e/ou residem na região. Os professores também reconhecem a mesma problemática.

Com relação às atividades extracurriculares, observa-se que os alunos do matutino frequentam-nas mais do que os do noturno, diferença não encontrada no que se refere às atividades não curriculares. Durante os grupos focais, alguns alunos relataram ter participação ativa em atividades dessa natureza.

Esses dados podem apresentar riscos à adaptação e ao bom desempenho acadêmico de graduandos, conforme alertam as pesquisas a respeito da necessidade de envolvimento do aluno com a instituição e com o curso escolhido, medidos por meio da qualidade da socialização com colegas, participação em atividades extracurriculares e outros programas estudantis e culturais, conforme afirmam Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010). Segundo a constatação desses autores, a integração não é tão simples; depende de certas influências exercidas pela instituição, pelo curso, pelos professores e demais profissionais da instituição, pelas questões estruturais e ambientais e demais variáveis próprias do curso e/ou da instituição de ensino.

Tais resultados também vêm ao encontro do já sinalizado na Introdução, ou seja, a qualidade de ensino para a ampliação de vagas é conclamada tanto pela LDB/96 como pela Constituição Paulista/89, o que nos remete a pensar em proposições de políticas públicas consistentes para o ensino superior (BARREIRO; TERRIBILI FILHO, 2007), e, em particular, para os cursos noturnos, para que as Instituições de Ensino Superior possam efetivar mudanças em sua “estrutura educacional que permitam introduzir alterações significativas nas condições de funcionamento do ensino superior”. (ANDRADE; SPOSITO, 1986, p.19).

Quanto às possibilidades de reflexão dirigida, no que se refere às atividades curriculares, percebe-se que os alunos se sentem cada vez mais apoiados nesse quesito conforme o avanço no curso, e independentemente do período (matutino ou noturno). Quando há a queixa dos alunos a respeito, especialmente de que alguns professores não oportunizam reflexões e relações com a realidade em sala de aula, isso ocorre mais nos grupos focais dos alunos dos primeiros anos. Os professores também reconhecem algumas dificuldades em realizar a articulação entre os conteúdos teóricos e a prática. Porém o que mais se destacou, em relação a essa dimensão, foram os estágios e seu modo de organização no curso. Tanto os alunos dos quartos anos como os professores deflagraram diversos problemas a respeito, que necessitam de mudanças urgentes e estruturais, pois têm importantes repercussões na formação dos graduandos. Como sinaliza Roldão (2007, p.98), isso nos leva a pensar na importância da articulação teoria-prática, que deverá necessariamente conduzir ao “*saber fazer, saber como fazer, e saber porque se faz*”. A esse

contexto se agrega a falta de acompanhamento durante a realização do estágio, pois a disciplina de estágio acontece, praticamente, antes do ingresso do aluno no campo estágio e não durante sua execução. O professor não é um substituto do aluno, mas é o responsável:

da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não os outros- a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efetiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido. (ROLDÃO, 2005, p. 117).

Carlos Marcelo, apoiando-se em Vaillant (2005), faz uma observação importante:

É necessário repensar os programas de formação docente já que frequentemente não há correspondência entre eles e as necessidades da escola. As ações de formação quase nunca respondem aos interesses dos futuros docentes ou dos docentes em exercício. Além disso, a formação oferecida não tem, quase sempre, vínculo com as condições reais de exercício da docência. (MARCELO; VAILLANT, 2012, p.66).

Com relação aos grupos com os graduandos, sobre o apoio dado aos alunos nas atividades semicurriculares e extracurriculares que se vinculam aos diferentes serviços e setores da universidade, enquanto os alunos do primeiro ano matutino declaram se sentir incluídos e amparados, os do grupo do primeiro ano noturno se queixaram de não ser atendidos conforme suas possibilidades e necessidades. Esses últimos dados também foram observados pelos professores.

De acordo com Vargas e Paula (2013), não obstante grande parte dos alunos serem de classes trabalhadoras, as políticas públicas não alcançam essa peculiaridade, o que dificulta a permanência do estudante trabalhador na universidade. Apesar da existência de medidas que visem à democratização do ensino superior, a universidade pública ainda é apenas pretensamente inclusiva, uma vez que a democratização deve ser entendida como um processo que alcance a conclusão integral do curso pelos estudantes, tendo-se como foco as camadas desprivilegiadas.

Conforme Vargas e Paula (2013) a despeito de nos últimos anos o governo lançar mãos de estratégias que visem à permanência do alunado, com bolsa moradia, alimentação, transporte, dentre outras, há também outras formas de carência, em especial a dificuldade em conciliar as exigências da escolarização de nível superior com a necessidade de trabalhar, o que representa uma situação particular, porém recorrente, sendo que grande parte dos estudantes que trabalham são de classes C, D e E, e estudam à noite. Diante das implicações que essa situação gera, uma delas têm sido as instituições, sobretudo os docentes, atribuírem as dificuldades escolares dos estudantes a sua trajetória pregressa. Apesar de esse ser um aspecto a ser considerado, não é o único, e acaba por responsabilizar

os estudantes “Nessa perspectiva, falham os alunos, não as instituições. Trata-se de uma perspectiva escamoteadora e conservadora, que preserva o *status quo*, ao mascarar o papel substancial das instituições.” (VARGAS; PAULA, 2013, p. 472).

Procurando refletir sobre as condições institucionais que possam favorecer ou não o aluno trabalhador, Vargas e Paula (2013) miram um determinado curso de Pedagogia de uma Instituição Federal de Ensino Superior do Rio de Janeiro e deflagram problemas, que podem ser considerados até mesmo triviais, no entanto não menos importante, como a correspondência do início do horário do curso no turno noturno com as reais possibilidades dos alunos. Fato que também pode ser relacionado com os dados da presente pesquisa, em que os alunos trabalham durante o dia e residem na região, precisando se locomover até a universidade no intervalo entre a saída do trabalho e o início das aulas. Assim como Vargas e Paula (2013) destacam, o resultado são aulas que começam de modo sistemático mais tarde do que o estipulado no horário formal, o que repercute em um inevitável e considerável prejuízo acadêmico. Além disso, os alunos chegam cansados e muitas vezes insatisfeitos, e até mesmo, “[...] diminuídos perante suas circunstâncias. Como estudantes de segunda categoria, jamais se apropriarão da universidade como os seus colegas do turno da manhã.” (VARGAS; PAULA, 2013, p. 476).

Segundo as autoras, não somente as instituições de ensino superior como também a legislação brasileira ainda não reconhece o perfil do aluno que tem adentrado à universidade nos cursos noturnos, os quais têm se expandido principalmente nas áreas de Humanas e Sociais [e na de formação de professores]. Diferentemente de iniciativas de países como Portugal e Cuba que têm se voltado para adequações coerentes com as possibilidades do aluno trabalhador. No caso de Portugal, tem-se o exemplo da codificação trabalhista, a qual é recente (datada de 2009) e tem especificidades que atendem ao aluno trabalhador, como a de que o horário de trabalho deva se ajustar ao do estudo, e quando não é possível pode-se prever dispensa para tal fim sem prejuízos de direitos. E Cuba, por sua vez, por meio de um Programa de Universalização da Educação Superior em que foram empregadas estratégias pedagógicas específicas para atender o estudante trabalhador (VARGAS; PAULA, 2013).

Reiteramos, assim, que as universidades brasileiras devem pensar em recursos que atendam às peculiaridades dos alunos do curso noturno, promovendo a sua adaptação à vida acadêmica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, por meio desta pesquisa, analisar o ambiente acadêmico proporcionado no referido curso no que diz respeito à assunção de responsabilidade e reflexão dirigida, uma vez que há evidências de que essa capacidade está relacionada ao tipo de Educação oferecido.

Os dados apresentados indicam que, com relação ao ambiente acadêmico, o curso investigado procura criar condições para o favorecimento de oportunidades de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida, em atividades curriculares, semicurriculares e extracurriculares, tal como proposto em seu PPP, podendo ser levantados diversos aspectos que confirmam tal intento: em sua reformulação houve a representação de várias instâncias da universidade; o Conselho do referido curso possui gestão paritária, no que tange a participação docente e discente; sua proposta oferece a possibilidade de os graduandos cursarem disciplinas optativas e de Trabalho de Conclusão de Curso, e de aderirem a um dos aprofundamentos oferecidos; é prevista a realização de atividades Acadêmicos-Científicas-Culturais, sendo que muitas delas são promovidas pela própria instituição; são oferecidos vários tipos de bolsas de permanência estudantil, pesquisa e extensão. O PPP também prevê a participação em estágios supervisionados em diferentes áreas. Não obstante esse quadro favorável, a pesquisa demonstrou que há várias limitações que representam pontos desfavoráveis às oportunidades pretendidas de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida, e que não estão relatadas ou previstas no PPP do curso, mas que foram deflagradas por meio dos dados recolhidos junto aos alunos e docentes. Os tópicos mais críticos foram relativos às dificuldades enfrentadas pelos alunos trabalhadores e do período noturno, que relataram não possuir condições objetivas para usufruírem de tudo que é oferecido pelo curso e pela instituição, e esta, por sua vez, não disponibiliza serviços e propostas que vão ao encontro de suas necessidades; e a falta de preparo para atender o perfil do público que tem ingressado no curso, sem o planejamento e propostas de mecanismos para a adaptação e nivelamento acadêmico.

Outro ponto a ser destacado, é a dificuldade, no curso, de articulação entre a teoria-prática-teoria, reflexão-ação-reflexão. Aspecto este também identificado por Gatti e Nunes (2009) que analisaram propostas de disciplinas e conteúdos formadores de diferentes licenciaturas, incluindo a em Pedagogia. Segundo as autoras, nas disciplinas de formação específica, foram mais presentes abordagens descritivas, pouco voltadas para a relação entre as teorias com as práticas. Além disso, assim como em nosso estudo a questão do estágio compareceu de modo problemático nos relatos dos discentes e professores, e com poucas informações no PPP do curso, o estudo de Gatti e Nunes (2009) indica que não foi

possível chegar a conclusão dos procedimentos dos cursos investigados com relação a esse aspecto, já que a descrição desse tipo de atividade não compareceu em vários Projetos Pedagógicos ou, no caso em que estivera presente, foi de modo pouco claro.

Dessa forma, esses resultados nos encaminham para muitas reflexões e causam uma urgência nas propostas de mudança na formação de professores, considerando a importância dessa função. Ainda, com relação ao ambiente acadêmico, reiteramos nossa preocupação quanto à equanimidade em relação aos estudantes do período noturno e matutino. Estes podem ocupar o espaço universitário e usufruir dos recursos semi e extracurriculares de modo muito mais intenso do que os do período noturno. Isso ainda é mais preocupante quando pensamos nas atividades curriculares que são oferecidas aos alunos de um modo que é difícil sua execução (pensamos nos estágios e atividades teórico-práticas, ressaltando que, principalmente com relação às disciplinas de metodologias e práticas de ensino, a carga horária prevista na grade parece ser muito exígua para que cumpram as atividades teórico-práticas previstas).

REFERÊNCIAS

ALCESTE©. Version 4.8 pour Windows. Toulouse: Image, 2005. 1 CD-ROM.

ALMEIDA, Leandro S. Questionário de vivências acadêmicas para jovens universitários: estudos de construção e de validação. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, Coruña, ESP, v. 03, n. 03, p. 113-130. 1998. Disponível em: <http://goo.gl/JaABG4>. Acesso em: 27 nov. 2012. ISSN 1138-1663.

ANDRADE, Cleide Lugarini de; SPOSITO, Marília Pontes. O aluno do curso superior noturno. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, 1986. v. 57, p. 03-19. mai. Disponível em: <http://goo.gl/YpM98Y>. Acesso em: 10 mar. 2016. ISSN 1980-5314.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, PT: Edições 70, 2000.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; TERRIBILI FILHO, Armando. Educação superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, RJ, jan./mar. 2007. v. 15, n. 54, p. 81-102. Disponível em: <http://goo.gl/0y3R9h>. Acesso em: 10 mar. 2016. ISSN 1809-4465.

BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. 1996. **Um estudo sobre o juízo moral e a questão ética na prática da Psicologia**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://goo.gl/TnjgwI>. Acesso em: 10 nov. 2014.

BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://goo.gl/6Fy1pk>. Acesso em: 10 mar. 2016.

CAMARGO, Brígido Vizeu. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, Antonia Sílvia Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu; JESUÍNO, Jorge Correia; NÓBREGA, Sheva Maia da. (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 511-539. Disponível em: <http://goo.gl/2ZvuGD>. Acesso em: 10 mar. 2016.

FRANCO, Maria. Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Liberlivro, 2008. Disponível em: <http://goo.gl/WHgHYQ>. Acesso em: 10 mar. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo, SP: FCC/DPE, 2009. 160 p. Disponível em: <http://goo.gl/39Wtzu>. Acesso em: 10 mar. 2016.

GERK, Eliane; CUNHA, Silvia Maria. As habilidades sociais na adaptação de estudantes ao ensino superior. In: BANDEIRA, Marina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. (Orgs.). **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2006. p. 181-196.

GUERREIRO-CASANOVA, Daniela; POLYDORO, Soely. Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. **Psicologia: Ensino & Formação**, Brasília, DF, 2010. v. 01, n. 02, p. 85-96. Disponível em <http://goo.gl/Ut50nw>. Acesso em: 04 dez. 2014. ISSN 2177-2061.

IGUE, Érica Aparecida; BARIANI, Isabel Cristina Dib; MILANESI, Pedro Vítor Barnabé. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **Psico-USF**, Itatiba, SP, jul./dez. 2008. v. 13, n. 2, p.155-164. Disponível em: <http://goo.gl/coqt8i>. Acesso em: 10 mar. 2016. ISSN 2175-3563.

LEPRE, Rita Melissa; MORAIS-SHIMIZU, Alessandra de; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael *et al.* A formação ética do educador: competência e juízo moral de graduandos de Pedagogia. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, RJ, 2014. v. 11, n. 23, p. 113-137. Disponível em: <http://goo.gl/i0I5A8>. Acesso em: 10 mar. 2016. ISSN 2238-1279.

LIND, Georg. O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo de duplo aspecto da competência moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, RS, 2000. v. 13, n. 03, p. 399-416. Disponível em: <http://goo.gl/UTSMbV>. Acesso em: 10 mar. 2016. ISSN 1678-7156.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, set./dez. 1998. n. 09, p. 51-75. Disponível em: <http://goo.gl/TPId3G>. Acesso em: 10 mar. 2016. ISSN 1809-449X.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba, PR: UTFPR, 2012. Disponível em: <http://goo.gl/25wVfA>. Acesso em: 10 mar. 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, RS, 2004. v. 29, n. 02, p. 33-49. Disponível em <http://goo.gl/39clYF>. Acesso em: 02 mar. 2015. ISSN 1984-6444.

NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, RJ, 2006. v. 06, n. 02, p. 72-88. Disponível em: <http://goo.gl/h4ae5z>. Acesso em: 10 mar. 2016. ISSN 1808-4281.

POWELL, Richard A.; SINGLE, Hellen M. Focus groups. **International Journal of Quality in Health Care**, out. 1996. v. 08, n. 05, p. 499-504. Disponível em: <http://goo.gl/akvhoK>. Acesso em: 10 mar. 2016. ISSN 1353-4505.

REGO, Sergio. **A formação ética dos médicos**: saindo da adolescência com a vida (dos outros) nas mãos. Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz, 2003. Disponível em: <http://goo.gl/QmTH9f>. Acesso em: 10 mar. 2016.

REINERT, Max. **Alceste**: Manuel d'utilisation. Version 4.8 pour Windows. Toulouse: Societé, IMAGE, 2005. Disponível em: <http://goo.gl/xrZZ6b>. Acesso em: 10 mar. 2016.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise-especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, jan./dez. 2005. v.12, n. 13, p. 105- 126. Disponível em: <http://goo.gl/E26fep>. Acesso em: 10 mar. 2016. ISSN 2236-0441.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, jan./abr. 2007. v. 12, n. 34, p. 94-103. Disponível em: <http://goo.gl/55NfqW>. Acesso em: 10 mar. 2016. ISSN 1809-449X.

SÃO PAULO. **Constituição do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 1989. Disponível em: <http://goo.gl/kzWzFQ>. Acesso em: 10 mar. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo, SP: UNESP, 1996.

SCHILLINGER, Márcia. **Learning environment and moral development: how university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries**. Aachen: Shaker Verlag, 2006. 154 p. Disponível em: <http://goo.gl/zF4KdD>. Acesso em: 10 mar. 2016.

SILVA, Maria Cristina Ribeiro; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; APRILE, Maria Rita. **A ética na formação do professor: uma investigação a respeito da construção da competência moral**. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 2008. Disponível em: <http://goo.gl/FPXk7g>. Acesso em: 10 mar. 2016.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, jul. 2013. v. 18, n. 02, p. 459-485. Disponível em <http://goo.gl/zgdqLS>. Acesso: 27 jan. 2015. ISSN 1414-4077.

AGRADECIMENTOS

Pesquisa com financiamento MCTI/CNPq/MEC/CAPES N. 07/2011. Processo 401906/2011-6

ⁱ Revisão gramatical do texto sob a responsabilidade dos autores