

**MARIA OTILIA JOSÉ MONTESSANTI MATHIAS**

**ALUNOS INGRESSANTES NO ENSINO SUPERIOR  
NOTURNO:  
RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA UNIVERSIDADE.**

**PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:  
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DE SÃO PAULO**

**2004**

**MARIA OTILIA JOSÉ MONTESSANTI MATHIAS**

**ALUNOS INGRESSANTES NO ENSINO SUPERIOR  
NOTURNO:  
RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA UNIVERSIDADE.**

Tese apresentada à banca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de doutora em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Laurinda Ramalho de Almeida.

**PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:  
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DE SÃO PAULO  
2004**

**Banca examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Laurinda Ramalho de Almeida

---

---

---

---

---

## AGRADECIMENTOS

Porque este trabalho é um trabalho acadêmico começarei com os agradecimentos à Academia, mas registro que todas as pessoas aqui referidas, da Academia e fora dela, foram constituintes da minha identidade profissional de professora e provocadoras do meu interesse pelas relações interpessoais.

Começarei relatando meu primeiro contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, para cursar uma disciplina como aluna especial: ao entrar, fui saudada pela Professora Vera Placco como sua antiga aluna em Orientação Educacional no curso de Pedagogia, mesmo já transcorridos quinze anos. Senti grande alegria, pois alguém me reconhecera. Este reconhecimento se demonstrou por um luminoso sorriso e um olhar acolhedor.

Fui apresentada então à Professora Laurinda, que era responsável pela disciplina que deveria cursar como aluna especial. Se o reconhecimento da Professora Vera trouxe-me alegria, a acolhida imediata da Professora Laurinda bem como sua disponibilidade em ouvir-me, despertaram sentimentos de aceitação e confiança. Após escutar em linhas gerais meu projeto, que naquele momento era um “desejo”, a Professora Laurinda já fez algumas indicações bibliográficas, inclusive emprestando-me um livro e uma tese de doutorado para que iniciasse as leituras.

Todos estes fatos relatados até aqui não demoraram mais de uma hora, pois as duas Professoras se encaminhavam para as aulas naquela tarde do mês de novembro de 1998.

Hoje, pertencendo ao grupo dos discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação e tendo realizado vários estudos sobre a Psicologia Humanista e mais diretamente Carl R. Rogers, percebo o quanto as professoras agiram como facilitadoras, possibilitando-me expressar minhas necessidades, experiências e chegar ao meu projeto de pesquisa.

As atitudes das duas docentes desenharam em minha mente e coração a imagem de um porto seguro. Acredito que a partir daquele momento pudemos experimentar uma relação interpessoal fundamentada em atitudes de afeto, apoio e consideração, existindo liberdade para o diálogo, a troca sem temores e medos, como, em minha opinião, deve ser a relação educativa.

Outras Professoras do Programa foram importantes no meu percurso acadêmico. Meus agradecimentos a elas.

À Professora Doutora Bernardete Angelina Gatti, com sua exigência envolvente e impulsionadora.

À Professora Doutora Maria Laura Puglisi Barbosa Franco, uma grata surpresa na demonstração de competência e afeto.

À Professora Doutora Wanda Maria Junqueira Aguiar pela disponibilidade em oferecer pistas para a tabulação dos dados.

Um agradecimento especial para as Professoras participantes de minha banca de qualificação e defesa.

À Professora Doutora Abigail Alvarenga Mahoney pelas orientações e sugestões dadas, contribuindo para os redirecionamentos necessários.

À Professora Doutora Maria José Milharezi Abud pela sua leitura na “inteireza do trabalho”, a qual possibilitou-me novos olhares sobre a pesquisa.

À Professora Doutora Lucia Maria Teixeira Furlani por compartilhar preocupações e desejos em relação ao ensino superior noturno e, como educadora, já estar concretizando alguns de nossos sonhos.

À Professora Doutora Melania Moroz pela sensibilidade e disponibilidade em partilhar sua história como docente do Ciclo Básico da PUC/SP, revelando informações significativas.

Mas minha formação profissional não se construiu só em cursos de formação acadêmica na Pós-Graduação e na Graduação. Ela se construiu na trajetória

profissional como professora, orientadora educacional e coordenadora pedagógica no convívio com meus pares e alunos que muito me ajudaram.

Ao Frei Agostinho Salvador Piccolo, pessoa querida e amiga, aos Professores e Funcionários do Colégio Santo Antônio do Pari e da Universidade São Francisco que me ensinaram a ser uma educadora amorosa.

Ao Professor Mestre Cláudio Carlos de Oliveira, pela pessoa serena e disponível que é ajudando-me, em toda a trajetória, na leitura e revisão do texto final.

À Dona Lourdes, secretária, amiga em todos os momentos, pela paciência e dedicação na digitação do trabalho.

À Raquel, pelo cuidado e primor com que realizou a organização dos dados e informações coletados pelos questionários aplicados.

Ao Professor Doutor Joaquim Pedro Villaça de Souza Campos e à Professora Mestra Ana Maria Siqueira, amigos e educadores que acreditaram na pertinência deste trabalho, abrindo os caminhos para que a pesquisa fosse realizada.

À Helena, Sônia e Alex com os quais compartilho alegrias-tristezas, sucessos-insucessos que caracterizam o cotidiano na educação, pela confiança, respeito e estímulo, atitudes permanentes que possibilitaram este desejo ser realizado.

E como nos ensina Adélia Prado “o que a memória ama fica eterno” volto à minha infância e agradeço a meus primeiros formadores.

A Ary, Emily e João, tios cujo olhares atenciosos e presença permanente foram, são e serão meu esteio.

À Linda, minha mãe, que me mostrou sempre que era possível amar, confiar e respeitar o outro, transformando os momentos mais difíceis de nossa vida em “encontros de luz”.

Ao Junior, Tânia, Pedro, Paula e Victor pela alegria constante de pertencerem a nossa família.

Retornando ao presente, agradeço aos meus atuais formadores: Bárbara, Beatriz e Zeca não só pelas exigências e questionamentos, mas também pelo muito amor, respeito e tolerância com que construímos nossa convivência.

Outros me ajudaram na construção da professora-orientadora e pesquisadora que hoje apresenta esta tese. Também a estes que não identifiquei aqui, porque são muitos, mas os tenho guardados na lembrança, meus agradecimentos.

“Esse mundo não se esgota nos saberes acerca da educação (o que se pensa) e no saber fazer (o domínio das habilidades para desenvolver a prática), mas também fazem parte dele as intencionalidades (pretensões, motivações, ilusões, projetos, utopias, etc.), que são os mundos imaginados que nos abrem caminhos, que nos movem e que nos dão razões para desejar e buscar realidades que acreditamos melhores daquilo que temos à nossa volta” .

(J. C. Sebarroja)

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é conhecer como as relações professor-aluno, aluno-aluno e aluno-instituição são vivenciadas e desejadas nos cursos de Bacharelado e Licenciatura de instituições particulares, a partir de relatos de alunos ingressantes em cursos noturnos. Duas foram as questões priorizadas na pesquisa: O que o relato dos alunos ingressantes nos cursos superiores noturnos de Universidades privadas revelam sobre as relações interpessoais que se desenvolvem na Universidade? Que propostas podem ser viabilizadas pela Universidade para facilitar a integração do aluno na vida universitária? Como instrumento para coleta dos dados, a pesquisa se utilizou de questionário contendo questões fechadas e abertas, além de entrevistas com professores de três Universidades, uma pública e duas privadas, que desenvolvem ou desenvolveram projetos/propostas voltados para a integração do aluno à Universidade, demonstrando sensibilidade para as questões das relações interpessoais. Os dados foram iluminados pela Abordagem Centrada na Pessoa, que tem como representante principal Carl R. Rogers, entendendo que essa Abordagem possibilita uma nova política de relações humanas. A mesma foi assumida por mostrar-se fecunda, em razão de Carl R. Rogers ter elaborado, entre outras, uma teoria das relações interpessoais. Os resultados evidenciaram a importância dada pelos alunos ingressantes no ensino superior as relações interpessoais professor-aluno, aluno-aluno, no sentido de facilitar seu processo de aprendizagem e sua vivência no meio universitário. Também às relações aluno-Universidade foram consideradas importantes, porém, pouco concretizadas.

Palavras-chave: relações interpessoais - abordagem centrada na pessoa - vivência universitária – ensino superior.

## ABSTRACT

The purpose of this research is to know how the relationship student-student, student-teacher and student-Institution had been lived and wishfulled on the Bachelor course in private Institutions through the depoiment of the first year's nocturne course students.

Two questions were priorized in this research:

- What does the depoiment of the first years nocturne Superior courses students in private University revealed about the relationship that are developing in the University?

- What are the possible proposal's of the University's to make the integration of the students on the University life?

We used a questionnaire, with objective and descriptive questions, to take dates. We realized interviews with teachers of three University's, one public and two private University's, that are developing or had developed projects and proposal's to make easier the integration of the students on the University life, showing sensibility about the relationship questions.

The dates were sensibilized by the Person Centralized Approach, that have Mr. Carl R. Rogers as the main minister. Mr. Carl believe that this Approach can open a new relationship political. This Approach became more real because Carl elaborated a teory for the relationship to comprove his opinion.

The results showed the importance of the relationship teacher-student and student-student for the first year's Superior courses students on the purpose to make easier the learning process and more wishfulled the University life. And the relationship student- Institution were considered important, but little concret.

Key-Words:relationship-Person-Centralized-Approach-university-teaching-wishfulled-the-University

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1. Diagrama do entrelaçamento entre as atitudes facilitadoras, desenvolvimento pessoal e o processo de ensino-aprendizagem – 2004.....	045
Figura 2. Explicitação da atitude de respeito – 2004.....	120
Figura 3. Explicitação da atitude de ajuda – 2004.....	121
Figura 4. Explicitação da atitude de interesse – 2004.....	121
Figura 5. Explicitação da atitude de diálogo – 2004.....	122
Figura 6. Síntese das ações dos professores que representam as atitudes de respeito, ajuda, interesse e diálogo desejadas pelos dos alunos – 2004.....	123
Figura 7 . Explicitação da atitude de respeito – 2004.....	125
Figura 8 . Explicitação da atitude de interesse – 2004.....	126
Figura 9 . Explicitação da atitude de diálogo – amizade – 2004.....	126
Figura 10 . Explicitação das atitudes de respeito – amizade – ajuda do aluno-aluno – 2004.....	129

## TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos alunos ingressantes por sexo – 2003.....	85
Tabela 2 – Distribuição dos alunos ingressantes nas faixas etárias – 2003.....	85
Tabela 3 – Distribuição dos alunos ingressantes segundo estado civil – 2003.....	86
Tabela 4 – Distribuição dos alunos ingressantes por número de filhos – 2003.....	87
Tabela 5 – Distribuição dos alunos ingressantes segundo horas de trabalho – 2003.....	87
Tabela 6 – Participação dos alunos ingressantes na vida econômica familiar – 2003 .....	88
Tabela 7 – Distribuição dos alunos ingressantes por dependência administrativa e período do ensino médio – 2003.....	89/90
Tabela 8 – Subsídios fornecidos pelo ensino médio para integração à Universidade – 2003.....	91
Tabela 9 – Distribuição dos alunos ingressantes quanto à manifestação de desistirem do curso superior – 2003 .....	94
Tabela 10 – Motivos para desistência do curso superior – 2003.....	95
Tabela 11 – Motivação dos alunos ingressantes em relação ao curso – 2003.....	97/98
Tabela 12 – Percepção dos alunos ingressantes em relação ao grupo/classe – 2003.....	101/102
Tabela 13 – Caracterização da participação dos alunos ingressantes em sua classe – 2003.....	103
Tabela 14 – Identificação das atitudes dos alunos ingressantes que demonstram participação – 2003.....	104
Tabela 15 – Dinâmica da aula e participação dos alunos ingressantes – 2003.....	105/106
Tabela 16 – Motivos inibidores da participação dos alunos ingressantes na sala de aula – 2003.....	107
Tabela 17 – Atitudes dos professores importantes para ajudarem os alunos ingressantes a integrarem-se à Universidade – 2003.....	109/110
Tabela 18 – Atitudes dos colegas que foram importantes para ajudá-los a integrarem-se à Universidade – 2003.....	114/115
Tabela 19 – Disponibilidade para participar de grupo de estudo em continuidade à pesquisa – 2003.....	150

## QUADROS

Quadro 1 – Síntese das atitudes facilitadoras desejadas pelos alunos – 2004.....	119
Quadro 2 – Explicitação da atitude de respeito – 2004 .....	133
Quadro 3 – Explicitação da atitude de diálogo – 2004 .....	133
Quadro 4 – Explicitação da atitude de orientar – 2004 .....	133
Quadro 5 – Explicitação da atitude de integrar – 2004 .....	134
Quadro 6 – Indicação dos alunos em relação à(s) pessoa(s) ou serviço(s) que ajudou(aram) no ingresso / na integração à Universidade – 2004.....	137
Quadro 7 – Caracterização dos marcos interpretativos, das categorias e subcategorias a partir das respostas fornecidas pelos alunos – 2004.....	146
Quadro 8 – Apresentação dos níveis de parentesco e incentivo para o ingresso na Universidade – 2004.....	147

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
....	
<b>CAPÍTULO 1</b>	
FUNDAMENTAÇÃO	
TEÓRICA.....	20
<b>CAPÍTULO 2</b>	
REVENDO ESTUDOS	
PERTINENTES.....	55
<b>CAPÍTULO 3</b>	
PROCEDIMENTOS	
METODOLÓGICOS.....	74
3.1. Opção pelos participantes da pesquisa.....	74
3.2. Opção pelos instrumentos de coleta.....	75
<b>CAPÍTULO 4</b>	
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS	
DADOS.....	83
4.1. Perfil dos alunos ingressantes.....	85
4.2. O papel do ensino médio no preparo para o curso superior.....	89
4.3. Motivação para permanência /desistência no curso superior.....	94
4.4. O curso superior na visão dos alunos ingressantes.....	101
4.4.1. sua percepção do grupo-classe.....	101
4.4.2. sua participação na sala de aula.....	103
4.4.3. sua integração na Universidade.....	109
4.5. O relacionamento interpessoal na Universidade.....	116
4.5.1. Relação professor-aluno.....	119
4.5.1.1. em foco, o professor.....	119
4.5.1.2. em foco, o aluno.....	124
4.5.2. Relação professor-aluno-Universidade.....	129
4.6. Em busca de uma síntese.....	149
<b>CAPÍTULO 5</b>	
INTERLIGANDO O DESEJADO, O JÁ FEITO, O QUE SE FAZ E O	
QUE SE PODE	
FAZER.....	151
5.1. Retomando os dados.....	151
5.2. Exemplos de ações já desenvolvidas e em desenvolvimento....	154
5.2.1. Projeto do Ciclo Básico da Pontifícia Universidade Católica de	
São Paulo.....	154
5.2.2. Programa de Orientação Psicopedagógica – Universidade	
Federal do Rio de Janeiro.....	160
5.2.3. Linha Universitária Noturna da Universidade de Aveiro–L.U.A. –	
Portugal.....	162
5.2.4. Laboratório de Aprendizagem e Ensino da Faculdade de	
Economia e Administração da Universidade de São Paulo.....	164
5.2.5. Setor de Orientação Psicopedagógica ao Estudante Universitário	
da Universidade Santa Cecília de Santos.....	166
<b>CONSIDERAÇÕES</b>	170

<b>FINAIS</b> .....	
REFERÊNCIAS.....	
..	174
<b>ANEXOS</b> .....	
..	180
Anexo A – Caracterização das Universidades.....	181
Anexo B – Questionário.....	188
Anexo C – Gráficos.....	200
Anexo D – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	226

## INTRODUÇÃO

“O que em mim sente'stá  
pensando” .

(Fernando Pessoa)

Durante os últimos quinze anos, como docente no ensino superior em diferentes cursos, os primeiros meses de convivência acadêmica com os alunos sempre despertaram minha atenção.

Ao observar as fisionomias dos alunos recém-chegados à Universidade, eu os caracterizava como verdadeiros “caleidoscópios”, pelas suas múltiplas faces. Esses alunos, jovens ou adultos, apresentavam o brilho no olhar por estarem iniciando sua trajetória universitária; na maneira de sentar, eu identificava a expectativa em relação ao ambiente desconhecido, pois tudo lhes era novo: professores, colegas, horários. As matérias não eram mais matérias, mas disciplinas, não havia mais série mas semestre; o sorriso acanhado indicava um questionamento: e agora, o que faço? suas fisionomias denotavam uma combinação complexa de alegria-insegurança, segurança-medo, certeza-dúvida.

Ao ingressar na Universidade, o aluno se depara com a necessidade de se adaptar a um universo novo, nem sempre acolhedor, embora essa Universidade defina como seu objetivo maior o desenvolvimento integral do aluno, assumindo, portanto, uma preocupação com o desempenho acadêmico e a dimensão pessoal. Pensar que o aluno, seja ele jovem, adulto ou com mais idade, está apto a enfrentar todos os desafios de uma carreira universitária, superando todos os obstáculos, sem nenhuma ajuda, acompanhamento ou orientação é demonstrarmos uma visão ingênua sobre a vivência acadêmica na Universidade.

A Universidade poderá ser um ambiente prazeroso, de crescimento pessoal e profissional ou um ambiente gerador de frustração, angústia, de sensação de incompetência, se as dificuldades que se apresentarem não forem vencidas.

No ensino superior, verificam-se decorrências sérias acerca do NOVO para o aluno calouro. Para este estudante, que está iniciando o curso universitário, além de questões como a aquisição do domínio da linguagem acadêmica, a incorporação de atitudes e valores próprios à carreira escolhida, o conhecimento do novo espaço físico, com a perda da referência da sala de aula exclusiva da turma como ponto de apoio, o desligamento abrupto do grupo de amigos de vários anos, ele têm também de enfrentar o fato, que pode ser cruel, da percepção, nem sempre consciente de que ao entrar para o ensino superior, deixa de ser visto como membro de um grupo social ou até familiar, porque ele já não é igual aos membros pares. O vestibular o exclui dos grupos de origem. Entretanto, ele ainda não concretizou novos vínculos, sentindo-se muitas vezes um pária, só, inseguro do seu direito de freqüentar a academia. (HOIRISCH, 1993, p. 24)

Em minha atuação como coordenadora pedagógica e orientadora educacional em escolas de ensino médio, a convivência com os alunos me evidenciava um aluno que falava do seu projeto de cursar a Universidade com um intenso brilho no olhar: a Universidade era vista como ponto de chegada depois de tantos anos de preparação e o meio para se lançar a novas conquistas.

Conversava com os alunos que entusiasmados me falavam de uma Universidade que os prepararia para o ingresso na profissão desejada, ao mesmo tempo como um período no qual conviveriam com professores, profissionais muito qualificados, colegas diferentes, interessados e um conhecimento aprofundado. Mas, um entusiasmo sempre perpassado por algumas dúvidas: “O curso que pretendo fazer é o mais indicado para mim? Será que vou dar certo nele? Como serão meus novos professores? E meus colegas?”.

Minhas observações, tanto no ensino médio como no ensino superior, apontavam para um foco: a importância das relações interpessoais. Percebia também que as relações interpessoais se davam inseridas na prática pedagógica dos professores.

A dimensão humana – interacional revela-se pela relação socioafetiva e cognitiva que o educador busca construir entre ele e o aluno e entre aluno-aluno, pela observação e busca de conhecimento da vida, do desenvolvimento e da aprendizagem do mesmo, [...] (PLACCO, 1998, p.20)

Meus questionamentos e preocupação com a dimensão do relacionamento interpessoal levou-me à busca de aprofundamento teórico, e foi na Psicologia Humanista, em especial na Abordagem Centrada na Pessoa, que encontrei subsídios consistentes.

Quando comecei a revisitar as obras de Carl R. Rogers, o principal representante dessa Abordagem (e quem cunhou essa terminologia), este já demonstrara por meio de inúmeras pesquisas – suas e de seus colaboradores - que essa Abordagem possibilitava uma nova política de relações humanas, com resultados mais satisfatórios para os participantes de uma relação pautada por determinadas atitudes. Essas “atitudes facilitadoras” denominadas por ele de autenticidade, compreensão empática e consideração positiva incondicional<sup>1</sup> que apareceram primeiro em sua teoria da terapia, e posteriormente, na teoria da personalidade, das relações interpessoais e da

---

<sup>1</sup> Em diferentes momentos de sua obra, Rogers refere-se a essas atitudes ou condições facilitadoras com diferentes terminologias. No capítulo de Fundamentação Teórica esse aspecto será retomado.

aprendizagem são “atitudes que conduzem à mudança, ao crescimento e a melhores relacionamentos”. E ainda: “não são misteriosas, embora possam ser difíceis de serem alcançadas”. (ROGERS, 2001, p.158)

Mas, apesar do grau de dificuldade que apresentava para ser entendida e experienciada, a Abordagem Centrada na Pessoa instigou-me, por mostrar-se colaboradora, construtiva e eficaz para quem trabalha com pessoas, e também pelos pressupostos teóricos que a fundamentam. Tal qual Rogers (2001, p. 161) eu a considerei “uma abordagem verdadeiramente nova, embora não necessariamente em suas idéias, as quais podem ser apresentadas como tendo velhas raízes”.

Por assumir que as relações interpessoais estiveram sempre presentes nos questionamentos sobre minha prática profissional, e que a Abordagem Centrada na Pessoa me era significativa, assumi que ela poderia também fundamentar minha pesquisa e meu estudo. Relacionando o interesse pelas relações interpessoais com minha preocupação com os alunos ingressantes no ensino superior, delineei meu projeto de pesquisa a partir dos seguintes problemas:

1. *O que o relato dos alunos ingressantes dos cursos superiores noturnos de Universidades privadas revelam sobre as relações interpessoais que se desenvolvem na Universidade?*

Este problema pode ser desdobrado nas seguintes questões:

1.1 – Que atitudes apresentadas pelos professores favorecem a integração, a permanência e a satisfação de cursar uma Universidade?

1.2 – Que atitudes apresentadas pelos colegas favorecem a integração, a permanência e a satisfação de cursar uma Universidade?

1.3 – Que ações administrativas facilitam a integração do aluno ingressante à Universidade?

2. *Que propostas podem ser viabilizadas pela Universidade para facilitar a integração do aluno na vida universitária?*

Tendo definido os problemas a serem investigados assim estruturei minha pesquisa:

Capítulo 1 – *Fundamentação Teórica*: breve caracterização da Psicologia Humanista e da Abordagem Centrada na Pessoa, priorizando a discussão sobre a área educacional.

Capítulo 2 – *Reverendo Estudos Pertinentes*: resgate de alguns trabalhos realizados por educadores brasileiros sobre a Abordagem Centrada na Pessoa, bem como pesquisas referentes ao ensino superior nos cursos diurnos e noturnos com enfoques na prática docente, na relação professor-aluno e no perfil do aluno universitário.

Capítulo 3 – *Procedimentos Metodológicos*: apresentação do trajeto percorrido para a construção do questionário que foi aplicado aos alunos ingressantes dos sete cursos de duas Universidades particulares selecionadas para o estudo e de entrevistas realizadas com profissionais.

Capítulo 4 – *Análise dos Dados*: apresentação do perfil dos alunos ingressantes no ensino superior noturno. A partir de suas respostas às questões do questionário, discussão de suas percepções sobre o ensino superior e as relações interpessoais nele desenvolvidas.

Capítulo 5 – *Interligando o desejado, o já feito, o que se faz e o que se pode fazer*: A partir das respostas dos alunos e das entrevistas realizadas com educadores do ensino superior sobre ações desenvolvidas ou em desenvolvimento para facilitar a integração do aluno à Universidade, apresentam-se ações, serviços, projetos e/ou propostas que objetivam atender à necessidade de orientação e acompanhamento ao aluno universitário, visando ao desenvolvimento pessoal e acadêmico durante o seu processo de formação profissional.

Nas *Considerações Finais*, com indicações de aprofundamento e continuidade de estudos, a pesquisadora retoma seu percurso como educadora do ensino básico, ensino superior e agora pesquisadora.

## CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Nossa segurança vem menos da convicção sobre a verdade que conhecemos, e mais do processo flexível pelo qual a verdade pode gradualmente ser aproximada” .

(Carl R. Rogers)

A escolha da Psicologia Humanista e da Abordagem Centrada na Pessoa, tendo Carl R. Rogers como seu representante, para delinear nosso problema de pesquisa e iluminar a análise dos dados, se deve às importantes contribuições dadas por esse autor ao caracterizar o aprendiz, o aluno, como uma pessoa completa e não unicamente um intelecto, um processo cognitivo a ser desenvolvido. Esta Abordagem apresenta como centro de seus estudos a pessoa que experimenta emoções, sentimentos e cognições nas diferentes

situações vividas, articulando-as e dando-lhes significado. Para atualização de seu potencial, considerada motivação básica em todos os seres humanos, estes buscam a autonomia, a auto-realização e a integração.

### **1.1. Psicologia Humanista ou Movimento Humanista em Psicologia**

Considerada historicamente pelos seus fundadores como uma terceira alternativa possível para a Psicologia americana, em oposição à Psicanálise e ao Behaviorismo, a Psicologia Humanista trouxe novas formas de perceber e pensar o homem e a sociedade<sup>2</sup>.

Caracterizando-se como um movimento eclético e com alguma dificuldade em definir seus fundadores, reúne simpatizantes da Fenomenologia, do Existencialismo, da Gestalt, do neofreudismo e teóricos da Personalidade. No entanto, concordam os historiadores do movimento que são considerados fundadores: “Gordon Allport, Abraham Maslow, Carl R. Rogers, Rollo May e James Bugental”. (CARVALHO, 1991, p.2)

Patterson (1997, p. 152) sem desmerecer as contribuições do Behaviorismo e da Psicanálise, mas insistindo em que “o foco da Psicologia Humanista é sobre a pessoa em sua experiência total: de emoção, sentimentos, afetos e valores, bem como cognição”, a partir de diferentes fontes da Psicologia Humanista apresenta como pontos básicos da Psicologia Humanista:

- o homem é essencialmente bom;
- o homem é um ser ativo, mais do que um ser reativo;
- o comportamento é determinado pelas percepções individuais;
- a percepção do “*self*” o auto-conceito é o mais importante determinante do comportamento;
- para mudar o comportamento, é preciso mudar as concepções;

---

<sup>2</sup> Numa época em que vivemos tensões sociais que geram conflitos e ações de violência, acreditamos que a concepção de educação embasada na Abordagem Centrada na Pessoa, particularmente na Teoria das Relações Interpessoais, poderá ser um caminho para resgatarmos ou construirmos valores como compreensão, responsabilidade, liberdade e autonomia por meio das escolhas que o homem realiza individualmente e socialmente.

- o homem tem uma única motivação básica: a atualização de suas potencialidades;
- o homem é um ser social.

Em 1962 é funda a American Association for Humanistic Psychology – AASHP, reconhecida pela American Psychology Association – APA, em 1970.

Durante a década de 60 e início dos anos 70, a educação tornou-se uma das grandes preocupações da Associação, mediante publicações de artigos sobre educação fundamentada na psicologia humanista, apresentando como objetivo principal o desenvolvimento pessoal e intelectual dos alunos. A Associação criou o Instituto de Psicologia Humanista como instituto de educação e pesquisa, em memória à Maslow (um dos seus fundadores), participando significativamente na criação de um modelo de Universidade alternativa para a educação superior.<sup>3</sup> Assim, a psicologia humanista contribuiu de forma efetiva na elaboração da teoria e da prática da educação humanística.<sup>4</sup>

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento envolve sentimentos, valores e cognição, a educação humanística também se preocupa com os problemas relacionados com a convivência entre as pessoas, com os relacionamentos humanos, para que ocorra um convívio construtivo entre os homens. Dá ênfase à necessidade de entendimento, aceitação, respeito, responsabilidade entre as pessoas para uma convivência saudável, propondo como um dos objetivos da educação a aprendizagem de habilidades de relacionamento interpessoal.

---

<sup>3</sup> Em 1966 foram implantados os primeiros programas de Psicologia Humanista: no departamento de Psicologia do Sonoma State College (SSC), no West Georgia College e Humanistic Psychology Institute ins San Francisco. Diversas solicitações chegavam ao Instituto de Psicologia Humanista sobre programas educacionais a serem implantados nas universidades com fundamentação na psicologia humanista. Instituições como Union Graduate School, Fielding Institute, Center of Humanistic Studies in Detroit, Walden University in Flórida e Dusquene University in Pittsburgh desenvolvem programas educacionais pautados na psicologia humanista atualmente. (CARVALHO 1991, p. 13-14)

<sup>4</sup> É utilizada a expressão humanística com a intenção de caracterizar a preocupação com o aprendiz como pessoa completa, não apenas a dimensão cognitiva, intelectual, mas a dimensão afetiva também fazendo parte de sua natureza e de seu desenvolvimento. (PATTERSON,1977, p. 163)

Neste contexto, a educação humanística apresenta vários desafios a serem vivenciados:

- para propiciar o desenvolvimento global do aluno, pensamentos, sentimentos e ações, de forma crítica e criativa por meio da integração das dimensões cognitiva e afetiva, precisa de professores preparados para atingir esse objetivo;
- a formação de professores que acreditem na educação humanística, desenvolvendo os sentimentos de empatia, cooperação, consideração positiva, lembrando que o professor é o modelo dinâmico – os alunos apreendem muito mais daquilo que o professor faz e como faz do que daquilo que diz, deve ser programada pelas instituições educacionais;
- a educação deve fornecer condições para o estudo da natureza do homem e seu desenvolvimento, enxergando a multiplicidade de facetas que a compõem.

Está se tornando cada vez mais óbvio que os problemas enfrentados por nós requerem mais do que inteligência e Know-how tecnológico para que sejam resolvidos. Eles são, basicamente, problemas relacionados à convivência, ao relacionamento humano, à cooperação em fazer com que o Planeta Terra seja um lugar onde as pessoas possam viver em paz. Nós precisamos de pessoas que entendam as outras, que possam aceitar e respeitar as outras tão bem quanto a elas mesmas, que sejam honestas e responsáveis. Se as escolas são meios da sociedade em preparar as pessoas para que possam viver na sociedade e no mundo, elas devem então estar preocupadas com estes objetivos.

(PATTERSON, 1977, p. 164)

## **1.2 – Abordagem Centrada na Pessoa**

Na direção do que foi exposto até o momento sobre a Psicologia Humanista e educação humanística e agora tendo Rogers e a Abordagem Centrada na Pessoa para fundamentar nossas reflexões, confirmamos nossa concepção de que é uma das responsabilidades da Educação fazer crescer,

desenvolver, formar pessoas que compreendam e respeitem as outras como a si mesmas. Que aprendam, durante o processo de escolarização, o significado de valores como honestidade e autenticidade, criatividade e criticidade. Que utilizem suas potencialidades orgânicas sendo auto-realizadoras e socializadas, estejam em processo de mudança, se desenvolvendo, pois como defende Rogers (1986), a pessoa em funcionamento integral ou pessoa em pleno funcionamento, não existe. Ela se constrói por meio das relações interpessoais e experiências vivenciadas na educação, na terapia, na família, nos grupos em direção ao crescimento pessoal. Acredita ele que o organismo humano possui uma disposição biológica e psicológica para o crescimento e desenvolvimento, um impulso para a auto-compreensão, para a auto-atualização. Esse impulso à auto-atualização que é visível em toda vida humana e orgânica, ativa as capacidades do organismo, direcionando a pessoa para se desenvolver, amadurecer e tornar-se autônoma, ser competente e capaz em relação ao que está apta biologicamente a ser.

Ao discorrer sobre a “pessoa em pleno funcionamento” (Rogers, 1999), argumenta que não existe uma definição adequada de “pessoa em pleno funcionamento” ou de “vida boa”. Afirma que a “vida boa” é um processo, não um estado de ser. É uma direção, não um destino. “A direção representada pela ‘vida boa’ é aquela que é escolhida pelo organismo total, quando existe liberdade psicológica para se mover em qualquer direção”. (ROGERS, 1999, p. 213)

As características desse processo de movimento na pessoa se apresentam como:

- “uma abertura crescente à experiência”, isto é, um movimento que se afasta do pólo de uma atitude defensiva, permitindo que os estímulos sejam transmitidos livremente por meio do sistema nervoso sem serem alterados por um mecanismo de defesa, quer se origemem do interior do organismo ou do meio ambiente;

- “aumento da vivência existencial”, isto é, uma tendência crescente para viver plenamente todos os momentos, aceitando a experiência orgânica, ao invés de tentar controlá-la;
- “uma confiança crescente no seu organismo”, isto é, considerar ser seu organismo como um meio fidedigno de se chegar ao comportamento mais satisfatório em cada situação existencial, permitindo que todos os dados disponíveis sejam utilizados para a satisfação das necessidades.

Reunindo essas três características, Rogers (1986) identifica a pessoa em funcionamento integral ou pessoa em pleno funcionamento aquela que:

[...] pode experimentar todos os seus sentimentos e não ter medo de nenhum deles; ela própria discrimina as provas, mas está aberta às provas oriundas de todas as fontes. Está completamente engajada no processo de ser e tornar-se ela própria e assim descubre ser sadia e verdadeiramente social; vive completamente o momento, mas aprende que esse é o viver mais saudável para todas as ocasiões. É um organismo em pleno funcionamento e, por causa da consciência de si própria que flui livremente em suas experiências e através delas, é uma pessoa em pleno funcionamento.

(ROGERS, 1986, p. 307-308)

Nesta perspectiva, os relacionamentos podem possibilitar oportunidades para a pessoa em pleno funcionamento satisfazer suas necessidades orgânicas básicas, buscando um estado de harmonia consigo mesmo e com o meio ambiente. Na busca dessa satisfação ocorre um grande investimento de energia por parte da pessoa, entendendo que por meio desses relacionamentos a personalidade torna-se visível para ela e para os outros. Dessa forma, não há separação entre a dimensão afetiva e cognitiva, pois a pessoa em pleno funcionamento as utiliza para responder e experienciar as diversas situações que se apresentam, sejam amistosas ou conflituosas.

Rogers (1997) partindo da teoria e da prática em terapia, elaborou uma teoria de relações interpessoais cujos princípios podem ser aplicados a quaisquer tipos de relações não terapêuticas.

O que sua Abordagem Centrada na Pessoa propõe é um tipo de relacionamento interpessoal propício ao desenvolvimento do ser humano. Trata-se da criação de um clima facilitador, de uma ambiente capaz de promover mudanças construtivas na personalidade dos indivíduos. Esse clima é estabelecido quando três atitudes ou condições facilitadoras estão presentes na relação: congruência, empatia e consideração positiva incondicional.

Entendemos que a condição facilitadora congruência está presente na relação professor-aluno quando o professor é autêntico consigo e nas relações, isto é, demonstra ser como realmente é, está consciente dos sentimentos que vivencia. Essa veracidade vai encontrar correspondência no aluno, que também percebe que pode ser verdadeiro.

A empatia ocorre quando o professor é capaz de entender os diferentes comportamentos do aluno, colocando-se em seu lugar e comunicando ao aluno sua compreensão.

A consideração positiva incondicional é manifestada pelo apreço, pela confiança e aceitação que o professor demonstra e comunica ao aluno. Isto é, aceita-o como ser humano no processo constante de vir-a-ser.

As condições facilitadoras serão explicadas mais detalhadamente no decorrer da Fundamentação Teórica, uma vez que quando presentes na relação professor-aluno e aluno-aluno tendem a “humanizar a sala de aula”. (ROGERS, 1986, p. 168).

Entendemos que é possível construir a sala de aula como um ambiente no qual ocorra o desenvolvimento de relações interpessoais fundamentadas nos constructos rogerianos – congruência, compreensão empática e consideração positiva incondicional – tanto para a aprendizagem individual, como grupal. Consideramos a sala de aula como um ambiente nosso, responsabilidade de alunos e de professores desenvolvendo

sentimentos de respeito, confiança, franqueza, amor, lealdade, honestidade, compreensão, criatividade e curiosidade.

Com certeza, isso constitui um grande desafio para todos que trabalham na Educação. Mas estas atitudes são essenciais para aprendizagem significativa, que, segundo a Abordagem Centrada na Pessoa, é aquela que integra o intelecto e a emoção, o conceito e a experiência, a idéia e o significado. A aprendizagem significativa tanto para o aluno como pelo professor é aquela que torna possível realizar escolhas, viver conflitos e crescer, entendendo ambos que há diversas maneiras de sentir, pensar e fazer, portanto diferentes formas de aprender.

Ao se preocupar em desenvolver um ambiente propício para que a aprendizagem significativa aconteça, o professor deve partir de situações que desafiem os alunos. Situações que serão percebidas por eles como problemáticas, instigantes, incentivando-os a romper com a habitual passividade da aula. Poderão fazer uso dos diferentes recursos<sup>5</sup> disponibilizados pelo professor para buscar o conhecimento, inclusive da exposição oral realizada pelo professor se o aluno ou o grupo sentir necessidade.

A aprendizagem significativa é experiencial, rica em envolvimento pessoal, influenciando comportamentos, construindo atitudes que desenvolvam novas formas de relacionamentos interpessoais e novas formas de pensar.

Um professor que acredita nos constructos da Abordagem Centrada na Pessoa e na aprendizagem significativa como fundamento da educação e da relação professor-aluno, se distancia da concepção de educação tradicional na qual o conhecimento está organizado para o aluno e não se organiza no e pelo aluno. Confia na capacidade do aluno em poder resolver os problemas

---

<sup>5</sup> Rogers (1997, p. 332), salienta a diferença na disponibilidade de recursos no processo de terapia e na educação para que a pessoa aprenda. Enquanto na terapia os recursos para que a pessoa aprenda como é são-lhe interiores, na educação existem também muitos recursos que são-lhe exteriores, do conhecimento, de técnicas, de teorias, que constituem a matéria prima a ser colocada à disposição dos alunos, tais como livros, mapas, gráficos, estudo de caso, etc.

reais que a vida lhe apresenta, por meio do conhecimento que a educação em seus diferentes níveis lhe disponibiliza.

Quando se parte do princípio da incapacidade do aluno, a educação não se preocupa com a formação de pessoas/profissionais autônomos, criativos e críticos, responsáveis e participantes na condução de sua aprendizagem e de sua vida em geral.

Uma aprendizagem desse tipo envolve apenas a mente, é uma aprendizagem que se processa do pescoço para cima. Não envolve sentimentos ou significados pessoais, não tem relevância para a pessoa integral. (ROGERS, 1986, p. 29)

Então, como será possível superarmos esse modelo de educação que presenciamos com grande intensidade no ensino superior na qual as relações interpessoais não estão fundamentadas nas condições facilitadoras?

Na intenção de buscarmos possíveis respostas à nossa indagação, encontramos em Rogers (1986) a descrição minuciosa de uma pesquisa realizada por David Aspy e Flora Roebuck<sup>6</sup> por meio da Associação Nacional para a Humanização da Educação, num período de 17 anos, em 42 estados americanos e países estrangeiros, contemplando todos os níveis de formação, com diferentes grupos étnicos e diferentes localizações geográficas.

Os pesquisadores, acreditando no pressuposto que a educação centrada na pessoa é possível de ser realizada no dia-a-dia, nas salas de aulas, organizaram seus estudos a partir de três eixos:

- a definição do referencial teórico sobre relacionamentos interpessoais na educação, por meio das condições facilitadoras defendidas por Rogers – compreensão empática, congruência e consideração positiva incondicional;
- a elaboração de procedimentos metodológicos que garantissem o registro dos fatos e informações de forma fidedigna e com baixo custo;

---

<sup>6</sup> Rogers (1986, p. 205-233) apresenta de forma detalhada a pesquisa realizada por Aspy e Roebuck (1979).

- a apresentação dos resultados aos participantes da pesquisa – educadores e administradores.

Os resultados desses estudos em relação aos docentes que vivenciaram as condições facilitadoras rogerianas, a partir de um programa de desenvolvimento das habilidades interpessoais foram: maior atenção aos sentimentos, idéias e sugestões dos alunos; crescimento do nível de interações por meio de diálogos e debates; elaboração do planejamento em parceria aluno-professor e a construção, em sala de aula, de relações interpessoais fundamentadas no respeito, na responsabilidade, na liberdade e na criatividade. O foco da avaliação não foi a quantificação do desempenho do aluno, mas a produtividade e significância dos projetos elaborados.

Em relação aos alunos, os resultados indicaram: maior freqüência às aulas; autoconceito mais positivo; diminuição dos problemas disciplinares; desempenho melhor e mais positivo em situações avaliativas; maior espontaneidade e mais envolvimento com a aprendizagem.<sup>7</sup>

Esse estudo, apresentando tamanha amplitude temporal e geográfica, nos comprova as possibilidades de a escola (em qualquer nível) ser ambiente promotor de situações de aprendizagem, no qual alunos e professores sejam desafiados a aprender e ensinar, constituindo-se como “um lugar de aprendizes”. (ROGERS, 1986, p.230)

Assim, após finalizarem o estudo, os responsáveis afirmam que:

As descobertas da NCHE podem ser sucintamente resumidas numa só afirmativa: os estudantes aprendem mais e se comportam melhor quando recebem altos níveis de compreensão, interesse e autenticidade do que quando lhes são dados níveis baixos daqueles. Vale a pena tratar os estudantes como seres humanos sensíveis e conscientes.

(ASPY e ROEBUCK apud ROGERS, 1986, p. 207)

---

<sup>7</sup> Aspy (1972) apresentou uma série de pesquisas realizadas demonstrando que, quando as relações professor-aluno são pautada por congruência, empatia e consideração positiva incondicional os alunos são ouvidos; os alunos são solicitados a pensar, mas os sentimentos também contam; os professores são autênticos; os professores valorizam os alunos; os objetivos dos alunos também contam; os alunos se entusiasmam.

Nos estudos descritos anteriormente, muitos pontos positivos foram apresentados em relação às mudanças de comportamento, atitudes e relacionamentos interpessoais, nas dimensões docente e discente.

Gostaríamos, de refletir, neste momento, sobre a seguinte questão: se os resultados apresentados pelas diferentes instituições que experienciaram a Abordagem Centrada na Pessoa comprovaram melhoria no processo educacional e pedagógico, aprendizagem significativa possibilitando a construção da autonomia pelo aluno, que fatores impediram a continuidade desses projetos?

Em todos os depoimentos apresentados pelos relatos de Aspy e Roebuck (apud Rogers, 1986) foi possível identificarmos que a pessoa, o profissional escolhido, inicialmente, para a implementação do projeto possuía pelo menos duas condições que o mobilizavam na direção da credibilidade nas mudanças: liberdade e engajamento.

Liberdade entendida como força interna do indivíduo, que possibilita a escolha responsável de caminhos, mesmo desconhecidos e incertos, utilizando-a para viver corajosamente suas idéias e ideais.

A liberdade, corretamente entendida, é uma realização, pela pessoa, da seqüência ordenada de sua vida. A pessoa livre se movimenta, voluntária, livre e responsabilmente, para desempenhar o seu papel significativo num mundo cujos eventos determinados se fazem através dela e de sua escolha e vontade espontâneas. (ROGERS, 1986, p. 293)<sup>8</sup>

Da mesma forma que define a liberdade como algo sentido e vivenciado internamente pela pessoa, Rogers (1986) defende o pressuposto de que o engajamento e o comprometimento também “se descobrem dentro de si próprio. É uma confiança na própria reação total, ao invés de confiar na própria mente, apenas. Tem muito a ver com a criatividade”.(ROGERS, 1986, p.296)

---

<sup>8</sup> De forma brilhante, Rogers (1986) reafirma sua visão de liberdade construída a partir de seus trabalhos e estudos no campo da terapia, traçando um paralelo com os pensamentos e experimentos realizados pelos físicos Polanyi (1958) e Capra (1982).

Eram pessoas que experienciavam atitudes de liberdade e engajamento, mesmo assim depois de um certo período os projetos acabaram. Por quê?

Alunos, professores, diretores e pais fazem parte de uma sociedade, de uma comunidade que está inserida num contexto social, cultural, político e econômico, ancorada em um conjunto de valores. Quando os valores da escola não estão de acordo com os da sociedade, é difícil a sua manutenção.

Assim, embora os projetos apoiados pela NCHE apresentassem como um dos pressupostos a interação professor-aluno que possibilitava a ambos, mas principalmente ao aluno situar-se em sua realidade, relacionar-se com ela e transformá-la, esse não era o objetivo nem a intenção da comunidade, na qual as instituições estavam localizadas. Seus administradores e conselheiros também não tinham esse objetivo.

Rogers (1986) analisando o estudo desenvolvido por Aspy e Roebuck (1979) apresenta algumas dificuldades<sup>9</sup> que ocorreram, reduzindo as possibilidades de continuidade e permanência dos projetos nas organizações educacionais humanistas e inovadoras.

Podemos caracterizá-las em três dimensões que apresentam íntima relação entre si:

- dimensão relacional:
  - o compartilhar do poder, confiando nas pessoas, administradores (diretores, professores e alunos) dando-lhes autonomia;
  - o medo e insegurança para transformar a escola em um ambiente mais humano, no qual se instalasse um clima de criatividade, cooperação e responsabilidade;

---

<sup>9</sup> No capítulo 13 são explicitadas as razões do fracasso em relação à continuidade dos projetos. (ROGERS, 1986, p. 237-263)

- dimensão pedagógica:
  - a permanência da concepção de professor tradicional, bem como dos demais participantes (alunos, diretores, administradores) do ambiente educacional;
  - a formação insuficiente dos professores e demais componentes para assumirem a Abordagem Centrada na Pessoa;
  - a rigidez curricular, em relação à forma como se estruturavam e como se operacionalizavam as disciplinas, os cursos e faculdades;
  - a não aceitação da necessária integração entre os aspectos afetivos, corporais e intelectuais para a formação do conhecimento pelo aluno;
- dimensão administrativa:
  - escassez de verbas;
  - manutenção do modelo organizacional em forma de pirâmide, um líder no topo e os subordinados nas camadas inferiores;
  - rejeição da comunidade onde está inserida a escola;
  - medo em relação à inovação, audácia e liberdade que os projetos fundamentados na Abordagem Centrada na Pessoa propiciam a todos os participantes.

Assim, é possível percebermos o quanto as três dimensões: relacional-pedagógica-administrativa na arena educacional se interpenetram, compondo-se como uma força de grande intensidade impulsionando ou impedindo as mudanças e inovações na educação.

Em instituições educadoras na qual exista

[...] professor que compreende com empatia o significado que a escola tem para o estudante, que o respeita como pessoa e que é autêntico nos relacionamentos, promove um clima de aprendizagem efetivamente superior quanto aos efeitos em relação ao professor que age de acordo com o senso comum". (ROGERS, 2001, p. 327)

Um professor que demonstre por meio de suas atitudes como pensa, como vivencia seus sentimentos tornando a relação com os alunos transparente, estabelece um clima de sinceridade, de congruência, de autenticidade.

Um professor que demonstre por meio de suas atitudes, aceitar seus alunos, confiando no potencial humano que cada um possui, na capacidade para se desenvolver como pessoa, estabelece um vínculo de consideração positiva incondicional.

Um professor que sabe escutar de maneira atenta e sensível seus alunos, penetrando no mundo deles, desenvolve a relação por meio da compreensão empática.

Fundamentada nestas características da Abordagem Centrada na Pessoa, o educador poderá direcionar suas ações tendo como ponto de partida a confiança na tendência realizadora<sup>10</sup> presente na pessoa, que se empenha para crescer, dispondo de todo o seu potencial. Ao promover um ambiente no qual prevaleça as condições/atitudes facilitadoras rogerianas, possibilitará ao aluno desenvolver autocompreensão, autoconfiança, escolhendo os comportamentos mais adequados a si e à situação, aprendendo de modo mais significativo, sendo mais livre para ser e transformar-se. Porém, é preciso ter clareza que:

[...] é preciso reconhecer que a transformação em direção a um ensino humanístico e centrado na pessoa constitui uma revolução em larga escala. Não se trata de simplesmente melhorar o ensino convencional. Mais que isso, envolve uma transformação radical na política educacional. Precisamos reconhecer esse fato. (ROGERS, 1983, p. 100)

---

<sup>10</sup> Segundo Rogers (1983), a expressão tendência realizadora designa um processo existente em cada organismo, não importando em que nível, no qual há um fluxo subjacente de movimento em direção à realização construtiva das possibilidades que lhe são inerentes.

Tendo em mente a importância das atitudes do professor – que acreditando na potencialidade do aluno para aprender e que a educação pode atender às necessidades individuais de aprendizagem - nos aprofundamos no estudo dos constructos defendidos por Rogers (1986) na Abordagem Centrada na Pessoa para criar um ambiente favorável ao desabrochar dessa potencialidade.

Selecionamos os estudos realizados por Placco (1978), Carvalho (1979) e Almeida (1980) que preocupadas com a questão do relacionamento interpessoal e o processo ensino-aprendizagem, propuseram-se a uma análise teórica dos constructos rogerianos - congruência, compreensão empática e consideração positiva incondicional, com o objetivo de oferecer subsídios para um programa de capacitação docente.

O estudo dos trabalhos das autoras contribuiu sobremaneira para nossa compreensão da teoria rogeriana no contexto educacional. A discussão minuciosa e profunda dos constructos selecionados permitiu percebermos a complexidade de cada um e a integração entre eles, integração esta que é destacada por Placco (1978).

Na criação de relações interpessoais facilitadoras, essas três condições se encontram sempre conjugadas, de tal forma que é difícil estabelecer os limites de sua atuação e influência, separadamente. (PLACCO, 1978, p. 15)

Ou seja, quando pensamos em relações interpessoais que geram desenvolvimento pessoal não é possível pensarmos os constructos separadamente, embora para oferecer subsídios para a implementação de programas de aperfeiçoamento para professores e especialistas em educação, fosse interessante que cada autora estudasse os constructos separadamente, embora sem perder de vista a unicidade e o entrelaçamento entre eles.

Para a análise da congruência inserida na teoria das relações interpessoais e campo educacional, Placco (1978), insistiu na necessidade de estudá-la, enquanto atitude facilitadora presente no professor, educador, mas também presente no aluno, aprendiz, devendo apresentar o mesmo sentido,

para ambos. Investigou a literatura produzida por Rogers, com maior ênfase os textos apresentados a partir de 1959, respondendo às seguintes questões:

o que é congruência dentro do sistema teórico de Carl R. Rogers?

- [...] o Autor associa um ou mais sentidos ao termo congruência?

- os diversos termos que utiliza o Autor, com referência ao conceito de Congruência, interferem em sua univocidade? (PLACCO, 1978, p.15)

Apropriando-nos do estudo realizado por Placco (1978), podemos entender congruência, na perspectiva da Abordagem Centrada na pessoa segundo Rogers, como autenticidade, veracidade, genuinidade, transparência, termos utilizados com maior preferência nos textos que se referem à educação e aprendizagem.

Também foi possível compreender congruência como acordo, consistência, harmonia, integração, todo, se referindo a relação entre “a experiência do indivíduo e seu eu. Aparecem também ligados à noção de disponibilidade à consciência, de ouvir-se, aceitar-se, ser aquilo que é, viver e ser seus sentimentos e atitudes”. (PLACCO, 1978, p. 60)

A autora organizou esses diferentes termos agrupando em dois conjuntos,<sup>11</sup> A e B, sendo que o sentido de cada um se relaciona entre si.

**“Conjunto A**

acordo  
congruência  
consistência  
harmonia  
integração  
todo

**Conjunto B**

autenticidade  
genuidade  
transparência  
veracidade”.

(PLACCO,  
1978, p. 62)

---

<sup>11</sup> Placco (1978), para verificar a univocidade do conceito de congruência em relação aos diversos termos usados por Rogers em sua produção, no período de 1940 até 1977, utilizou-se de dicionários de língua inglesa e língua portuguesa, para buscar a correspondência dos termos, e de psicologia para esclarecimento dos sentidos e relações. Após primeira análise das definições dos termos, agrupa-os em dois conjuntos.

O conjunto A aparece com maior frequência nos escritos de Rogers quando faz referência aos aspectos internos do processo de desenvolvimento da pessoa; já o conjunto B relaciona-se aos aspectos externos da comunicação do seu nível de congruência, conforme análise apresentada por Placco (1978).

Assim, Rogers usa, com maior frequência, apresentar abertamente aquilo que é, no relacionamento, associada à comunicação e simbolizar adequadamente a experiência associada aos aspectos internos. (PLACCO, 1978, p.82)

O estudo minucioso desenvolvido pela autora sobre a univocidade e o sentido da congruência na obra de Rogers nos permite entendê-la como: “Congruência é a concordância entre experienciar, simbolizar e comunicar”. (PLACCO, 1978, p.84)

Se considerarmos a educação como um processo pelo qual ocorre aprendizagem principalmente nas/e pelas relações interpessoais e, se pelo menos inicialmente o professor se mostrar congruente, para Rogers (1986), já existe uma relação que se aperfeiçoa, e a compreensão pelo aluno dessa atitude pode levá-lo também a passar pelo processo descrito por Placco. Com esse enfoque de educação, a congruência pode ser considerada como um pré-requisito na relação professor-aluno.

Carvalho (1979), parte do pressuposto que a educação deve propiciar ao educando, como um processo que se desenvolve durante muitos anos, a elaboração da percepção de si mesmo, tendo consciência de suas qualidades, seus defeitos e dificuldades, construindo uma auto-imagem real, aceitando-se como pessoa, autêntica que é, e aos outros também.

Nesse sentido acredita na aprendizagem significativa que aproxima o educando de sua própria experiência, tornando possível de ser realizada a partir da existência dos três constructos –compreensão empática, congruência e consideração positiva incondicional – presentes na relação professor-aluno e aluno-aluno.

Iniciou suas pesquisas em textos e obras de Rogers, datadas a partir de 1940, analisando o constructo compreensão empática e posteriormente empatia<sup>12</sup> nas situações de terapia, educação e relacionamento interpessoal, respondendo às seguintes questões:

a compreensão empática e empatia são empregadas com o mesmo sentido?

compreensão empática é atitude, habilidade ou condição?

é unívoco o conceito de compreensão empática nas obras de Carl R. Rogers? (CARVALHO, 1979, p. 14)

Com o objetivo maior de pesquisar a univocidade do conceito, os sentidos e os componentes da compreensão empática na relação professor-aluno, a autora reconheceu que os escritos de Rogers sobre aprendizagem e relações interpessoais, derivaram dos pressupostos desenvolvidos por ele no trabalho terapêutico.

Em relação aos componentes das definições do conceito – compreensão empática – identificou:

- perceber o cliente, deixando de lado as percepções do seu próprio quadro de referência interno; perceber como se<sup>13</sup> o terapeuta estivesse no lugar do cliente;
- comunicar os sentimentos e significados da vivência do cliente e as percepções do cliente; comunicar com sucesso;
- conferir: o terapeuta comunica ao cliente a maneira como sente o mundo deste e como vê, sem medo e nitidamente, os aspectos que o cliente teme. (CARVALHO, 1979, p.26 – 33 – 34 – 35).

---

<sup>12</sup> Os dois termos compreensão empática e empatia aparecem em 1957 com o mesmo sentido, nos diferentes contextos: terapia, relações interpessoais, educação, liderança. A expressão compreensão empática foi mais utilizada por Rogers em suas obras. (CARVALHO, 1979 p. 21)

<sup>13</sup> A partir de 1951 aparece a expressão compreensão empática, segundo a autora, quando Rogers caracteriza o papel do terapeuta. Faz uma importante diferenciação em relação a identificação empática e identificação emocional. O terapeuta reconhece, aceita os sentimentos do cliente, mas não os vivencia. Essa diferenciação é representada pelo termo “como se”. (CARVALHO, 1979, p. 20-21)

É interessante conhecermos os demais termos e suas sinonímias em relação a perceber, comunicar e conferir, componentes do conceito compreensão empática e utilizados no contexto da terapia, da aprendizagem e das relações interpessoais.

São eles:

perceber (*) sentir (*) ver (*)	comunicar (* / ●) mostrar (Δ) clarificar (*)	conferir (* / Δ)
---------------------------------------	---	---------------------

\* aparece no contexto de terapia

● aparece no contexto de aprendizagem

Δ aparece no contexto de relações interpessoais

Realizando a transposição entre a relação terapeuta-cliente para professor-aluno, podemos caracterizar o conceito compreensão empática, no contexto da aprendizagem da seguinte forma:

- o professor percebe os sentimentos do aluno com seus significados como se fosse o próprio aluno, (colocando-se no lugar do aluno);
- o professor comunica o que percebe de forma clara ao aluno;
- o professor confere sua percepção em relação aos sentimentos do aluno, possibilitando também que o aluno confira os significados que atribui aos seus sentimentos.

Dessa forma, podemos considerar esse professor como “educador empático”<sup>14</sup> pois, se preocupa e atribui sentido ao relacionamento professor-aluno percebendo, comunicando e conferindo os sentimentos seus e do aluno.

Almeida (1980) elaborou um estudo analítico do constructo consideração positiva incondicional no contexto da teoria rogeriana, respondendo às seguintes questões:

- o que é consideração positiva incondicional no sistema teórico de Carl R. Rogers?

<sup>14</sup> Carvalho (1979, p. 42) utiliza a denominação educador empático em sua pesquisa.

- nos vários momentos de sua obra, Rogers usa o termo consideração positiva incondicional com o mesmo sentido?

(ALMEIDA, 1980, p. 17)

Neste estudo, a autora buscou aprofundar a compreensão do sentido atribuído por Rogers à consideração positiva incondicional, na perspectiva de quem a oferece: o educador, o facilitador; bem como na de quem a recebe: o aluno.

Realizou a análise da obra produzida por Rogers identificando nos artigos, livros, trabalhos apresentados em conferências e congressos o significado do constructo mencionado pelo autor em diferentes contextos de atuação, enfatizando que a denominação Abordagem Centrada na Pessoa, segundo o próprio Rogers, é a que melhor define sua atuação.<sup>15</sup>

A partir da leitura do trabalho realizado por Almeida (1980) é possível compreendermos qual o significado do constructo consideração positiva incondicional no campo da educação, e mais diretamente na qualidade das relações interpessoais desenvolvidas entre professor-aluno e aluno-aluno, quando apoiadas na Abordagem Centrada na Pessoa.

Compreendemos que vivenciar consideração positiva incondicional é enxergar o outro, e mais especificamente o aluno, como ele é, acolhendo-o, escutando-o, entendendo-o em suas dificuldades e possibilidades, em seus defeitos e qualidades, apoiando-o. Ser sensível aos sentimentos e atitudes demonstrados pelo aluno, sejam positivos ou negativos, estabelecendo uma relação de confiança, de reciprocidade, de diálogo.

Existe na constituição desse constructo – consideração positiva incondicional – um sentido de confiança que é necessário estar presente na relação professor-aluno.

---

<sup>15</sup> Segundo Almeida (1980), Rogers em seus últimos escritos definiu a expressão Abordagem Centrada na Pessoa em substituição a outras denominações anteriores: aconselhamento não diretivo, terapia centrada no cliente, ensino centrado no aluno e liderança centrada no grupo.

Quando o professor é capaz de sentir e demonstrar aceitação pelo aluno, é possível observarmos crescimento nas relações interpessoais vivenciadas em sala de aula, por meio do clima de liberdade, autenticidade e autonomia.

A autora identificou as seguintes expressões para o constructo condição positiva incondicional, bem como a indicação do contexto de uso:

São elas:

aceitação (*) apeço (*/ $\Delta$ )	estima ( $\Delta$ ) confiança (*)	afeição ( $\Delta$ ) calor ( $\Delta$ )
---------------------------------------	---	--

$\Delta$  aparece no contexto de terapia  
(\*) aparece no contexto de aprendizagem

Embora não exista sinonímia absoluta entre as expressões acima e consideração positiva incondicional, não há interferência na relação de significação, devido a conotação mais ampla que o constructo apresenta, abrangendo as demais expressões.

A análise das expressões referentes aos componentes do constructo reforça esta idéia – a aceitação requerida para qualificar consideração positiva incondicional é uma aceitação do outro, como ele é, no momento; a estima é uma estima não possessiva; o apeço é um apeço sem impor condições ou fazer comparações. (ALMEIDA, 180, p. 78)

A análise realizada por Almeida (1980) caracteriza a complexidade existente nesse constructo-condição positiva incondicional. Alerta-nos que não é fácil vivenciá-lo. Muitas são as condições adversas que nos distanciam, enquanto professores, de termos essa condição facilitadora rogeriana em nossa prática docente.

Um exemplo de minha experiência: a forma de contrato de trabalho da grande maioria dos docentes no ensino superior como horista impede um tempo maior de dedicação nas instituições principalmente nas privadas. O fato de o docente ministrar aulas em várias Universidades ou faculdades não dispendo de condições para acompanhar o processo de crescimento, a aprendizagem, a formação do futuro profissional, além do número excessivo de

alunos nas salas. Existem cursos onde o número de alunos m sala de aula ultrapassa sessenta, direcionando a aula mais para uma palestra do que para um momento de diálogo, de discussão e interação entre professor e alunos, dificultando muito a aprendizagem significativa.

E, por último, o desconhecimento, a descrença ou mesmo a discordância por parte do professor de que essa condição é importante, é um pré-requisito para aprendizagem significativa e se faz necessária, segundo a proposta rogeriana, para o desenvolvimento de relações interpessoais que tenham como objetivo o desenvolvimento pessoal.

Essa reação negativa ainda acontece, porque alguns docentes relacionam de maneira errada consideração positiva incondicional – aceitação, confiança, estima, apreço – com paternalismo e sentimentalismo, atitudes que desqualificam a autoridade, o trabalho do professor.

Almeida (1980), baseada em Rogers, insiste em que, uma vez que entendemos consideração positiva incondicional como aceitação do outro/aluno como ele é, expressando seus comportamentos, suas experiências, seus sentimentos, sem avaliá-lo, julgá-lo ou mesmo compará-lo, é necessária a sua comunicação para que o aluno a perceba.

Essa comunicação se dará por meio de atitudes do professor que demonstrem:

- que o aluno é importante, pessoa valiosa, não sendo apenas mais um número na lista de chamada;
- que é digno de confiança, mesmo demonstrando sentimentos de medo, hesitação, apatia;
- que ele (professor) se importa com o processo de aprendizagem significativa do aluno, incentivando seus esforços e compartilhando de seus fracassos.

Portanto, a autora nos apresenta que:

[...] consideração positiva incondicional é a atitude calorosa de aceitar o outro, como ele é, no momento, permitindo-lhe a expressão de qualquer sentimento, apreciando-o, em sua totalidade, sem estabelecer comparações e estimulando-o de forma não possessiva. É o resultado da confiança no organismo humano e, para que seja eficaz, na relação de ajuda, é necessário que seja percebida pelo outro a comunicação dessa atitude. (ALMEIDA, 1980, p.102)

A autora, ao discutir a dificuldade dessa atitude concretizar-se na situação educacional, porque as instituições estão sujeitas as normas específicas, argumenta que “se, porém, o professor não pode apresentar consideração positiva incondicional, pode apresentar consideração positiva – e indiscutivelmente consideração positiva é melhor que indiferença.” (ALMEIDA, 1980, p. 105)

Podemos neste momento apresentar uma reflexão, uma síntese das pesquisas realizadas por Placco (1978), Carvalho (1979) e Almeida (1980).

Em relação aos constructos<sup>16</sup> que fundamentam a Abordagem Centrada na Pessoa – congruência, compreensão empática e consideração positiva incondicional, estudados e analisados pelas autoras na obra de Rogers foi possível afirmar que apresentam univocidade em relação aos diferentes contextos de uso. Na situação de terapia, nas relações interpessoais, na aprendizagem, na família e na liderança de grupos, por meio de sinônimos, Rogers apresenta uma riqueza de expressões que caracterizam as atitudes da pessoa facilitadora, seja ela o terapeuta, o professor, o pai ou outro participante da relação.

O fundamento da Abordagem Centrada na Pessoa é considerar o ser humano como um organismo digno de confiança, competente para avaliar situações internas e externas, compreendendo a si mesmo em sua totalidade,

---

<sup>16</sup> Nas obras e textos produzidos por Rogers sobre a Abordagem Centrada na Pessoa aparecem, com o mesmo significado, as denominações atitudes facilitadoras, condições facilitadoras e constructos.

realizando escolhas construtivas para si e para os outros, e agindo a partir delas.

Com essa perspectiva:

[...] uma pessoa facilitadora pode ajudar na liberação dessas capacidades quando se relaciona como uma pessoa real para com a outra, possuindo e exprimindo seus próprios sentimentos; quando vivencia um cuidado e amor não possessivo em relação à outra; e quando compreende com aceitação o mundo interno da outra. (ROGERS, 2001, p.17)

Porém, é importante ser ressaltado que partindo da proposta inicial das autoras – a implementação de um projeto de formação de professores fundamentado na Abordagem Centrada na Pessoa – as três pesquisas possibilitam aos educadores, coordenadores e diretores, uma leitura radical, rigorosa e de conjunto<sup>17</sup> da teoria rogeriana. Descortinam por meio da análise teórica realizada os conhecimentos necessários para entendermos que:

- Rogers é um teórico ligado às inovações em diversos campos – pesquisas em psicoterapia, técnicas de aconselhamento, ensino centrado no aluno, grupos de encontro, filosofia da ciência, liderança, conflitos entre grupos;
- fruto dessa diversidade de campos estudados, denomina sua forma de atuação, em seus últimos escritos, de Abordagem Centrada na Pessoa;
- de forma revolucionária,<sup>18</sup> propõe o desvio do olhar do terapeuta ou do professor do problema apresentado pelo cliente ou aluno para a pessoa; acredita que auxiliando o cliente ou aluno a crescer como pessoa, desenvolverá nele a capacidade para enfrentar e solucionar o problema que se apresenta e outros futuros;

---

<sup>17</sup> A expressão radical, rigorosa de conjunto foi emprestada da filosofia pela pesquisadora, no sentido de explicitar que os estudos realizados por Placco (1978), Carvalho(1979) e Almeida (1980) se aprofundam até a raiz do problema, análise de cada constructo; com rigor científico e de conjunto, pois, não se distanciam dos fundamentos e contexto da teoria rogeriana.

<sup>18</sup> “Em 1940, comecei a tentar mudar o que agora chamaria de política da terapia. (...) Tem como objetivo direto maior independência e integração do indivíduo, em vez de esperar que tais resultados derivem do auxílio dado pelo orientador à solução do problema”.(ROGERS, 2001, p.6)

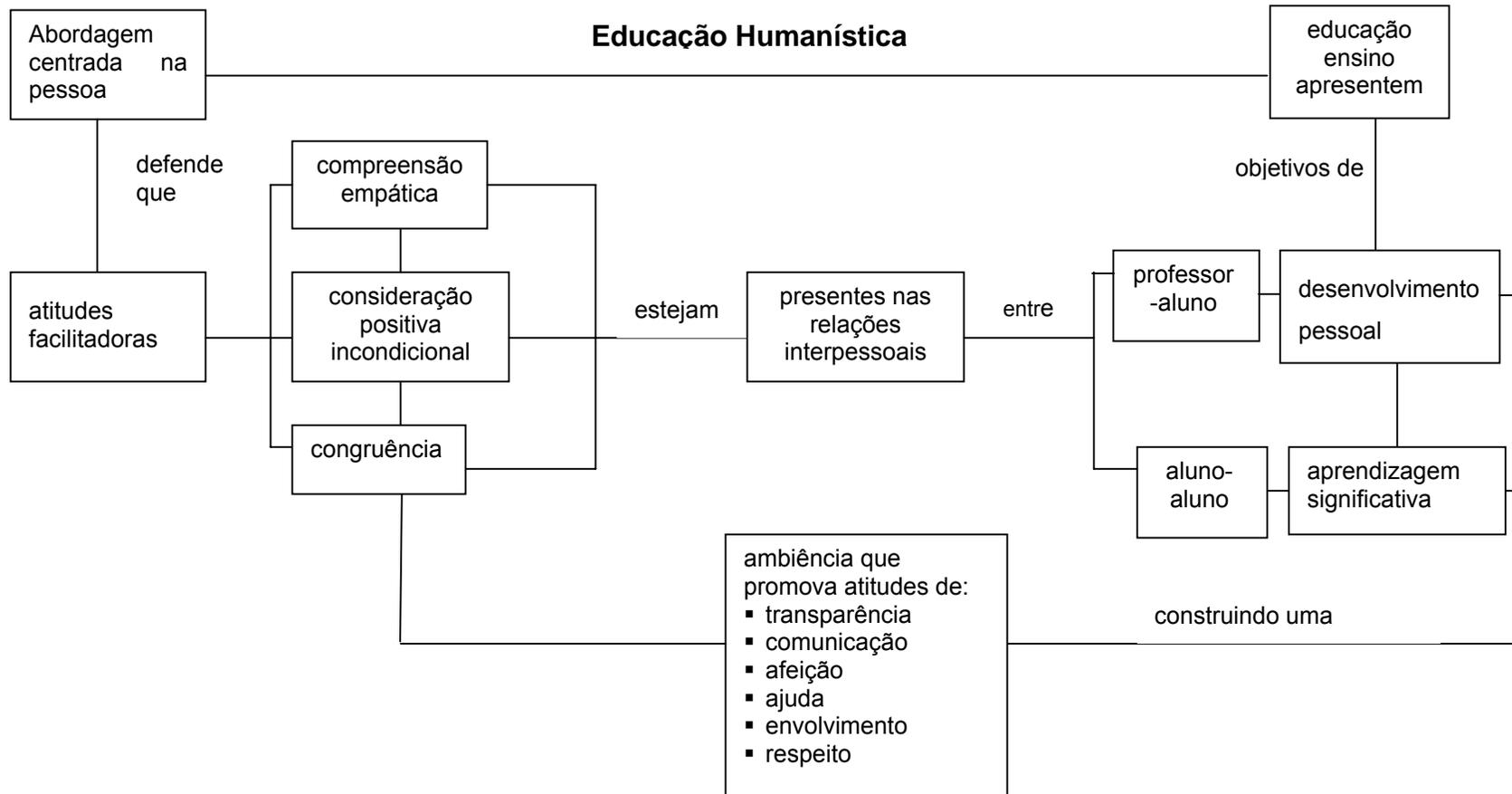
- acredita na tendência de realização que está presente em todos os organismos vivos; particularmente na pessoa, existe uma tendência natural<sup>19</sup> para o desenvolvimento; essa crença se constitui como alicerce da Abordagem Centrada na Pessoa;
- a Abordagem Centrada na Pessoa quando presente no contexto educacional possibilita o surgimento e a consolidação de um clima facilitador, construindo comportamentos responsáveis por meio das relações interpessoais que se estabelecem;
- quando as atitudes facilitadoras – congruência, compreensão empática e consideração positiva incondicional – estão presentes nas relações interpessoais entre professor-aluno e aluno-aluno existem maiores possibilidades de “ocorrerem mudanças construtivas no comportamento, e elas se manifestam com mais força, poder e responsabilidade”. (ROGERS, 2001, p. 326)

Na Figura 1, representamos o entrelaçamento<sup>20</sup> entre as três condições facilitadoras que devem estar presentes nas relações interpessoais professor-aluno e aluno-aluno possibilitando um processo ensino-aprendizagem mais produtivos para os dois pólos da relação, proporcionando envolvimento pessoal.

---

<sup>19</sup> “[...] biólogos, neurofisiólogos e outros cientistas, incluindo psicólogos, possuem comprovações que levam a uma conclusão. Existe em todo organismo, em qualquer nível um fluxo subjacente de movimento para uma realização construtiva de suas possibilidades intrínsecas”.(ROGERS, 2001, p.8)

<sup>20</sup> É importante lembrarmos que não há posição de maior ou menor importância entre as três condições facilitadoras. Segundo Placco (1978) o que pode existir é maior ou menor relevância entre as condições, segundo o contexto da relação interpessoal.



**Figura 1 – Diagrama do entrelaçamento entre as atitudes facilitadoras, desenvolvimento pessoal e o processo de ensino-aprendizagem – 2004**

Ainda é importante ressaltarmos que ter as condições facilitadoras como fundamento das relações interpessoais na educação possibilita ao aluno e ao professor identificarem suas dificuldades e limitações, buscando soluções.

O estudo realizado por Mahoney (1976), verificou se os princípios básicos da teoria de aprendizagem sistematizados por Rogers apresentavam coerência lógica entre si e suas conseqüências. Esclareceu como esses princípios forneceram subsídios para que, junto com seus colaboradores, organizasse e sistematizasse teoricamente suas experiências.

A sua teorização surgiu, como é natural, de sua experiência de terapeuta, e não foi o ponto de partida para o desenvolvimento de suas técnicas terapêuticas. (MAHONEY, 1976, p.3)

Apresentou, a localização das teorias elaboradas por Rogers referentes à personalidade, do funcionamento pleno da personalidade, das relações interpessoais, da terapia situando-se no centro da figura<sup>21</sup>, pois a partir de sua experiência nesse campo originaram-se as demais teorias referentes às relações na família, educação, liderança e conflitos entre grupos.

Ressaltou ainda que seu estudo não teve como objetivo realizar uma avaliação sobre “a relevância das proposições de Rogers para a aprendizagem”, embora alerte sobre a importância desse aspecto para estudos posteriores. (MAHONEY, 1976, p. 17)

A autora analisou as três sistematizações<sup>22</sup> elaboradas por Rogers na construção dos princípios de aprendizagem no contexto educacional. Identificou os eixos norteadores de cada sistematização e as ampliações realizadas. Para nossa pesquisa estaremos nos referindo à última sistematização que incluiu as anteriores.

---

<sup>21</sup> Mahoney (1976, p. 6) apresenta a figura produzida por Rogers em 1959 na obra *A Theory Of Therapy*, volume III, p. 235

<sup>22</sup> Segundo Mahoney (1976) a primeira sistematização dos princípios data de 1951, a segunda ocorreu em 1967 e terceira em 1969.

A partir da terceira sistematização proposta por Rogers no período de 1967 a 1969, a autora apresenta os pressupostos teóricos para a aprendizagem significativa:

1. Os seres humanos têm uma potencialidade natural para aprender.
  2. A aprendizagem significativa ocorre quando o aluno percebe o conteúdo como relevante para seus próprios objetivos.
  3. A aprendizagem que envolve mudança na organização do eu, na percepção de si, é ameaçadora e tende a provocar resistência.
  4. As aprendizagens ameaçadoras ao eu são mais facilmente percebidas ou assimiladas quando se reduzem ao mínimo as ameaças externas.
  5. Quando é pequena a ameaça ao eu, é possível perceber a experiência de forma diferenciada e a aprendizagem pode prosseguir.
  6. Boa parte da aprendizagem significativa é adquirida através da ação.
  7. A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa de seu processo de forma responsável.
  8. A aprendizagem iniciada pelo próprio aluno e que envolve toda a sua pessoa – sentimentos e intelecto - é a mesma pervagante e duradoura.
  9. Independência, criatividade e auto-confiança são todas facilitadas quando são básicas a auto-crítica e auto-avaliação, e de importância secundária a avaliação de outros.
  10. A aprendizagem socialmente mais útil no mundo moderno é a do processo de aprender, uma abertura contínua à experiência, uma incorporação do processo de mudança.
- (MAHONEY, 1976, p. 33-34)

Refletindo-se sobre os dez princípios elaborados por Rogers, e estudados pela autora, gostaríamos de apresentar algumas considerações.

É possível perceber que o enfoque principal dos princípios é aprendizagem e como ela se constitui enquanto processo contínuo e permanente por toda a vida. Esse princípio se fundamenta na atitude de confiança em relação à potencialidade para aprender existente na pessoa, no aluno. Mesmo que essa aprendizagem seja vista e sentida como uma ameaça é possível ser assimilada quando o aluno percebe seu significado e o professor

atua como facilitador, reduzindo o nível de insegurança causado pela mudança.

Entendemos que toda mudança gera ansiedade, insegurança e muitas vezes medo.

A percepção da relevância do conteúdo pelo aluno torna-se um desafio para o professor que, enquanto facilitador poderá disponibilizar diferentes recursos para a aprendizagem, incentivando a participação, criando situações investigativas, sugerindo pesquisas para a busca de soluções de problemas. Nesta direção, pouco significado possui a avaliação externa, pois a auto-avaliação e auto-crítica fazem parte da aprendizagem entendida como um processo pelo qual o aluno é responsável.

Rogers (1986), ao propor que as atitudes facilitadoras estejam presentes na educação, defende a possibilidade da aprendizagem dos conteúdos não se caracterizar apenas pela mera absorção. Ao criticar a aprendizagem superficial, mecânica dos conhecimentos (representados pelos conteúdos disciplinares) também questiona os objetivos propostos pelas instituições, pelos professores bem como as estratégias de ensino e as avaliações, geralmente impostas aos alunos.

Se a instituição de ensino, não importando em que nível atua na área educacional, acreditar nesses princípios de aprendizagem, confiar nos pressupostos teóricos da Abordagem Centrada na Pessoa, vivenciará uma verdadeira transformação nas dimensões administrativas e pedagógicas, gerando mudanças ainda que iniciais na política organizacional.

O sistema educacional é provavelmente a mais influente de todas as instituições – superando em alcance a família, a Igreja, a política e o governo – ao modelar a política interpessoal da pessoa em crescimento. (ROGERS, 2001, p. 79)

O processo de mudança acontecerá desafiando os diferentes agentes educativos a refletirem na possibilidade de:

- romper com as diretrizes que modelam, uniformizam o aluno não respeitando as diferenças individuais existentes em cada um;
- superar o princípio de que não se pode confiar no aluno;
- transgredir a concepção de educação que considera o aluno apenas em sua dimensão cognitiva desconsiderando a dimensão afetiva, não enxergando-o como uma pessoa completa.

É possível, por meio dos inúmeros relatos apresentados e das pesquisas desenvolvidas por Rogers, identificarmos e reconhecermos o sucesso e a relevância dos resultados positivos referentes à aplicação dos pressupostos teóricos originários da terapia e transpostos para a educação. Porém, é importante ressaltarmos que:

[...] a transferência da teoria de aprendizagem em terapia para o contexto escolar, exige por parte da instituição uma redefinição de objetivos e conseqüentemente uma redefinição de métodos que levem a esses novos objetivos. Assim, é a escola que precisa mudar para se ajustar à teoria, e não o contrário. (MAHONEY, 1976, p. 84)

É evidente que inovar, assimilar mudanças não será fácil, mas também é evidente a necessidade do resgate da concepção de educação humanística por meio da Abordagem Centrada na Pessoa para que seja possível visualizarmos segundo Rogers (2001) novos modos de ser e novos métodos para lidarmos com diferentes problemas. Portanto, a Universidade deve ficar atenta no sentido de produzir, participar das inovações que se fizerem necessárias tendo percepção de que:

[...] um novo tipo de pessoa, com valores muito diferentes dos que constituem nossa atual cultura, está emergindo em número cada vez maior, vivendo e agindo de acordo com os modos que rompem com o passado. (ROGERS, 2001, p. 329)

Nossas considerações sobre o estudo da teoria proposta por Rogers - Abordagem Centrada na Pessoa - são que apesar de seus princípios terem origem no enfoque clínico, terapêutico e transportados para o educacional, podem e devem ser considerados como fundamentos para o processo de mudanças já evidenciadas pelas diversas pesquisas e estudos realizados no âmbito do ensino superior. Se considerarmos que o ser humano

aprende durante toda a sua existência, a fundamentação teórica dessa abordagem nos encaminhará para a aprendizagem realizada pela pessoa, aluno, como uma experiência que possuirá significado, permitindo desenvolvimento individual e do grupo, uma vez que as aprendizagens significativas acontecem principalmente, nas relações interpessoais que as constituem.

Rogers (2001) pensou e agiu como alguém à frente de seu tempo, pois em alguns artigos escritos e algumas obras por ele produzidas no período de 1968 a 1979<sup>23</sup>, já indicava a necessidade de as pessoas estarem abertas às novas experiências geradoras de mudanças, às novas vivências inovadoras fruto das relações interpessoais originárias de diferentes situações: familiar, educacional, empresarial, terapêutica. Podemos entender Rogers como um profundo estudioso da natureza do homem nas dimensões cognitiva, afetiva, social, cultural, econômica e política.

Nos anos 60 houve uma tendência a mudanças sociais de base, mas agora isto desapareceu. Somente um sonhador não reconheceria isto.

- Mas –

Cada vez mais pessoas, adeptas da abordagem centrada – na – pessoa aplicada à vida estão se infiltrando nas escolas, na vida política, nas organizações como estabelecendo estilos diferentes de vida. Estão vivendo novos valores e constituem um contínuo e crescente fermento de mudança social.

(ROGERS, 2001, p. 329)

Dando continuidade ao estudo dos fundamentos da Psicologia Humanista, mais especificamente a abordagem desenvolvida por Carl R. Rogers, encontramos um precioso registro de trabalhos desenvolvidos por professores universitários e seus alunos orientados pela Abordagem Centrada na Pessoa.

Em 1986 realizou-se o Simpósio “Vivência Acadêmica: O enfoque centrado na pessoa”, promovido pelo Departamento de Psicologia da

---

<sup>23</sup> Como exemplo citamos o artigo produzido por Rogers com o título *Interpersonal Relationships*: U.S.A. 2000. *The Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 4, nº 23, 1968 e também a obra *Sobre o Poder Pessoal*, cuja 1ª edição foi em 1979.

Aprendizagem do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob a coordenação da Professora Rachel Lea Rosenberg. Como fruto deste simpósio, ocorreu a publicação dos textos apresentados pelos participantes, por meio dos Cadernos USP 2 – março – 1987. Um dos objetivos do simpósio era caracterizar as diferentes contribuições que a Abordagem Centrada na Pessoa estava desenvolvendo no ensino superior brasileiro, a partir dos depoimentos e apresentações dos trabalhos de diversos professores de Universidades paulistas e de outros Estados.<sup>24</sup>

Foram apresentadas questões teóricas e práticas referentes à Abordagem Centrada na Pessoa, tendo como pontos relevantes:

- a importância dos fatores interpessoais na aprendizagem;
- a necessária integração do intelecto com a emoção;
- o desenvolvimento dos princípios de autodireção no processo de aprendizagem.

Pela leitura dos depoimentos apresentados pelos docentes pudemos identificar pontos comuns que caracterizaram os trabalhos desenvolvidos com os alunos nas diversas disciplinas, nos diferentes cursos de graduação e pós-graduação.<sup>25</sup>

Todos acreditavam e investiam na qualidade da relação professor-aluno como eixo norteador da concepção de ensino. Essa crença era demonstrada por meio de atitudes de confiança em relação ao aluno no que se referia a sua capacidade de aprender, no seu jeito de ser e se descobrir como pessoa responsável pelas suas ações. O desenvolvimento da confiança em si

---

<sup>24</sup> Os Professores participantes foram: Ana Gracinda Queluz e Mauro Amatzuzi, do Instituto Unificado Paulista; Jaime Roy Doxley e Maria do Carmo Nascimento, da Universidade Federal do Espírito Santo; John K. Wood e Vera Engler Cury, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Myriam Augusto da Silva Vilarinho, das Faculdades São Marcos; Virginia Leitão, da Universidade Estadual do Ceará; William Gomes, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Henriette T. Penha Morato e Oswaldo de Barros Santos, do Instituto de Psicologia da USP; Margareth Angelo, da Escola de Enfermagem da USP; Marisa Japur, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP de Ribeirão Preto e Oswaldo Frota Pessoa, do Instituto de Biociências da USP.

<sup>25</sup> Os cursos de Graduação cujos professores trabalharam com seus alunos na Abordagem Centrada na Pessoa foram: Psicologia, Enfermagem, Pedagogia e um modelo de Pós-Graduação centrado no aluno do Instituto de Biociência da USP.

mesmo pelo aluno era um sentimento que representava tanto a consideração positiva do aluno como a sua auto-estima. Também foi possível identificar pelos relatos apresentados, o conceito de aprendizagem significativa da Abordagem Centrada na Pessoa. Esse conceito foi explicitado por meio da descrição das diferentes formas como se concretizavam os relacionamentos com os alunos, bem como com os conteúdos das disciplinas. A relação professor-aluno sempre era mediada pelos objetivos educacionais que cada disciplina apresentava, seus conteúdos, assumindo professores e alunos os seus papéis de maneira muito explícita, demonstrando que a afetividade estava sempre posta a serviço do desenvolvimento do conhecimento.

Neste momento, gostaríamos de compartilhar algumas reflexões e experiências.

Uma experiência foi vivenciada por esta pesquisadora no ano de 2002 como Professora Orientadora para a elaboração de Monografia no Programa de Educação Continuada – Formação Universitária no qual as alunas eram professoras da rede estadual de São Paulo nas mais diferentes etapas de profissionalização.<sup>26</sup> Foi possível caracterizar a aprendizagem significativa neste grupo, pois os temas<sup>27</sup> escolhidos para elaboração da monografia partiram da necessidade, do desejo de transformar a prática docente.

Mas não bastava a escolha do tema apenas. A professora orientadora compartilhava com cada aluna-professora e com as demais, e com a turma, a responsabilidade pelo processo de aprendizagem. Por meio das orientações, disponibilizava recursos internos, de sua experiência e externos,

---

<sup>26</sup> Huberman, (apud BOLIVAR, 2002, p.58) identifica 5 etapas básicas no ciclo de vida profissional dos professores, que devem se entendidos através de uma relação dialética: 1) entrada na carreira: sobreviver e descobrir; 2) estabilização: consolidação de um repertório pedagógico; 3) diversificação/ ativismo: redelineamento; 4) serenidade / distanciamento afetivo / conservadorismo; 5) ruptura (sereno ou amarga).

<sup>27</sup> Os temas escolhidos pelas alunas-professoras que elaboraram suas monografias foram: inclusão, progressão continuada, disciplina, limites, trabalho coletivo dos professores, auto-estima dos alunos com dificuldades de aprendizagem, família-escola e gestão democrática. Todos escolhidos a partir de reflexões e questionamentos oriundos do cotidiano nas escolas que trabalhavam.

como livros, artigos, estimulando cada uma e a turma a caminhar, a produzir a partir de seus conhecimentos e experiências.

O aluno desenvolve seu próprio programa de aprendizagem, sozinho ou em cooperação com outros. Explorando seus próprios interesses, enfrentando a riqueza de recursos, ele toma decisões quanto à direção de sua própria aprendizagem e assume a responsabilidade pelas conseqüências destas escolhas. (ROGERS, 2001, p.83)

As professoras estavam profundamente envolvidas com a realização do trabalho, com as leituras, com a escrita, sentiam-se responsáveis pela própria aprendizagem. Desenvolveu-se uma atitude de empatia muito grande entre nós, pois estávamos vivendo os desafios, as dificuldades, os sucessos e insucessos: as alunas enfrentando o desafio de elaborar a monografia e a professora a produção deste trabalho, tese de doutorado. As atitudes de congruência, compreensão empática e consideração positiva incondicional eram permanentes no grupo.

Mas sempre que se estabeleciam os conflitos, a dúvida, ocorriam a discussão, a reflexão e a retomada dos trabalhos realizados, dos objetivos a serem alcançados.

Assim, nesta turma do curso Projeto de Educação Continuada (PEC) – Formação Universitária vivenciamos com as alunas a oportunidade de aprendermos sobre nossas aprendizagens por meio do desenvolvimento de atitudes de congruência, compreensão empática e consideração positiva incondicional, fortalecendo cada uma de nós, como pessoa, e o grupo, enquanto força de participação.

Pudemos perceber o crescimento de cada uma respeitando-se o ritmo individual e do grupo em relação às demais turmas que compunham no Pólo no qual atuávamos.<sup>28</sup> Neste sentido as diferentes turmas desse Pólo compunham um conjunto.

---

<sup>28</sup> No Projeto PEC Formação Universitária (agosto de 2001 a dezembro 2002), cada Pólo era formado no mínimo por uma turma e no máximo seis turmas, funcionando nos três períodos: aulas pela manhã, a tarde e a noite.

Ao retomar os depoimentos dos professores participantes do Simpósio “Vivência Acadêmica: O enfoque centrado na pessoa”, gostaríamos de apresentar uma citação do texto do Professor Jaime Roy Doxley, da Universidade Federal do Espírito Santo:

Na Universidade, uma sala de aula qualquer não está isolada das demais, nem as disciplinas do curso no qual o aluno estiver matriculado (nem o curso do contexto social, histórico, econômico, político, cultural, etc.). Os estudantes rapidamente desenvolvem sentimentos, atitudes, predisposições e valores sobre o que estão aprendendo ou não, quem está ensinando; e quando, o que e até que ponto aquela aprendizagem tem significação. (DOXLEY, 1987, p. 111)

Assim podemos considerar que cada aluno é único e o grande desafio do professor que se importa e acredita na Abordagem Centrada na Pessoa e na aprendizagem significativa é justamente levar em consideração e saber lidar com a diversidade, a diferença, a peculiaridade de cada aluno e também as suas.

O conceito de aprendizagem significativa apresentado por Rogers (1986, p.3) possui a qualidade de envolvimento pessoal mesmo quando o estímulo é externo; o interesse, a descoberta, a compreensão são internos, demonstrando que o aluno quer aprender, tornando-se assim cada vez mais comprometido emocionalmente com sua aprendizagem. Podemos exemplificar esse conceito, quando, na graduação, o nosso aluno escolhe seu tema de monografia ou, na pós-graduação, escolhe seu problema de pesquisa que na maioria das vezes apresenta-se relacionado a sua trajetória profissional, envolvendo, portanto, os aspectos cognitivos e afetivos, assumindo um caráter de desafio. O aluno torna-se capaz de aprender o que não aprendeu ainda, por meio do processo de construção da autonomia compartilhado com o seu professor. Percebe-se responsável por seu crescimento acadêmico-profissional.

## **CAPÍTULO 2 – REVENDO ESTUDOS PERTINENTES**

**“A memória, quando  
ativada, contém mais  
sementes de futuro do que  
restos do passado” .**

(J.C. Sebarroja)

Para apurar nosso olhar sobre o tema que nos propusemos a analisar neste projeto de pesquisa, - as relações interpessoais sob a ótica dos alunos ingressantes no ensino superior, - buscamos na literatura estudos referentes ao assunto.

Iniciamos as leituras pela tese de doutorado de Goldberg (1969) que nos remete à discussão sobre a necessidade de implantação da Orientação Educacional e Profissional na Universidade Brasileira. A autora partiu do conceito de orientação e como esse conceito se construiu historicamente em nossa estrutura universitária. Procurou estabelecer ligações entre a orientação vital, escolar, profissional e a orientação universitária necessária à realidade brasileira da época. Ao apresentar suas reflexões, identificou as características da Universidade desde sua inauguração por D. João VI até os projetos brasileiros de reforma universitária.<sup>29</sup>

Apresentou os modelos de Universidades estrangeiras vigentes, organizados por meio de três objetivos: formação e ensino, pesquisa e serviço. Assim, Oxford centrou-se na formação e ensino, a Universidade de Berlim dirigiu-se para pesquisa pura, a Universidade de Manchester para pesquisa aplicada. A Universidade de serviços apresentou-se pelo modelo americano de Wisconsin e Harvard.

A partir dos objetivos para o ensino superior expressos na Lei de Diretrizes e Bases em vigor<sup>30</sup>, Goldberg (1969) desenvolve uma análise crítica entre a Universidade Real e a Universidade Mirífica (excelente, maravilhosa) e

---

<sup>29</sup> Reforma das Universidades Federais e Reforma da Universidade de São Paulo, em 1968 e 1969.

<sup>30</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 4.024 de 20/22/61

a Universidade Necessária,<sup>31</sup> fruto do distanciamento existente entre os valores professados e o valores reais.

Na terceira parte de sua tese, dedicou-se a provar por meio de sólida e extensa argumentação teórica, que a orientação universitária era condição indispensável, porém não única, para que a Universidade Necessária fosse vivenciada, apresentando como eixo de suas reflexões a escolha da carreira profissional realizada pelo aluno universitário.

Ao refletir sobre a escolha profissional realizada pelos alunos universitários, apontou vários exemplos nos quais a escolha por uma profissão, pelo curso universitário a ser realizado, apresentou-se como uma dificuldade, pois foi fruto de uma decisão baseada no senso comum, não discutida e irrefletida. Conseqüentemente, observou-se baixo rendimento desses alunos, um empenho mínimo no comprometimento para serem agentes de sua formação e não meros consumidores do processo de profissionalização.

Embora o trabalho de Goldberg (1969) seja da década de 60, é impressionante sua atualidade, quer no questionamento dos objetivos vigentes da Universidade brasileira até hoje perseguidos<sup>32</sup>, quer em relação às dificuldades vivenciadas pelos alunos universitários mesmo depois de transcorridos trinta e quatro anos.

Goldberg (1969) considera que o tempo que o aluno passa na Universidade não é um período de certezas, mas um período de exploração, de experimentação e de dúvidas. É um período de perplexidades.

---

<sup>31</sup> Goldberg (1969, p.88) considera que a Universidade Necessária ao Brasil é aquela que mantém relações dinâmicas com o desenvolvimento possibilitando a produção de conhecimento original e de conhecimento voltado para seu tempo e realidade; prepare em número e com capacitação adequada os indispensáveis recursos humanos; possibilite a superação da consciência ingênua construindo uma consciência crítica. Sua missão é formar um novo homem recolocando-se novamente em sua missão humanística.

<sup>32</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9.394/96, capítulo 8, artigo 43.

Confiando no pensamento de Goldberg (1969), buscamos outros estudos que nos fornecessem conhecimentos sobre o aluno universitário e sua vivência acadêmica.

Grigoli (1990) realizou um estudo cujo objetivo foi obter um levantamento das expectativas e opiniões de alunos universitários sobre características, comportamentos e atitudes dos docentes do ensino superior.

Neste estudo<sup>33</sup>, a pesquisadora reuniu dados que caracterizassem a prática docente na Universidade em que trabalhava, com a intenção de desenvolver propostas para o aperfeiçoamento dos professores no que se referia à qualidade do ensino superior.

Fruto da coleta e análise das informações e dos dados apresentados, um elemento nos chamou atenção: as relações interpessoais vivenciadas entre alunos e professores foram entendidas pelos alunos universitários como mediadoras da qualidade da prática docente.

Os alunos universitários das séries iniciais, bem como os das séries finais dos cursos de ciências humanas, exatas e biológicas, público alvo da pesquisa, em seus depoimentos, identificaram atitudes relacionadas aos aspectos sócio-afetivos da relação professor-aluno como facilitadoras ou não para a vivência universitária.

As atitudes facilitadoras se manifestaram a partir da criação de um clima amistoso, agradável em sala de aula, construído através da aceitação das dificuldades e limitações dos alunos, do diálogo, da confiança e respeito, da amizade e da autenticidade e honestidade na relação professor-aluno, sem discriminações e preferências. É importante ressaltarmos que não houve por parte dos alunos que participaram da pesquisa, segundo Grigoli (1990), uma associação entre as atitudes facilitadoras e a figura do “professor bonzinho”.

---

<sup>33</sup> Esse estudo foi desenvolvido na UNESP, no Campus de Presidente Prudente com 1044 alunos distribuídos por 42 cursos, em 20 unidades universitárias, no período de 1984-1990.

As atitudes não facilitadoras, que acabavam criando um clima desagradável em sala de aula, constrangendo os alunos foram: a falta de consideração e respeito, a impessoalidade e ausência de diálogo, o distanciamento e autoritarismo, o uso das provas como forma de punição, a não aceitação das dificuldades e limitações, a discriminação e preferência entre os alunos. Todas essas atitudes tornaram, na visão dos alunos, o processo de aprendizagem desgastante e doloroso causando decepção, desgosto para o aluno universitário, principalmente para os que ingressaram com outras expectativas sobre a vida universitária.

Para nós, um dos pontos mais relevantes da pesquisa desenvolvida por Grigoli (1990), foi ter evidenciado que relações interpessoais são pré-requisitos para a construção de uma prática docente transformadora, segundo a visão dos alunos universitários. Seu estudo ratificou nossa percepção de que o relacionamento entre professor-aluno no cotidiano da sala de aula precisa ser pautado por atitudes que demonstrem respeito, atenção e acolhimento por parte do docente. Isso deve ocorrer para que haja o desenvolvimento da autonomia, da disciplina necessária em relação ao estudo universitário e da independência na apropriação e elaboração do conhecimento por parte do discente durante o seu processo de formação profissional, na Universidade.

A pesquisa de Grigoli (1990) vem ratificar a importância que damos às relações interpessoais, no ambiente escolar e reiterar que é importante ouvir o aluno. Sua fala torna-se elemento de avaliação da prática docente e do processo de ensino-aprendizagem individual e em grupo.

O aluno considera importante a atitude de aproximação afetiva do professor sem perder a autoridade, a segurança, o domínio e o rigor que o saber científico lhe atribui. É importante para o aluno perceber no professor disponibilidade pessoal para conversar, para entendê-lo, colocando-se em seu lugar, sem abrir mão de sua condição de mediador do conhecimento, tornando explícitos suas posições e exigências. O aluno considera importante o professor ser e atuar como um profissional dedicado, com competência técnica

e científica, comunicando que aceita ser responsável pela formação profissional do aluno, respeitando-o e facilitando sua permanência na Universidade.

Mahoney (1993), nos ensina que não há incompatibilidade entre competência e vínculo afetivo. A autora nos lembra que nossas atitudes são definidas justamente pelo entrelaçamento das dimensões racional e emocional e nos alerta sobre a necessidade de rompermos com a idéia defendida por nossa cultura que prioriza o lado racional do homem como sua característica mais predominante.

Dando continuidade à nossa busca sobre o ensino superior e a vivência acadêmica dos alunos na Universidade, encontramos o trabalho de Gianfaldoni (1997) sobre as expectativas que os alunos apresentam, quando ingressam na Universidade e, ao sair dela, já profissionais, como avaliam sua formação. Este estudo foi realizado na PUC/SP, com turmas do curso de Fonoaudiologia, no qual a pesquisadora era docente.

A autora aplicou questionários com questões abertas em três momentos distintos: início do primeiro semestre, momento de ingresso na Universidade, final do primeiro semestre letivo e final do primeiro ano letivo, e entrevistas com profissionais formados por essa instituição para a coleta de informações e dados. Suas análises referem-se à turmas de 1990, 1992 e 1996 identificando como positiva a primeira impressão que os alunos elaboraram sobre a Universidade.

Para o enriquecimento de nossa pesquisa, estudamos, nos depoimentos, as falas das alunas referentes às experiências mais positivas e mais negativas em relação à vida universitária.

Como experiências mais positivas aparecem:

- a percepção dos alunos sobre a possibilidade de construção do conhecimento e a vivência do processo de aprendizagem;

- a expectativa em relação ao curso que ingressaram;
- os aspectos pessoais.

Entre as experiências mais positivas, no item aspectos pessoais, consideram a Universidade como um espaço que possibilita mudanças significativas nos relacionamentos, nas amizades, proporcionando grande entrosamento entre professores-alunos e alunos-alunos. A idéia de que a Universidade possa se tornar um segundo lar, compondo uma família e ser um local de boa convivência entre professores e alunos também se apresentou como expectativa dos alunos em relação aos aspectos pessoais.

Isto é:

Presente na perspectiva de que a Universidade pode atender requisitos na esfera pessoal está a idéia de que ela possa se tornar uma segunda casa formando uma família, um lugar agradável, com grande entrosamento entre professores e alunos, e principalmente possibilitando, conforme expectativa dos alunos, o estabelecimento de relacionamentos duradouros de amizade. (GIANFALDONI, 1997, p. 121)

Como categorias de experiências mais negativas, os alunos caracterizaram os problemas estruturais, de organização e financeiros. Foram indicados, respectivamente, os procedimentos da secretaria, a falta de informação correta sobre os locais, o horário do curso com muitas janelas e o valor das mensalidades.

Em função de nosso objetivo, nos detivemos nos aspectos pessoais,<sup>34</sup> categoria presente na experiência mais positiva e mais negativa, informação que nos pareceu mais relevante, pois entendemos que representam atributos construtores e mediadores das relações interpessoais vivenciadas pelas alunas.

Considerando as experiências mais positivas citadas pelos alunos, verifica-se que o aspecto pessoal, bem como a valorização do conhecimento adquirido continuam sendo importantes (57% e 19,8% respectivamente); [...] (GIANFALDONI, 1997, p.139)

---

<sup>34</sup> Na pesquisa realizada por Gianfaldoni (1997) 41,6% dos alunos participantes apresentaram como expectativa que a Universidade contribuísse para mudanças positivas e significativas nos aspectos pessoais.

Ainda:

A importância dos relacionamentos é tão grande que, paradoxalmente, muitas são as citações negativas que demonstram desapontamento com o que esperavam que fossem tão harmonioso e gratificante. É interessante verificar que a única categoria de análise que se destaca tanto na avaliação positiva quanto relato de experiências mais negativas é exatamente esta: *relacionamento entre os alunos*. [...] (GIANFALDONI, 1997, p. 159)

Nos aspectos pessoais, por meio das respostas apresentadas, o estudo identificou como aspectos positivos: *a nova vida*<sup>35</sup> que surge para os alunos ingressantes com maior *liberdade*, mas também com maior *responsabilidade*. A liberdade que se apresenta foi relacionada com a necessidade de crescimento e *amadurecimento* correspondendo às diferenças percebidas pelos alunos, em relação ao nível médio nos aspectos de relacionamento e de ambiente.<sup>36</sup>

Identificou-se, também, a necessidade de desenvolver o *interesse pelo estudo*, a facilidade de *entrosamento* e *interlocução* entre professores-alunos, aspectos importantes que se relacionavam com a profissão escolhida.

Como experiências negativas nos aspectos pessoais foram identificados: o *insucesso acadêmico* representado pelas notas baixas, apesar do empenho e dedicação, as dependências em algumas disciplinas, por dificuldades das alunas e/ou problemas com professores (uma única avaliação, aspectos didáticos e interacionais). Também foram caracterizadas como experiências negativas os *relacionamentos entre as alunas, no grupo-classe*, tais como: falta de diálogo, falsidade, falta de compreensão, egoísmo, formação de “panelinhas” e competitividade, que impediam a cooperação.

Segundo Gianfaldoni (1997) os aspectos pessoais se apresentaram nas três turmas (1990, 1992 e 1996) e nos três momentos (início e término do

---

<sup>35</sup> As expressões originais foram mantidas por entendermos ser importante preservar a conotação emocional/afetiva que transmitem.

<sup>36</sup> Alguns alunos fizeram referência ao ambiente, nos aspectos físicos, como limpeza, pichações, barulho presente na Universidade e não nas escolas onde cursaram o Ensino Médio.

primeiro semestre e final do primeiro ano letivo) de forma preferencial e majoritária.<sup>37</sup> Positivamente, quando concretizaram relacionamentos sinceros construídos durante a convivência na Universidade e negativamente quando geraram relacionamentos difíceis (discórdia, discussões ou conflitos).

Os depoimentos dos alunos demonstraram que as interações, os relacionamentos pessoais que fazem parte do cotidiano da vida universitária são vivenciados de forma muito intensa. As brigas, as amizades, o coleguismo, a competição apresentam-se no mesmo patamar de importância das exigências de leituras, das realizações dos trabalhos, das provas.

Esse fato reforça nossa crença nas contribuições da Psicologia Humanista, que apresenta como um de seus princípios, a integração entre as dimensões cognitiva e afetiva. Os sentimentos vivenciados pelos alunos ingressantes no curso superior devem ser preocupação de seus professores, para que possam atingir seus objetivos educacionais.

Nosso desafio de educadores é levar ao mesmo ponto de chegada – formação pessoal e profissional de qualidade – os alunos que chegam à Universidade com diferentes conhecimentos e experiências sociais, culturais, acadêmicas. E para isso, nas relações interpessoais que se estabelecem, é necessário a escuta permanente das necessidades e expectativas do aluno.

Porém, muitos professores que atuam no ensino superior não percebem ou não concordam com a importância de se levar em consideração a dimensão atitudinal e afetiva na ação pedagógica. Acreditam que, acolher o aluno, aceitá-lo como ele é e trabalhar sua valorização como pessoa é distanciar-se dos objetivos, dos conteúdos, da autoridade, do calendário educacional. Mahoney e Gatti (1984, p. 30) corroboram essa afirmação:

---

<sup>37</sup> Para Gianfaldoni (1997, p.176), por meio das respostas apresentadas pelas alunas, foi tão evidente a importância dos relacionamentos entre os alunos-professores e alunos-alunos que em algumas respostas houve relativização dos aspectos estruturais do curso que foram apontados como aspectos negativos.

Instrumentalizar os professores para lidar melhor com essa dimensão que é de ordem atitudinal/afetiva não é tarefa que tenha sido tão valorizada. Mesmo porque ela pode ser confundida com sentimentalismo, paternalismo, ingenuidade e pieguismo. Não é em nenhum destes sentidos que nos preocupamos com a dimensão atitudinal/afetiva.

As autoras propõem, em seu artigo, maneiras para o desenvolvimento das habilidades de relacionamento interpessoal, argumentando que a autoridade, a seriedade das aulas, o nível de exigência dos trabalhos, a qualidade da participação e das leituras não ficarão comprometidos, se o professor desenvolver um vínculo afetivo com seus alunos.

Outro estudo sobre os alunos do ensino superior particular noturno sobre o qual nos detivemos foi desenvolvido por Furlani (1997).

Assim como Grigoli (1990) e Gianfaldoni (1997), Furlani (1997) partiu da decisão de escutar os alunos universitários, especialmente os alunos dos cursos noturnos da cidade de Santos, no Estado de São Paulo, em três Universidades privadas. “A educação deve partir do conhecimento do aluno como pessoa e sujeito, constituindo-se em um processo que é iluminado, ao mesmo tempo, pelo educador e pelo educando”.(FURLANI, 1997, p.2)

Para desenhar seu estudo, a pesquisadora caracterizou o itinerário escolar e profissional destes alunos por meio de três momentos:

- já-sido: trajetória escolar, razões da escolha do curso (pessoais e as que se atribuem a outros alunos) e as de ingresso no mercado de trabalho;
- estar-sendo: no cotidiano, estudante, estudante que trabalha ou trabalhador que estuda, relacionando-se com o conhecimento, com os professores, com outros alunos, com o mundo escolar e o mundo produtivo;
- que ainda não é, mas espera realizar, isto é, metas e planos profissionais. (FURLANI, 1997, p.8)

Para nossa pesquisa, foram relevantes as informações oriundas das falas dos alunos que estavam no momento de estar-sendo. Nesse momento,

foram detectadas: a percepção de serem universitários, suas angústias, anseios, deslumbramentos e expectativas.

Ao analisar os dados coletados, por meio da aplicação de questionário e realização de entrevistas com os alunos universitários de cursos noturnos das três Universidades privadas, Furlani (1997) tece considerações muito relevantes sobre: a existência dos cursos noturnos em relação à organização social e econômica do País; o papel da Educação, refletindo sobre dois pontos: de um lado, a visão ingênua de que apenas pela Educação podemos mudar as situações de desigualdades e de injustiças sociais; de outro, a negação total do significado da Educação como geradora de mudanças na sociedade, ignorando com isso seu caráter histórico de contribuições na formação do homem e da sociedade. Na continuidade, são significativas também as considerações a respeito desse alunado. Os estudantes-trabalhadores e trabalhadores-estudantes dos cursos noturnos dormem pouco, alimentam-se mal, possuem o mínimo de tempo para o estudo, enfrentam muitas outras dificuldades para conciliar estudo e trabalho e vice-versa.

Porém, apesar dos obstáculos que enfrentam, seguem em frente. Segundo Furlani (1997), por meio do *estar sendo aluno* estabelecem relações com: o conhecimento, os professores, outros alunos e a instituição. Estas relações caracterizam a vida na e da Universidade

[...] como tessitura elaborada de experiências marcantes, tanto positivas como negativas, em um jogo que ora revela e ora esconde as motivações e os desejos de cada um dos atores envolvidos. [...] aspectos mais positivos do curso (o que fica) remete ao *estar junto* e, os negativos, ao *estar excluído*, [...] (FURLANI, 1997, p. 120)

Assim, freqüentam a Universidade, em seus cursos noturnos, porque almejam se desenvolver como pessoas e como profissionais, encontrar uma colocação mais garantida no mercado de trabalho com maiores salários, ter o diploma, ter autonomia e realizar idéias próprias. Aparece, com destaque na pesquisa de Furlani (1997) o valor que os alunos atribuem à escola, mesmo num cenário de desemprego.

Embora enfrentando muitas dificuldades, estes alunos reconheceram a importância de frequentarem um curso universitário, o *estar sendo aluno*, como um dos possíveis caminhos para se desenvolverem como pessoas, concretizando suas idéias, seus sonhos e projetos individuais, a partir da convivência, das relações que estabeleceram com o conhecimento, com professores, com colegas e com a Universidade.

Porém, também foi percebido por Furlani (1997, p. 177) que muitos alunos vivenciavam o *estar sendo aluno* sem expectativas ou com expectativas inadequadas representadas, por exemplo, pela relação imediatista entre formação universitária e profissões regulamentadas, atribuindo grande ênfase aos aspectos técnicos, os quais são reforçados pelos sistemas de ensino. Não reconhecendo, assim, a relação *“entre educação e trabalho, entre educação do homem e do cidadão através de uma formação integradora”*.

Com enfoque semelhante aos estudos apresentados por Goldberg (1969), Grigoli (1990) e Gianfaldoni (1997), Furlani (1997) caracterizou, a partir dos depoimentos dos alunos participantes da pesquisa, a Universidade como um espaço no qual as aprendizagens discente e docente acontecem pela vivência de relações que descortinam o humano.

Na concepção dos alunos da pesquisa de Furlani (1997), a Universidade é um espaço de convivência entre discentes e docentes, mediante o diálogo com a ciência e a cultura, possibilitando a formação de sujeitos responsáveis por transformações sociais mais humanizadoras. Mas ao mesmo tempo em que revelam a alegria, o encantamento com o ingresso na Universidade, alguns alunos também revelam o não saber estudar, o não saber aproveitar o espaço-tempo na e da Universidade, como *“locus”* de socialização de integração com professores, alunos, de construção do conhecimento.

Na visão dos alunos pesquisados, o projeto institucional da Universidade e o projeto individual de cada aluno se concretizam pela relação docente-discente, considerada por eles a mais significativa.

Ao experienciar *ser e permanecer aluno* (Furlani, 1997), identificam como características positivas presentes na relação professor-aluno:

- cordialidade e companherismo em seu relacionamento com o aluno em sala de aula e fora dela;
- valorização da participação do aluno;
- domínio da matéria e constante atualização e pesquisa para ensinar melhor;
- uso de roteiro flexível, voltando sempre que há dúvida e incluindo tópicos que possam esclarecer e motiva;
- prazer em ensinar, o que torna perceptível para o aluno;
- utilização de linguajar acessível;
- uso de argumentos e problematização que desafia para a compreensão de cada tema, mostrando sua ligação com situações práticas, técnicas e aspectos sociais e culturais;
- aceitação do aluno;
- modo de ser autêntico e respeitoso;
- parceria (e não duelo) com o aluno, para que esta vença as dificuldades no acesso ao conhecimento, que se manifesta no incentivo a sua educação permanente;
- o estímulo para que o aluno perceba outros aspectos além do conteúdo, que acabam sendo marcantes para sua vida;
- utilização de técnicas variadas. (FURLANI, 1997, p. 130-131)

Nesta perspectiva, estes alunos consideram a Universidade como um espaço gerador de múltiplas possibilidades e crescimento pessoal e profissional. Relacionam essa visão ao significado da afetividade, do respeito, da emoção na relação professor-aluno para a realização do processo ensino-aprendizagem.

Deve ser a Universidade o local da convivência, onde se levantam as velhas e as novas questões sobre o sentido da vida e da humanidade, onde o sonho e a realidade podem deixar de estar separados, quase mesmo inconciliáveis, para se fundirem de preferência num todo que é vida.

(FURLANI, 1997, p.188)

Nos trabalhos, estudos e pesquisas até agora apresentados o que nos desperta atenção e nos causa esperança?

Em primeiro lugar, todos discutem o ensino superior e o apresentam como um nível de ensino percebido pelos alunos, mesmo necessitando de

transformações estruturais, administrativas e pedagógicas, como um espaço que pode contribuir para a formação de indivíduos mais humanos e solidários.

Em segundo lugar, ao estudarem o aluno universitário, esses estudos compartilham do pressuposto de que este aluno não chega “pronto” para a vida universitária. Ao contrário, necessita de ajuda, acompanhamento, atendimento, orientação, para que pela construção da autonomia consiga vencer seus medos e inseguranças. E ainda, para que adquira independência, responsabilidade e confiança a fim de ser construtor de seu saber, de sua aprendizagem, durante sua formação universitária e em sua carreira profissional.

Em terceiro lugar, na revisão bibliográfica realizada até este momento, os estudos mostram as interações, as relações entre diferentes participantes da vida universitária, alunos-professores, alunos-alunos, professores-professores, enfim, que todos no espaço institucional vivenciam uma gama enorme de emoções, sentimentos, afetos, que integram o processo de aprendizagem, formando o homem, o profissional, o cidadão.

Outros estudos que focalizaram o ensino superior e as relações interpessoais são os de Gianelli (1998), que discutiu a dimensão interpessoal nos cursos noturnos de licenciatura, Abud (2001), que pesquisou as atividades de ensino na educação superior, enfocando as questões de sala de aula, discutindo a qualidade no ensino e o relacionamento em sala de aula e Mahoney e Gatti (1994), que discutiram as relações interpessoais no ensino superior.

Gianelli (1998) desenvolveu seus estudos privilegiando, assim como Furlani (1997), o ensino noturno<sup>38</sup> nos cursos de Letras, Matemática, Química e Pedagogia.<sup>39</sup> Utilizando-se da aplicação de questionários, a autora

---

<sup>38</sup> Para Furlani (1997) e Giannelli (1998), existe uma idéia, ainda que errada e distorcida de que o curso noturno apresenta qualidade e nível de exigência inferiores em relação ao curso diurno, sendo considerado tema menor pela academia.

<sup>39</sup> Cursos de Licenciatura nos quais a pesquisadora era docente, em uma instituição localizada na região central da capital paulistana. Participaram da pesquisa 31 alunos formandos (4º ano) e 12 professores dos cursos selecionados.

pesquisou na visão de alunos e professores se o relacionamento interpessoal professor-aluno era percebido como um componente da competência docente.

A qualidade do relacionamento interpessoal foi identificada como um pressuposto que constitui a competência docente, segundo os relatos dos professores e alunos pesquisados. Ao se referirem à dimensão relacional, os participantes caracterizaram as relações interpessoais como significativas quando expressam atitudes de respeito, compromisso, interesse, paciência, tranqüilidade e clareza por parte do professor. Demonstrar apreço e ser capaz de ouvir o aluno, conversar, não agindo de maneira autoritária e arbitrária, acreditar no potencial do aluno foram consideradas atitudes facilitadoras para a construção de um bom relacionamento entre professor aluno, como pré-requisito para a aprendizagem.

A autora, em seu estudo, também caracteriza as atitudes que comprometem o relacionamento interpessoal entre professor-aluno que são: a não interação com o aluno, a falta de respeito e de valorização em relação ao que o aluno sabe, rispidez no tratamento com o aluno, não permitindo que ele expresse sua opinião, não cumprimentar, não sorrir, ver o aluno como incapaz. Ausência de diálogo, a impessoalidade e o distanciamento no relacionamento e a prepotência de alguns professores foram atitudes identificadas como negativas, dificultando a relação professor-aluno.

Se os estudos de Grigoli (1990) e Gianfaldoni (1997) revelam que para os alunos do curso superior as relações interpessoais que se desenvolvem no ambiente universitário entre professor-aluno são consideradas como mediadoras na qualidade da prática docente, sendo facilitadoras para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, o estudo de Gianelli(1998) demonstra que os professores também percebem assim as relações interpessoais.

O estudo de Abud (2001) vai priorizar as questões do ensino no meio universitário, e para tanto a autora pesquisou as características pessoais-profissionais de professores universitários considerados bons por seus alunos.

Seu estudo traz relevantes contribuições sobre a qualidade do ensino e o relacionamento em sala de aula no ensino superior, convidando-nos a refletir se, enquanto docentes universitários, apresentamos alguma preocupação com a dimensão psicopedagógica em nossa prática docente.

As questões que nortearam seu estudo foram:

- Como os chamados "bons professores" concebem sua atuação?
- Como eles explicam sua prática?
- Qual é a percepção que os próprios professores têm de sua atuação?

E, ao desenvolver a análise dos dados delineou três temas para o estudo dos aspectos que caracterizaram a atuação desses professores:

1. Caminhos percorridos pelo professor para conduzir o aluno na construção dos conhecimentos científicos.
2. Percepção que os professores têm sobre o seu papel na formação profissional do aluno.
3. Modos de reflexão do professor sobre a sua ação pedagógica. (ABUD, 2001, p.37)

Para nossa pesquisa, o tema dois delineado por Abud (2001) nos interessa particularmente, pois em seu detalhamento identificou a percepção que os professores tiveram sobre a influência das relações interpessoais no aprendizado dos alunos, mediante as respostas obtidas pelo questionário aplicado.

Os professores participantes da pesquisa definiram a importância das relações interpessoais por meio da(s):

[...] influências positivas geradas por vínculos entre professor e alunos e alunos entre si; valorização das relações interpessoais positivas como meio para a efetivação da aprendizagem; percepção de conflitos interpessoais em sala de aula; gerenciamento dos conflitos interpessoais para melhor aprendizagem. (ABUD, 2001, p. 128)

Ao lermos o conjunto dos depoimentos dos professores estudados, pudemos identificar o pressuposto de que a qualidade das relações interpessoais é um componente fundamental para a formação acadêmica do

aluno. Propicia suporte para o desenvolvimento individual nas dimensões afetiva, cognitiva e social. Os professores apresentaram, em seus depoimentos, firme convicção de que o processo de ensino-aprendizagem e a apropriação do conhecimento ocorrem de forma mais significativa se estiverem presentes atitudes de respeito mútuo, confiança, amizade, cordialidade, entrosamento, empatia e saber ouvir, no cotidiano da sala de aula, no relacionamento professor-alunos e alunos-alunos.

Os professores parecem compreender o quanto facilita tornar vivo esse relacionamento interpessoal, transformando-o em um recurso didático pela sua natureza motivacional. Dessa forma, isso estaria facilitado pelo fato de se reconhecer o ensino como uma relação bilateral, em que um dos pólos estará diretamente influenciando o desempenho do outro.

(ABUD, 2001, p. 214)

O estudo realizado pela autora revela que os professores considerados “bons” pelos alunos levavam em consideração a qualidade das relações interpessoais, de forma positiva e/ou negativa, no processo ensino-aprendizagem. Entendiam que conhecer o aluno em sua maneira de ser, sentir e agir possibilitava a construção de uma relação pedagógica-educacional direcionada para o desenvolvimento das potencialidades de cada um. Enxergavam o aluno em sua individualidade e não apenas como um componente do grupo classe. Aceitavam o aluno como ele era e não como deveria ser, criando possibilidades didáticas para que cada um possa vir a ser por meio da aprendizagem significativa que abrange as dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

No contexto da sala de aula, os professores participantes da pesquisa desenvolvida por Abud (2001) apresentaram uma prática docente fundamentada no ouvir e dialogar, no respeito mútuo, da confiança e amizade. E estas atitudes facilitadoras proporcionavam: maior integração entre professor-aluno e aluno-aluno; desenvolvimento de responsabilidade, ajudando o aluno a identificar, lidar e superar dificuldades.

Demonstraram por meio de seus relatos serem autênticos em suas atitudes e relações com os alunos, mostrando os valores que possuíam como pessoa e profissional, possibilitando ao aluno que também se mostrasse, sem

medo e receio; possuíam apreço e confiança pelo aluno, entendendo que a aprendizagem é um processo que envolve crescimento e realizações; apresentaram compreensão empática para serem capazes de compreender as ansiedades, angústias e dificuldades do aluno, propondo um trabalho conjunto para a superação desses sentimentos.

Enfim, os professores considerados “bons” apresentaram atitudes facilitadoras para o desenvolvimento de relações interpessoais positivas, experienciando sentimentos de respeito, sinceridade e consideração para com o aluno, viabilizando uma convivência saudável e geradora de aprendizagem.

Acreditaram que a relação interpessoal é elemento construtor da relação pedagógica.

[...] Isso porque há uma forma de sincronia entre as características pessoais-profissionais desses professores na constituição de sua maneira de ser, de pensar, de agir, de sentir que propiciam a relação pedagógica e pessoal com os seus alunos em direção ao desenvolvimento de suas possibilidades, qualidades, capacidades e habilidades. (ABUD, 2001, p. 215)

Embora não tenha priorizado o ensino superior, um autor que também chamou nossa atenção foi Leite (1986), ao escrever sobre educação e relações interpessoais. Defende a necessidade de se considerar o domínio das relações interpessoais como um problema central a ser estudado pela Sociologia, Psicologia e Filosofia da Educação.

Nessa perspectiva, o contexto da sala de aula constitui-se como um grupo importante onde as relações interpessoais se desenvolvem. Assim, é muito importante que o professor seja um observador atento, percebendo as características pessoais dos alunos, para a criação de um ambiente de aprendizagem no qual haja possibilidade de crescimento de cada participante e do grupo.

É perfeitamente possível buscar, em cada aluno, as suas qualidades desejáveis, em vez de acentuar sua inadequação para determinadas tarefas. A percepção de tais qualidades positivas – às vezes muito diferentes de aluno para aluno – constitui o grande segredo e a grande dificuldade do ensino. Quando se consegue essa avaliação correta, impede-se o

falseamento da auto-apreciação e deformação das qualidades positivas. (LEITE, 1986, p.246)

Leite (1986) chama a atenção para a importância de o professor conhecer cada aluno que tem sob sua responsabilidade. Esse conhecimento é facilitado quando se conta com as informações macro sobre o estudante, no caso estudantes universitários.

A coleção *Psicologia e Educação Superior*, coordenada por Roberta G. Azzi veio contribuir para esse aspecto. **Estudante universitário:** características e experiências de formação (Mercuri; Polydoro, 2003), o primeiro volume da coleção, reúne artigos de pesquisadores brasileiros e portugueses sobre as situações que afetam o sucesso acadêmico e o desenvolvimento psicossocial do estudante universitário, os diferentes tipos de metas de realização apresentados por estudantes, as mudanças pessoais do estudante, as variáveis que afetam a escolha de um curso. Um dos artigos (Del Prette; Del Prette, 2003) defende que a formação universitária deve incluir em seus objetivos o desenvolvimento interpessoal do aluno.

Terminamos nossa *Revisão da Literatura* sobre as relações interpessoais vivenciadas pelos alunos ingressantes no ensino superior com a afirmação de Mahoney e Gatti:

Observação direta de professores e alunos em sala de aula, contatos nossos em diferentes situações com professores, orientadores, diretores de escola, têm confirmado constantemente uma necessidade sentida por todos eles: ao professor não basta saber lidar com o conteúdo de sua disciplina enquanto conceitos, princípios, estratégias, formas de avaliação, explicitação de objetivos, mas é preciso também saber algo mais. Esse “algo mais” não é fácil de ser explicitado completamente, porém, abrange, de um lado aspectos ligados à capacidade de demonstrar ou revelar ao aluno, em sua atividade didática, que ele é visto pelo

professor, que é valorizado, que sua aprendizagem é importante para o professor; de outro, que respeito e compreensão mútuos fazem parte desta relação. (MAHONEY; GATTI, 1984, p. 29)

É esse “algo mais” que ocorre nas e pelas relações interpessoais que o presente trabalho se propõe a discutir.

### **CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O único homem instruído é  
aquele que aprendeu como  
aprender, o que aprendeu a  
adaptar-se e a mudar, o que se deu  
conta de que nenhum conhecimento  
é garantido, mas que apenas o  
processo de procurar o  
conhecimento fornece base para a  
segurança.

( Carl R. Rogers)

Reafirmamos aqui que nosso interesse pelo tema das relações interpessoais focalizado nesta pesquisa é fruto das observações iniciais captadas na realidade vivenciada por esta pesquisadora como docente do ensino superior desde 1988, em instituições privadas. Essas observações foram referendadas pela Abordagem Centrada na Pessoa de Carl R. Rogers e ambas, experiência e teoria fundamentaram as opções que são registradas neste capítulo. Lembramos que:

[...] o conhecimento científico se fez e se faz por meio de uma grande variedade de procedimentos e a criatividade do pesquisador em inventar maneiras de bem realizar seus estudos tem que ser muito grande. A pesquisa não é, de modo algum, na prática, uma reprodução fria de regras que vemos em alguns manuais. O próprio comportamento do pesquisador em seu trabalho é-lhe peculiar e característico.

(GATTI, 2002: p. 11)

### **3.1. Opção pelos participantes da pesquisa**

Nossa população foi delimitada no grupo de alunos universitários ingressantes no ensino superior noturno em instituições privadas. Como alunos ingressantes consideramos os alunos que cursavam o primeiro ou segundo semestres letivos em 2003, em diferentes cursos, período em que foi realizada a pesquisa de campo.

Pesquisamos alunos ingressantes de sete cursos de duas Universidades privadas. A escolha prevista inicialmente era para quatro Universidades em todos os seus cursos. Essas quatro Universidades foram escolhidas em função de permitirem a entrada da pesquisadora para a pesquisa.

No exame de qualificação a banca sugeriu que a pesquisa ocorresse em duas Universidades, e em dois cursos noturnos de cada uma delas. Optamos, então, por pesquisar em duas Universidades, uma do município de São Paulo e uma do município da Grande São Paulo, porém com alunos de todos os cursos noturnos que estivessem cursando o primeiro ou segundo semestre na data de aplicação do instrumento de pesquisa.<sup>40</sup>

A escolha de duas Universidades não teve o objetivo de comparação dos dados que seriam coletados, mas de aumentar o número de cursos disponíveis para a pesquisa. A caracterização de ambas encontra-se no Anexo A.

### **3.2. Opção pelos instrumentos de coleta**

#### **3.2.1. Questionário**

---

<sup>40</sup> As informações quanto aos cursos em desenvolvimento foram fornecidas pelas secretarias das respectivas Universidades.

Para realizar a coleta de dados, decidimos utilizar como instrumento o questionário composto por questões fechadas, com várias alternativas, e questões abertas. Partimos da análise do questionário utilizado no estudo exploratório,<sup>41</sup> considerando-o como material inicial, para aprofundarmos nossas investigações sobre o problema proposto.

Nesta primeira análise, ocorreram alterações significativas em relação ao tipo de questões e estruturação das alternativas, visando à adequação das perguntas ao objetivo pretendido. Levamos também em consideração a época e a população na qual seria utilizado o questionário.

Se já existem pesquisas no mesmo campo, com questionários de funcionalidade comprovada, é vantajoso usá-los para evitar desperdício de tempo, com a duplicação de instrumento já existente, mas sobretudo em função da possibilidade de comparar nossos resultados com os de outras pesquisas. (MIELZYNSKA, 1996, p. 3)

Com a 2ª versão do instrumento foi realizada uma pesquisa-piloto numa Universidade privada situada na zona oeste da cidade de São Paulo, no Curso de Pedagogia, período noturno, com alunos do 2º semestre, em outubro de 2002.

O questionário era composto de 42 questões fechadas e três questões abertas, distribuídas em quatro campos: I. Dados Pessoais, II. Formação Escolar no Ensino Médio, III. Relacionamentos e Participação em Sala de Aula e IV. Estudos. Em 09/10/02, o questionário foi aplicado a uma turma de 39 alunos. Em 21/10/02, o questionário foi respondido pelos alunos de outra turma com 26 alunos (uma aluna recusou-se a participar). Nas duas turmas, a própria pesquisadora realizou a aplicação do questionário, com autorização dos docentes das aulas, percebendo que a recusa ocorrida na segunda turma foi devido ao fato de a aluna ter que acabar um trabalho a ser entregue na próxima aula daquela noite. Também foi importante a observação e o atendimento aos alunos quando tinham dúvidas nos enunciados ou nas

---

<sup>41</sup> Consideramos como estudo exploratório o trabalho realizado no período de 1997 a 1999, do qual participei como docente de uma instituição de ensino superior, no qual pretendi investigar as necessidades de alunos ingressantes para criar um Núcleo de Atendimento ao Aluno Universitário – NAU.

alternativas, para que as adequações e/ou modificações relevantes fossem realizadas, limitadas ao problema proposto. O tempo necessário para que os alunos da primeira turma respondessem ao questionário foi de 25 minutos. Já na segunda turma embora com número de alunos menor, foram necessários 45 minutos para a aplicação do instrumento.

Dando continuidade à pesquisa piloto solicitamos a uma terceira turma da mesma instituição privada, mesmo curso e série, Pedagogia, 2º semestre, que respondesse à seguinte pergunta aberta: quais as dificuldades vivenciadas por vocês como alunas ingressantes no ensino superior?

Participaram desta etapa 13 alunas das 18 matriculadas. Pela análise das respostas obtidas, pudemos identificar três categorias representativas das dificuldades vivenciadas pelas alunas: estrutura da Universidade e do curso (representada pelo horário, número de aulas e disciplinas), as exigências acadêmicas (nível de leitura e interpretação de textos, os diferentes trabalhos solicitados e as avaliações realizadas) e os relacionamentos interpessoais (aluna-aluna, alunas-professores e entre os grupos).

Durante a realização da pesquisa piloto, também submetemos o questionário à análise de dois profissionais<sup>42</sup> que atuam na área de docência no ensino superior, com experiência nas séries iniciais.

Após várias modificações chegamos à 3ª versão do questionário, fruto das informações obtidas por meio da pesquisa piloto realizada conforme descrição já feita, das observações dos dois docentes e dos estudos realizados com os trabalhos selecionados pela pesquisadora que trouxeram contribuições significativas sobre o aluno universitário, a sala de aula e a prática docente no ensino superior.

---

<sup>42</sup> Francisco TORO, Psicólogo Clínico e Hospitalar, Professor Especialista em Psicologia da Saúde, Professor Convidado do COGEAE-PUC/SP. Supervisor de Estágio da Clínica de Psicologia das Faculdades Integradas de Guarulhos.

Helena Maria LIMA, Mestre em Psicologia Social pela PUC/SP. Bióloga, Psicóloga, Docente de Faculdade de Psicologia e do Centro de Educação da PUC/SP. Consultora do Centers for Disease Control and Prevention, dos EUA, e do Ministério da Saúde. Coordenação Nacional de DST/AIDS. Doutoranda no Programa de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. A ambos, nosso agradecimento pela colaboração.

O questionário a ser aplicado nas duas Universidades era composto de cinco campos abrangendo o seguinte número de questões:

- I. Dados Pessoais - 6
- II. Formação Escolar no Ensino Médio - 4
- III. Ensino Superior - 5
- IV. Relacionamentos e participação em sala de aula - 8
- V. Estudos - 8

Como última observação, deixamos em aberto, para os alunos ingressantes, a opção da disponibilidade para a continuidade da pesquisa.

Com a intenção de comprovarmos a adequação das alterações realizadas no questionário, a ser respondido pelos alunos das duas Universidades, realizamos mais uma etapa da pesquisa piloto no Curso de Pedagogia da mesma Universidade privada, situada na zona oeste da cidade de São Paulo. A aplicação ocorreu durante os meses de maio e junho de 2003, nos dias 28/5 e 06/06, nas turmas do período da manhã. Nas duas últimas turmas participaram respectivamente 27 sujeitos em cada uma. O tempo necessário para aplicação do questionário nas duas turmas foi de 20 minutos, no mínimo, e 35 minutos, no máximo.

Essa última forma do questionário foi submetida à banca de qualificação, a qual ofereceu significativas contribuições que nos permitiram burilar o questionário proposto.

Em sua versão final (Anexo B) o questionário aplicado apresentou os seguintes campos:

- I. Dados pessoais: questões de 1 a 6
- II. Formação Escolar no Ensino Médio: questões de 7 a 11
- III. Ensino Superior: questões de 12 a 33.

As questões de número 1 a 19 eram fechadas com múltiplas alternativas, para os alunos assinalarem apenas uma, exceto a questão de número 10. Da questão de número 20 a 28, os alunos puderam assinalar mais de uma alternativa. As questões de número 29 a 33 eram questões abertas. Permaneceu a observação, possibilitando a identificação do aluno, que tivesse interesse em participar de um grupo de estudo.

Nas questões referentes aos dados pessoais, questões de número 1 a 6, nosso objetivo foi identificarmos os alunos participantes da pesquisa, enquanto alunos do ensino superior noturno, das duas Universidade particulares na região de São Paulo. Esse perfil é significativo para caracterizarmos quem é o aluno ingressante no ensino superior noturno, alvo de nossa pesquisa.

No campo referente à formação no ensino médio, questões de número 7 a 11, nossa preocupação foi sabermos como esse aluno apreendeu a(s) contribuição(ões) desse nível de ensino em relação ao seu desempenho inicial, em um curso de nível superior.

A partir da questão de número 12, nos propusemos a investigar as percepções dos alunos ingressantes quanto aos relacionamentos interpessoais, professor-aluno, aluno-aluno e a contribuição da instituição nestas interações, priorizando a sala de aula. Na questão de número 33 nossa intenção foi diagnosticar quem (pessoa), ou qual (serviço ou estrutura) contribuiu para a integração do aluno no curso, uma vez que, para a maioria dos alunos, este curso constitui-se como uma situação nova.

Com esse instrumento assim elaborado e aplicado acreditamos ter coletado os dados e informações necessários para respondermos nosso primeiro problema de pesquisa:

- *O que o relato dos alunos ingressantes dos cursos superiores noturnos de Universidades privadas revelam sobre as relações interpessoais que se desenvolvem na Universidade?*

A partir da análise das respostas dos alunos, acreditamos ser possível responder parcialmente ao segundo problema:

- *Que propostas podem ser viabilizadas pela Universidade para facilitar a integração do aluno na vida universitária?*

Foram aplicados trezentos e cinqüenta e oito questionários, distribuídos em sete diferentes cursos do período noturno nas duas Universidades particulares participantes da pesquisa. Seguem os cursos e o número de questionários respondidos nos mesmos. Cursos de Bacharelado: Administração (42), Engenharia de Telecomunicações (25), Engenharia Ambiental (23) e Nutrição (55). Cursos de Licenciatura Plena: Geografia (35), Química (125) e Biologia (53).

Após aplicação dos questionários nas Universidades particulares, procedemos a tabulação dos dados coletados a partir das questões fechadas, de número 1 a 28. Utilizamos o programa SPSS<sup>43</sup> para trabalhar com as questões fechadas, fazendo distribuição de freqüências simples e distribuição para as perguntas de respostas múltiplas.

Nas questões abertas de número 29 a 33, recorreremos ao SPAD.T.<sup>44</sup>, programa de análise quantitativa de textos. As respostas referentes às cinco questões foram submetidas a esse programa que possibilitou a discriminação das formas lexicais utilizadas nas respostas com sua freqüência, primeira fase.

Após essa primeira fase, foram selecionadas as palavras consideradas relevantes em função do referencial teórico adotado, palavras-chave desconsiderando-se as locuções adverbiais, as preposições e os artigos. Essas palavras foram digitadas novamente em grupos de oito para que o programa identificasse a frase que continha a palavra-chave e o aluno respondente.

---

<sup>43</sup> SPSS – Statistical Package of Social Science.

<sup>44</sup> SPAD.T. 0 Systme Portable pour l'Analyse des Donnés Copyright (C) CISIA, 1989, 1993 – version 1.5 Logiciel D pos.: France logiciel APP-880800601.

Por exemplo, na questão de número 29 que se refere às atitudes dos professores explicitadas pelos alunos como propiciadoras de um clima facilitador da aprendizagem, as palavras-chave selecionadas no primeiro grupo foram:

- Paciência      ▪ Dificuldade
- Interesse      ▪ Entender
- Respeitar      ▪ Conhecer
- Ensinar      ▪ Explicar

Em cada questão aberta foram produzidos vários grupos de 8 (oito) palavras-chave indicando a frequência de aparecimento, o contexto de uso, a identificação do número do questionário onde se situa a palavra-chave. A partir dos relatórios produzidos pelo SPAD.T. iniciamos a etapa de análise dos dados, selecionando as respostas mais significativas, em função do nosso referencial teórico, elaborando quadros e figuras.

### **3.2.2. Entrevista**

Por ocasião do exame de qualificação, a banca sugeriu que, além do questionário, fossem realizadas entrevistas com profissionais de Universidades que realizaram e/ou realizam ações voltadas para a integração do aluno à Universidade, e que revelam uma sensibilidade para as questões das relações interpessoais. Consideramos excelente a sugestão, pois as entrevistas ofereceriam dados para responder com maior profundidade nosso segundo problema: *Que propostas podem ser viabilizadas pela Universidade para facilitar a integração do aluno na vida universitária?*

Concordamos com a sugestão por considerarmos também que a entrevista é uma situação relacional muito rica, estruturando-se a partir da interação entre entrevistado e pesquisador, possibilitando não só o esclarecimento às questões colocadas pelo pesquisador, como também a

vivência de sentimentos e emoções. Esses sentimentos e emoções numa entrevista, bem conduzida, são o pano de fundo para o fornecimento das informações.

A partir da indicação da banca, selecionamos três Universidades e solicitamos ao profissional de cada uma delas uma entrevista. Elaboramos questões desencadeadoras (Szymanski, 2002) que possibilitassem ao (à) entrevistado(a) narrar, descrever seus conhecimentos, suas informações, considerando o objetivo de nossa pesquisa. As questões desencadeadoras foram:

- Como você percebia as relações interpessoais entre alunos-professores e alunos-alunos no Ciclo Básico? (Universidade privada – município de São Paulo)
- Como surgiu o Laboratório de Aprendizagem e Ensino? (Universidade estadual – município de São Paulo)
- Como surgiu o Setor de Orientação Psicopedagógica ao Estudante Universitário nesta Instituição? (Universidade particular – litoral de São Paulo)

As entrevistas foram solicitadas inicialmente por contato telefônico e eletrônico (e-mail) no qual explicitamos os objetivos da pesquisa e a importância dos depoimentos para o aprofundamento do nosso trabalho. Foi concedida autorização para gravá-las e o tempo para a realização das entrevistas variou de 1 hora a 2 horas conforme disponibilidade dos(as) entrevistados(as).

As instituições estão identificadas porque as propostas/projetos são de domínio público.

As informações coletadas a partir das entrevistas realizadas encontram-se no Capítulo 5 – *Interligando o desejado, o já feito, o que se faz e o que se pode fazer*. Além das três instituições, cujos dados foram coletados nas entrevistas, consideramos também os dados da experiência desenvolvida pela Universidade de Aveiro – Portugal, com o projeto L.U.A. (Linha

Universitária de Aveiro), e da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Os dados destas duas últimas estão registrados em artigo e livro, respectivamente.

## **CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS**

**“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” .**

(Paulo Freire)

Este capítulo refere-se aos dados coletados via questionários, respondido pelos alunos. Gostaríamos de lembrar que pesquisamos em duas Universidades particulares, não como o objetivo de buscar uma comparação entre elas, mas para ampliar o número de cursos. Dos sete cursos noturnos pesquisados, quatro estão direcionados para a formação em bacharelado (Administração – Engenharia de Telecomunicação – Engenharia Ambiental e Nutrição) e três para formação em Licenciatura Plena (Geografia – Química e Biologia).

Tendo em mente que:

Do mesmo modo que ocorre com a coleta de dados, o referencial teórico adotado e o problema proposto dirigem, também, a análise dos dados. [...] É importante ressaltar que, qualquer que seja o tipo de pesquisa, e ainda que com diferentes referenciais teóricos, a tarefa de trabalhar com o material coletado de forma a torná-lo inteligível é imprescindível. (MOROZ; GIANFALDONI, 2002, p. 74)

E também que, após a coleta de dados:

[...] o pesquisador já deve ter uma idéia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte então para

“trabalhar” o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.48)

Assim, tivemos o cuidado de: sistematizar os dados em tabelas, quadros, gráficos e figuras para facilitar o estabelecimento das conexões entre os dados obtidos, e destes com outros estudos e pesquisas.

Agrupamos nossos achados nos seguintes temas:

- 4.1 – Perfil dos alunos ingressantes
- 4.2 – O papel do ensino médio no preparo para o curso superior
- 4.3 – Motivação para permanência/desistência no curso superior
- 4.4 – O curso superior na visão dos alunos ingressantes
  - 4.4.1 – Sua percepção do grupo-classe
  - 4.4.2 – Sua participação na sala de aula
  - 4.4.3 – Sua integração na Universidade
    - 4.4.3.1 – O papel dos professores
    - 4.4.3.2 – O papel dos colegas
- 4.5 – O relacionamento interpessoal na Universidade
  - 4.5.1 – Relação professor-aluno
    - 4.5.1.1 – Em foco, o professor
    - 4.5.1.2 – Em foco, o aluno
  - 4.5.2 – Relação professor-aluno-Universidade
    - 4.5.2.1 – Ingresso
    - 4.5.2.2 - Integração
- 4.6 – Em busca de uma síntese

#### 4.1. Perfil dos alunos ingressantes

	CURSOS													
	ADMINISTR.		E NG. TELEC.		E NG. AMBIENTAL		G EOGRAFIA		Q QUÍMICA		B BIOLOGIA		N NUTRIÇÃO	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1) Feminino	0	7,6		,0	3	1,8	9	4,3	8	8,4	6	6,7	4	8,2
2) Masculino	2	2,4	3	2,0	6	8,2	6	5,7	7	1,6	7	3,3		,8
Tota l	2	00	5	00	9	00	5	00	25	00	3	00	5	00

**Tabela 01 – Distribuição dos alunos ingressantes por sexo – 2003**

Podemos identificar que em dois dos cursos participantes há a predominância do sexo masculino, nos cursos de Engenharia de Telecomunicação, seguido de Engenharia Ambiental, e do sexo feminino nos cursos de Nutrição e logo após Biologia. Nos demais cursos, Administração, Geografia e Química, existe equilíbrio na presença masculina e feminina no espaço da sala de aula (Gráfico 01 – Anexo C).

	CURSOS							
	A ADMINISTR. (%)	E NG. TELEC. (%)	E NG. AMBIENTAL (%)	G EOGRAFIA (%)	Q QUÍMICA (%)	B BIOLOGIA (%)	N NUTRIÇÃO (%)	
1) Até 20 anos	5 9,5	5 2,0	4 0,9	2 ,9	1 6,8	2 2,2	2 1,8	
2) De 21 a 25 anos	2 3,8	2 4,0	3 6,4	2 0,0	3 4,4	3 7,0	4 1,8	
3) De 26 a 30 anos	9 ,5	2 0,0	9 1	2 0,0	2 6,4	2 2,2	2 0,0	
4) De 31 a 35 anos	7 ,1	4 ,0	9 1	1 1,4	1 1,2	7 ,4	1 0,9	
5) mais de 35 anos	0 ,0	0 ,0	4 5	4 5,7	1 1,2	1 1,1	5 ,5	

**Tabela 2 - Distribuição dos alunos ingressantes nas faixas etárias – 2003**

Os dados relativos à faixa etária mostram nítida diferenciação entre os alunos dos cursos de formação para o bacharelado e para licenciatura plena. Nos cursos de Administração, Engenharia de Telecomunicação e Engenharia Ambiental a faixa etária preponderante é até 20 anos, seguida da faixa etária de 21 a 25 anos. Caracteriza-se como um grupo composto em sua maioria por jovens.

Já nos cursos de Química, Biologia e Nutrição, a maior concentração dos alunos encontra-se na faixa etária de 21 a 25 anos e de 26 a 30 anos.

No curso de Geografia, entretanto, a faixa etária dos alunos concentra-se nos extremos: 45,7% dos alunos participantes estão acima de 35 anos. Trata-se, portanto, de uma população específica de indivíduos adultos (Gráfico 02 – Anexo C).

	CURSOS						
	A ADMINISTR. (%)	E NG. TELEC. (%)	E NG. AMBIENTAL (%)	G EOGRAFIA (%)	Q QUÍMICA (%)	Bi BIOLOGIA (%)	N NUTRIÇÃO (%)
1) Solteiro	88,1	29,0	27,7	29,4	66,4	85,6	36,6
2) Casado	9,5	8,0	7,3	8,6	8,0	7,8	0,9
3) Separado	0,0	0,0	,0	2,9	0,8	0,0	0,0
4) Divorciado	0,0	0,0	,0	2,9	3,2	1,9	1,8
5) Outros	2,4	0,0	,0	2,9	1,6	1,9	3,6

**Tabela 3 - Distribuição dos alunos ingressantes segundo estado civil – 2003**

Coincidindo com a caracterização em relação à idade, no grupo formado por alunos ingressantes mais jovens, nos mesmos cursos, Administração, Engenharia de Telecomunicação e Engenharia Ambiental, encontramos preponderância significativa de solteiros(as). Enquanto que no curso de Geografia há um equilíbrio entre o número de alunos(as) casado(as) e

solteiros(as). Mesmo nos cursos de Química, Biologia e Nutrição existe maior porcentagem de alunos(as) solteiros(as) embora, com menor diferença em relação aos casados(as) (Gráfico 03 – Anexo C).

	CURSOS						
	ADMINIST. A (%)	ENG. TELECOM. E (%)	ENG. AMBIENTAL E (%)	GEOGRAFIA G (%)	QUÍMICA Q (%)	BIOLOGIA B (%)	NUTRIÇÃO N (%)
1) Não	7,6	2,0	7,3	40,0	2,0	8,5	6,4
2) Sim, um	2,4	8,0	2,7	14,3	6,8	6,7	4,5
3) Sim, dois	0,0	0,0	0,0	25,7	7,2	9,3	7,3
4) Sim, três	0,0	0,0	0,0	17,1	2,4	3,7	1,8
5) Sim, quatro ou mais	0,0	0,0	0,0	2,9	1,6	1,9	0,0

**Tabela 4 – Distribuição dos alunos ingressantes por número de filhos - 2003**

Ainda coincidindo com a caracterização em relação à idade, nos cursos de Administração, Engenharia de Telecomunicações e Engenharia Ambiental, com idade predominando até 20 anos, os alunos não indicaram filhos. No curso de Geografia, 40% não possuem filhos e se somarmos as porcentagens que possuem um ou dois filhos também teremos 40%, demonstrando numericamente um certo equilíbrio. Já nos demais cursos, Química, Biologia, Nutrição as porcentagens maiores indicam a ausência de filhos (Gráfico 04 – Anexo C).

	CURSOS						
	ADMINIST. A (%)	ENG. TELECOM. E (%)	ENG. AMBIENTAL E (%)	GEOGRAFIA G (%)	QUÍMICA Q (%)	BIOLOGIA B (%)	NUTRIÇÃO N (%)
1) Não	7,6	2,0	7,3	40,0	2,0	8,5	6,4
2) Sim, um	2,4	8,0	2,7	14,3	6,8	6,7	4,5
3) Sim, dois	0,0	0,0	0,0	25,7	7,2	9,3	7,3
4) Sim, três	0,0	0,0	0,0	17,1	2,4	3,7	1,8
5) Sim, quatro ou mais	0,0	0,0	0,0	2,9	1,6	1,9	0,0

1) Sim, tempo parcial, 24 horas	,0	19	6,0	1	,5	4	2,9	2	,2	7	1,1	1	2,7	1
2) Sim, tempo integral, 40 horas	,0	19	4,0	2	2,7	2	0,0	2	6,8	1	2,2	2	1,8	2
3) Sim, mais de 40 horas	,2	45	2,0	3	5,5	4	5,7	4	7,6	5	2,6	4	6,4	3
4) Nunca trabalhei	0	0,	,0	4	,5	4	,0	0	,8	0	,0	0	,6	3
5) Nunca trabalhei, mas estou procurando emprego	4	2,	,0	4	,0	0	,9	2	,6	1	,7	3	,6	3
6) Não trabalho atualmente	,3	14	0,0	2	2,7	2	,6	8	6,0	1	0,4	2	1,8	2

**Tabela 5 – Distribuição dos alunos ingressantes segundo horas de trabalho – 2003**

A alternativa 3 – *sim, mais de 40 horas* – aparece nos sete cursos pesquisados em porcentagem maior, seguida das alternativas 2 – *sim, tempo integral, 40 horas* – e 1 – *sim, tempo parcial, 24 horas*. Em nossa amostra, existe predominância de alunos no ensino superior que são jovens trabalhadores (Gráfico 05 – Anexo C).

A compreensão sobre nossos alunos fica ampliada com os dados da tabela 6, que se refere à responsabilidade de manter o sustento da família pelos alunos.

	CURSOS							
	ADMINIST. (A) (%)	ING. TELECOM. (E) (%)	ING. AMBIENTAL (E) (%)	GEOGRAFIA (G) (%)	FÍSICA (Q) (%)	BIOLOGIA (B) (%)	NUTRIÇÃO (N) (%)	
1) Sou mantido pela família, ou por outros	6,7	4,0	8,2	1,4	3,8	8,9	9,1	
2) Trabalho, mas recebo ajuda financeira da família e de outros	5,2	4,0	1,8	7,1	3,0	2,6	8,2	
3) Trabalho, e sou responsável pelo próprio sustento	4,3	0,0	8,2	,7	3,6	5,1	,3	
4) Trabalho, me sustento e contribuo parcialmente	6,7	,0	3,6	8,6	2,5	7,7	6,4	
5) Trabalho, sou principal responsável pelo sustento da família	,1	,0	8,2	7,1	7,1	,7	,1	

### **Tabela 6 - Participação dos alunos ingressantes na vida econômica familiar – 2003**

Em todos os cursos, e em maior destaque nos cursos de Administração, Engenharia de Telecomunicação, Engenharia Ambiental e Nutrição, há indicação da ajuda financeira ao aluno, mesmo que ele esteja trabalhando. No curso de Geografia, 37,1% dos alunos são responsáveis pelo sustento da família. É também o curso onde o menor número de alunos é mantido pela família ou por outros, e são os que têm faixa etária maior. Nos cursos de Química e Biologia aparece a contribuição parcial na vida econômica familiar, embora eles se sustentem (32,5% e 37,7% respectivamente).

Retomando a pesquisa de Furlani (1997, p.108-111), podemos também caracterizar nosso aluno ingressante como um estudante-trabalhador, que recebe ajuda para se manter. No entanto, trabalham em diferentes e puxadas jornadas, dão valor ao estudo para profissionalização inicial ou mesmo para melhoria de cargo e/ou função, conforme nos mostram os depoimentos apresentados, na questão de número 33, sobre o ingresso no ensino superior. São estudantes-trabalhadores que precisam conciliar a necessidade do trabalho com as exigências do estudo. Um estudo, uma formação profissional que possibilite sua entrada ou a permanência no mercado de trabalho (Gráfico 06 – Anexo C).

#### **4.2. O papel do ensino médio no preparo para o curso superior**

O estudo procurou coletar dados que permitissem identificar o tipo de ensino médio cursado pelo aluno (escola pública ou privada, período diurno ou noturno). Procurou também identificar os subsídios fornecidos pelo ensino médio, que, em nosso entendimento, poderia facilitar a integração melhor do aluno à Universidade. Lembramos que, nas tabelas que seguem os alunos poderiam escolher mais de uma alternativa. E que estabelecemos em nossa discussão, o limite de 30% ou mais como porcentagem relevante de escolha,

embora em algumas questões, porcentagem abaixo de 30% também foi analisada.

	CURSOS							
	ADMINIST. (A) (%)	ING. TELEC. (E) (%)	ING. AMBIENTAL (E) (%)	GEOGRAFIA (G) (%)	QUÍMICA (Q) (%)	BIOLOGIA (B) (%)	AGRICULTURA (N) (%)	
1) Pública - curso diurno	3,8	8,0	3,6	,9	0,5	9,6	1,8	
2) Pública - curso noturno	1,9	0,0	0,0	7,1	2,4	4,4	2,7	
3) Pública - curso diurno e noturno	8,6	,0	,0	0,0	6,1	,3	1,8	
4) Particular - curso diurno	6,7	8,0	2,7	,9	,3	,7	4,5	

continua ...

Continuação

	CURSOS						
	ADMINIST. A (%)	ENG. TELECOM. E (%)	ENG. AMBIENTAL E (%)	GEOGRAFIA G (%)	QUÍMICA Q (%)	BIOLOGIA B (%)	NUTRIÇÃO N (%)
5) Particular - curso noturno	,59	,08	,54	4,31	,37	,65	,81
6) Particular - curso diurno e noturno	,84	,00	,54	,00	,80	,00	,81
7) Pública e particular - curso diurno	,42	,00	,00	,00	,80	,91	,00
8) Pública e particular - curso noturno	,42	,04	,54	,92	,42	,73	,63
9) Pública e particular - curso diurno e noturno	,00	,08	,00	,00	,42	,91	,81

**Tabela 7 - Distribuição dos alunos ingressantes por dependência administrativa e período do curso médio – 2003**

Nos cursos de Engenharia Ambiental, Geografia, Química, Biologia e Nutrição, a formação de ensino médio dos alunos se deu na escola pública – curso noturno.

No curso de Administração pudemos delinear uma pulverização em relação à escola pública – curso diurno/noturno e a escola pública – curso diurno.

Em Engenharia de Telecomunicação aparece com porcentagem idêntica (28%) a formação no ensino médio na escola pública – curso diurno e na escola particular – curso diurno.

Analisando as porcentagem registradas nas alternativas 1, 2 e 3 (*escola pública em curso diurno, noturno e diurno-noturno*) o caminho percorrido no ensino médio por esses alunos se deu predominantemente no ensino público. Torna-se mais relevante esse dado se o relacionarmos com o fato de a maioria serem estudantes-trabalhadores (Tabela 5) recebendo ajuda financeira da família e de outros (Tabela 6). Talvez tenha existido pouca disponibilidade financeira para cursar o ensino médio em escolas particulares, uma vez que, são jovens que já estão inseridos no mercado de trabalho.

As alternativas 4, 5 e 6 (*escola particular em curso diurno, noturno e diurno-noturno*), nos indicam menores porcentagens de alunos que realizaram o ensino médio em instituições privadas, corroborando com nossa idéia que os alunos ingressantes participantes de nossa pesquisa, em sua maioria são estudantes-trabalhadores oriundos da escola pública (Gráfico 07 – Anexo C).

Os dados apresentados a partir da Tabela 8 começam a nos fornecer os significados das relações interpessoais para os alunos.

	CURSOS							
	ADMINIST. A (%)	ING. TELEC. E (%)	ING. AMBIENTAL E (%)	GEOGRAFIA G (%)	FÍSICA Q (%)	BIOLOGIA B (%)	CULTURA N (%)	
1) Proporcionou uma base de conhecimento suficiente para acompanhar este curso superior	4,8	0,0	3,8	4,3	7,1	2,1	7,0	
2) Forneceu condições para você se organizar como aluno do curso superior	5,7	2,0	3,3	7,1	9,0	4,0	0,0	
3) Forneceu condições para vivenciar um clima favorável de relações interpessoais com colegas	8,6	4,0	2,4	5,7	6,3	8,3	5,9	
4) Forneceu condições para vivenciar um clima favorável de relações interpessoais com professores	4,3	,0	8,6	1,4	4,2	7,0	5,9	

**Tabela 8 - Subsídios fornecidos pelo ensino médio para integração à Universidade – 2003**

Lembramos que os alunos podiam optar por uma ou mais alternativas.

Os alunos dos diversos cursos sinalizaram que o ensino médio proporcionou uma base de conhecimento suficiente para acompanhar o curso superior que estão realizando. O curso de Engenharia Ambiental é o que

apresentou menor porcentagem (23,8%) neste aspecto. Também, em relação à alternativa 2, *forneceu condições para se organizar como aluno do curso superior*, existiu um contínuo que foi de 17,1% no curso de Geografia até 50,0% no curso de Nutrição. Nos cursos de Geografia e Química os quais apresentaram 17,1% e 29,0%, respectivamente, na alternativa 2, as respostas podem ser indicadores do aparecimento de dificuldades em acompanhar e se integrar às necessidades e exigências do curso, contribuindo para permanência ou desistência dos alunos, uma vez que não obtiveram subsídios para se organizarem como universitários.

Na alternativa 3, referente às relações interpessoais com os colegas, observamos um crescimento de porcentagem iniciando com o curso de Engenharia de Telecomunicação (24,0%) e finalizando com o curso de Engenharia Ambiental (52,4%).

Já na alternativa 4, referente às relações interpessoais com os professores podemos visualizar porcentagens menores iniciando com o curso de Engenharia de Telecomunicação (8,0%) e terminando com Geografia (31,4%).

Entendemos que ter base de conhecimento e se organizar como aluno do curso superior são subsídios prioritários para ser universitário segundo os alunos ingressantes. A análise vertical por curso, Administração, Engenharia de Telecomunicação, Biologia e Nutrição, confirmam esse dado com maiores porcentagens.

No curso de Engenharia Ambiental a alternativa 3, as relações interpessoais com os colegas, é o subsídio mais relevante (52,4%) ajustando-se à faixa etária dos alunos (40,9%) até 20 anos, Tabela 2. São jovens, dado que corrobora a pesquisa de Gianfaldoni (1997, p.139-140): “Aspectos pessoais são os prioritários e majoritários na avaliação que os alunos fazem da Universidade quer na avaliação geral [...] quer na avaliação específica [...]”

No curso de Geografia 45,7% dos alunos estão na faixa etária acima de 35 anos, coincidindo com o segundo subsídio indicado, 31,4% alternativa 4, referente às relações interpessoais com professores. Embora sejam alunos ingressantes são mais velhos e escolheram um curso cuja formação será Licenciatura Plena, isto é, formação docente.

Os alunos do curso de Química responderam com maior proximidade em relação à importância dos subsídios: base de conhecimento (37,1%) e relações interpessoais com os colegas (36,3%); e se organizar como aluno (29,0%) e relações interpessoais com professores (24,2%). Podemos supor que esses alunos já apresentam uma percepção mais elaborada sobre os múltiplos fatores integralizadores na e da vida universitária?

Muitos são os estudos, de diferentes matrizes epistemológicas, que se preocupam em pesquisar as interações entre alunos-alunos, alunos-professores e aluno-instituição e suas influências no processo de aprendizagem.

Nas nossas escolas, colégios e universidades há um desejo intenso de maior participação no programa total por parte dos que aprendem, e de melhor comunicação entre os professores e alunos, administradores e professores, administradores e alunos. (ROGERS, 2002, p.166)

As experiências de aprendizagem cooperativa, comparadas com as de aprendizagem competitiva e individualista, favorecem o estabelecimento de relações entre os alunos muito mais positivas, caracterizadas pela simpatia, a atenção, a cortesia e o respeito mútuo, assim como por sentimentos recíprocos de obrigação de ajuda. Estas atitudes positivas se estendem, além do mais, aos professores e ao conjunto da instituição escolar. (COLL ; COLOMINA, 1996, p. 303)

O aluno, ao ingressar no ensino superior, está na fase mais crítica de sua formação, tanto no que respeita às questões de suas formas de inserção na vida social e profissional, como no que se refere à sua identidade pessoal face ao mundo que o cerca. A relação face a face professor-alunos adquire, pois, capital importância formativa, vez que informação apenas pode-se obter em muitas outras fontes. (ABUD, 2001, p. 17-18)

Em nível pessoal, outra expectativa é a de que a universidade contribua para o crescimento no sentido de levar o aluno a amadurecer, aprender a ser independente, ter maior liberdade, havendo também a percepção de que isto é fator determinante para que a inserção na universidade se faça de forma mais tranquila. (GIANFALDONI, 1997, p. 122)

#### 4.3. Motivação para permanência/desistência no curso superior

Nosso questionário procurou coletar dados que indicassem se o aluno pensou alguma vez em desistir do curso superior, e se o fez os motivos que o levaram a isso. Procuramos, também, identificar as motivações mais fortes em relação ao curso superior.

	Cursos							
	ADMINIST. (A) (%)	ING. TELECOM. (E) (%)	ING. AMBIENTAL (E) (%)	GEOGRAFIA (G) (%)	FÍSICA (Q) (%)	BIOLOGIA (B) (%)	NUTRIÇÃO (N) (%)	
1) Sim	2 1,4	1 6,0	1 9	3 1,4	1 6,0	3 5,2	2 5,5	
2) Não	5 4,8	5 2,0	5 2,4	5 4,3	6 4,0	4 4,4	4 9,1	
3) Às vezes	2 3,8	3 2,0	2 8,6	1 4,3	2 0,0	2 0,4	2 5,5	

**Tabela 9 - Distribuição dos alunos ingressantes quanto à manifestação de desistirem do curso superior – 2003**

Considerando apenas as respostas indicativas em relação à alternativa 2, *não* (alguma vez pensou em desistir do curso?), encontramos porcentagens elevadas em todos os cursos pesquisados, reafirmando os dados da tabela 6 e a pesquisa de Furlani (1997); são estudantes- trabalhadores que precisam da formação no ensino superior. Geografia e Biologia apresentam porcentagens superiores a 30,0% na alternativa 1, *sim*.

Quando consideramos em conjunto as respostas sim, alternativa 1, e às vezes, alternativa 3, esse número fica significativamente maior. Em dois cursos, Biologia e Nutrição ultrapassa 50,0%.

Ora, se os alunos:

- ingressaram no ensino superior com grande incentivo, ajuda e estímulo de diferentes pessoas e / ou serviços, (dados fornecidos pela questão aberta de número 33); contam com a ajuda financeira da família embora trabalhem (Tabelas 6 e 5);
- cursaram o ensino médio que proporcionou conhecimento para acompanharem o curso superior e se organizarem como aluno universitário quais motivos levariam um conjunto significativo desses alunos a pensarem em desistir do curso?

	CURSOS						
	ADM.INIST. (%)	ENG. TELEC. (%)	ENG. AMB (%)	GEOGRAFIA (%)	QUÍMICA (%)	BIOLOGIA (%)	NUTRIÇÃO (%)
1) Comentários sarcásticos de professores; respostas grosseiras ou agressivas dadas por alguns professores	10,0	4,5	47,6	15,2	2,5	2,1	4,3
2) Atitudes de professores que demonstram não querer se envolver com as aulas ou com os alunos, limitam-se a dar o mínimo de si, demonstram tédio, pouco caso, descrença ou desânimo em relação ao ensino	12,5	4,5	42,9	15,2	5,8	6,3	2,1
3) Falta de domínio da matéria que leciona da parte de alguns professores, que se limitam a repetir as idéias e as informações contidas nos livros e textos, às vezes, passam parte da aula lendo	22,5	40,9	4,8	15,2	8,3	6,3	12,8
4) Utilização de procedimentos rotineiros de ensino	10,0	13,6	42,9	3,0	4,2	4,2	0,0
5) A dinâmica da classe: alunos barulhentos, que fazem brincadeiras espalhafatosas com os colegas	12,5	4,5	9,5	3,0	3,3	8,3	6,4
6) Colegas que não demonstram solidariedade, não se preocupam em ajudar uns aos outros	5,0	40,9	4,8	15,2	5,0	2,1	8,5
7) As disciplinas que compõem o currículo não despertam meu interesse	7,5	40,9	4,8	3,0	1,7	4,2	4,3
8) Nas disciplinas até aqui cursadas, não houve relação entre teoria e prática, caracterizando-se como um estudo excessivamente teórico	10,0	9,1	42,9	3,0	1,7	0,0	4,3
9) O valor da mensalidade	22,5	27,3	28,6	3,0	3,3	10,4	25,5
10) A situação financeira	15,0	22,7	23,8	24,2	15,0	22,9	27,7
11) As dificuldades de conciliar o horário de trabalho com o horário do curso	7,5	13,6	4,8	6,1	5,0	10,4	4,3
12) A distância entre moradia, trabalho e Universidade	7,5	9,1	4,8	6,1	5,8	10,4	6,4

13) O reconhecimento da profissão no mercado de trabalho	10,0	9,1	42,9	9,1	3,3	0,0	8,5
14) Outro: qual?	2,5	4,5	9,5	3,0	5,8	4,2	4,3

**Tabela 10 - Motivos para desistência do curso superior – 2003**

Lembramos que as porcentagens indicadas referem-se às alternativas sim ou às vezes da tabela anterior e que os alunos poderiam assinalar mais de uma alternativa.

Optamos em apresentar as respostas fornecidas pelos alunos por curso.

Os alunos do curso de Engenharia Ambiental assinalaram um número maior de alternativas com porcentagens acima de 40%, com motivos que correspondem as alternativas:

- 1 – ao enfoque nas relações interpessoais professor – aluno, 47,6%;
- 2 – ao envolvimento, empenho e qualidade do trabalho docente, 42,9%;
- 4 – à didática, 42,9%;
- 8 – à relação teoria – prática, 42,9%;
- 13 – ao reconhecimento da profissão no mercado de trabalho, 42,9%.

O descontentamento registrado pelos alunos se refere a motivos de ordem: interacional, pedagógico e profissional, embora reconheçamos que os dois primeiros estão entrelaçados.

Ainda ressaltamos que, os alunos do curso de Engenharia Ambiental, nas questões abertas de números 32 e 33 se manifestaram quanto à existência de maior integração entre os alunos – professores – coordenação, em relação aos cursos da Universidade A (Administração e Engenharia de Telecomunicação).

Já no curso de Engenharia de Telecomunicação, os alunos participantes indicaram em mesma porcentagem (40,9%) as alternativas: 3, que se refere à *falta de conhecimento específico do conteúdo pelo professor*, a 6 que caracteriza a *inexistência de integração entre os colegas não havendo preocupação em ajudar uns aos outros no grupo*, e a 7 que contempla o *currículo do curso no qual as disciplinas não despertam interesse por parte do aluno*. Também compõe um quadro de insatisfação.

A alternativa 9, referente ao *valor da mensalidade como possível motivo pela desistência do curso* foi indicada em quatro dos sete cursos pesquisados, com porcentagens aproximadas. Levando-se em consideração que estamos analisando as respostas dos alunos às alternativas sim e às vezes, essas porcentagens são significativas e alertam porque nossos alunos, em sua maioria, são estudantes-trabalhadores (Furlani, 1997).

Somando-se as alternativas 9, *valor da mensalidade* e a alternativa 10, *situação financeira*, temos na questão financeira a explicação mais aventada como motivo para se pensar em desistir do curso.

Os cursos de Engenharia de Telecomunicação e Engenharia Ambiental apresentam outras motivações fortes além da financeira.

É interessante procurarmos agora o que motiva os alunos (todos os) com relação ao curso superior que escolheram.

	CURSOS							
	ADMINIST. (A) (%)	ING. TELECOM. (E) (%)	ING. AMBIENTAL (E) (%)	ING. GEOGRAFIA (G) (%)	ING. QUÍMICA (Q) (%)	ING. BIOTECNOLOGIA (B) (%)	ING. AGRICULTURA (N) (%)	
1) as relações estabelecidas com os colegas	5,2	8,0	7,3	7,1	9,0	5,2	2,7	
2) As relações estabelecidas com os professores	1,9	8,0	,1	2,9	1,8	3,0	1,2	
3) As discussões e debates gerados pelos professores com a	,5	6,0	,1	4,3	,1	,4	5,4	

participação dos alunos														
4) A atualidade do currículo do curso	8,1	3	6,0	5	3,6	6	5,7	2	9,5	3	0,4	2	8,5	3
5) Os textos propostos para leitura e discussão	,0	0	,0	4	3,6	1	0,0	2	,2	3	,9	1	1,5	1
6) O nível dos professores que trabalham nas diferentes disciplinas	4,3	1	8,0	2	,1	9	1,4	3	2,6	2	8,5	1	3,1	2

continua ...

Continuação

	CURSOS													
	ADMINIST. A (%)	ING. TELECOM. E (%)	ING. AMBIENTAL E (%)	GEOGRAFIA G (%)	QUÍMICA Q (%)	BIOLOGIA B (%)	NUTRIÇÃO N (%)							
7) As discussões que os professores fazem relacionando a teoria com a prática	1,0	3	6,0	1	2,7	2	8,6	1	2,3	3	8,9	3	0,8	3
8) Outro: qual?	1,9	1	8,0	2	1,8	3	7,1	1	9,4	1	7,8	2	7,3	1

**Tabela 11 – Motivação dos alunos ingressantes em relação ao curso – 2003**

Dos sete cursos que participaram de nossa pesquisa, os alunos de quatro cursos (Administração, Geografia, Biologia e Nutrição) indicaram a alternativa 1, as relações estabelecidas com os colegas como fator de motivação pelo curso, em porcentagem superior a 30,0%. Gianfaldoni (1997, p.191) reforça esse dado: “Os relacionamentos pessoais garantem a continuidade dos estudos, o prazer em ir à Universidade, o sentir-se acolhido, numa segunda casa”.

Quanto às *relações estabelecidas com os professores*, como fator de motivação, alternativa 2, em todos os cursos as porcentagens são inferiores a 30,0%, sendo que no curso no curso de Engenharia Ambiental é de apenas 9,1%, confirmando os dados da Tabela 10 nas alternativas 1 e 2 que apresentam as porcentagens mais altas (47,6% e 42,9%) referentes ao *comentários sarcásticos de professores [...] e atitudes de professores que demonstram não querer se envolver [...]* como motivos para desistência do curso. Também motivos pedagógicos foram sinalizados pelos alunos desse

curso na tabela 10, alternativa 4, *utilização de procedimentos rotineiros de ensino* e alternativa 8, [...] *não houve relação entre teoria e prática* [...], com porcentagens idênticas (42,9%) e muito próximas aos motivos de ordem relacional.

No curso de Engenharia de Telecomunicação a alternativa 6, *o nível dos professores* [...], aparece com 28,0% comprovando a alternativa 3, Tabela 10, que também se refere *ao domínio da matéria lecionada por alguns professores* que foi sinalizada em 40,9% das respostas também para desistência do curso. Podemos sugerir a hipótese de alguns professores que lecionam neste curso não apresentam a mesma percepção dos professores pesquisados por Abud (2001), que:

[...] consideram importante e indispensável, na construção da aprendizagem por parte de seus alunos, o envolvimento com o conteúdo trabalhado em sala de aula. [...] Para tanto, na interação colaborativa da aprendizagem na sala de aula pelas respostas, os professores valorizam as discussões, os posicionamentos e as iniciativas reveladoras da forma como o aluno está compreendendo/não compreendendo e aproveitando/não aproveitando o conhecimento trabalhado. (ABUD, 2001, p.76)

A alternativa 3, *as discussões e debates gerados pelos professores com a participação dos alunos* apresentou-se como indicação unicamente no curso de Geografia, com 34,3%.

*As discussões que os professores fazem relacionando a teoria com a prática*, como fator de motivação, alternativa 7, foi indicada apenas nos cursos de Administração (31,0%), Química (32,3%), Biologia (38,9%) e Nutrição (30,8%).

Perguntamos então: como se operacionalizam as aulas se não ocorrem relações interpessoais significativas que possibilitam interações entre professor–aluno e aluno–aluno como fatores motivacionais para o desenvolvimento da aprendizagem?

A atualidade do currículo do curso, alternativa 4, obteve indicação de cinco dos sete cursos aos quais pertencem nossos alunos, com porcentagens acima de 30,0% nos cursos de Administração, Nutrição, Química, Engenharia de Telecomunicações e Engenharia Ambiental.

Porém, houve indicação muito inferior a 30,0% na alternativa 5, referente aos *textos propostos para leitura e discussão*. Ou seja, os alunos não identificam o material didático em sua atualidade e qualidade, como fator de motivação pelo curso.

A alternativa 6, que se refere ao *nível dos professores que trabalham nas diferentes disciplinas* foi sinalizada apenas pelos alunos do curso de Geografia com 31,4%.

Com os dados e informações analisados nesta questão 20, o que mais o(a) motiva em relação ao curso, foi possível identificarmos que:

- o professor foi e continua a ser a pessoa central no desenvolvimento da aula;
- o currículo atualizado é considerado fator motivacional em relação ao curso pelos alunos, porém, a referida atualização não apresenta qualquer vínculo de dependência com o nível dos professores que ministram as disciplinas que compõem o currículo, e muito menos com os textos propostos para leitura e discussão que se caracterizam como recursos para o acesso dos alunos às teorias, aos conhecimentos científicos que fundamentam teoricamente o currículo.

Uma possível hipótese é que o aluno, ingressante no ensino superior, não tenha ainda conhecimento mais amplo do significado do termo currículo do curso e suas conexões, na dimensão pedagógica e educacional, embora na questão aberta de número 32 algumas respostas apresentadas pelos alunos tenham indicado a orientação de poucos professores sobre esse aspecto.

Os dados fortalecem as observações feitas por Furlani (1997):

Os alunos de 2º grau devem ser orientados a efetuar uma escolha criteriosa da profissão, conhecendo como se desenvolve o ensino na Universidade e recebendo auxílio antes do vestibular para optarem respeitando seus interesses e aptidões [...]. (FURLANI, 1997, p. 190)

O curso de Engenharia Ambiental indicou 31,8% na alternativa 8, *outro, qual?* Destacamos os motivos mais citados:

- trabalho na área;
- a própria profissão;
- o mercado de trabalho está crescendo;
- reconhecimento profissional dos que trabalham em prol do meio ambiente;
- atendimento das expectativas em relação ao curso.

#### 4.4. O curso superior na visão dos alunos ingressantes

Ao delinear o questionário como instrumento de coleta de dados, entendemos ser importante captar a percepção do aluno ingressante em relação a: percepção do grupo/classe, participação em sala de aula e integração à Universidade.

##### 4.4.1. Sua percepção do grupo/classe

		CURSOS							
		A ADMINIST. (%)	E NG. TELEC. (%)	E NG. AMBIENTAL (%)	G GEOGRAFIA (%)	Q QUÍMICA (%)	B BIOLOGIA (%)	N NUTRIÇÃO (%)	
1) existe inter-relação entre todos os componentes deste grupo/classe, demonstrada em decisão coletiva, participação nas atividades de sala de aula e/ou do curso		6,7	6,0	5,4	1,4	7,7	4,8	5,5	
2) Este		5	4	1	4	3	5	5	

grupo/classe apresenta-se dividido em pequenos subgrupos que se inter-relacionam, permitindo decisões coletivas pela classe, bom andamento das aulas e participação dos alunos	0,0	4,0	8,2	0,0	3,1	1,9	0,9
3) Este grupo/classe apresenta-se dividido em pequenos subgrupos que não se inter-relacionam e impedem decisões coletivas	1,0 <sup>3</sup>	6,0 <sup>1</sup>	8,2 <sup>6</sup>	0,0 <sup>4</sup>	7,9 <sup>3</sup>	2,2 <sup>2</sup>	8,2 <sup>3</sup>
continua ...							

Continuação

	CURSOS							
	ADMINIST. A (%)	ENG. TELECOM. E (%)	ENG. AMBIENTAL E (%)	GEOGRAFIA G (%)	QUÍMICA Q (%)	BIOLOGIA B (%)	NUTRIÇÃO N (%)	
4) Não consigo perceber minha classe como um grupo, vejo-a como um amontoado de pessoas	1,4	16,0	18,2	7,1	4,2	4,8	8,2	
5) Alguma observação a mais sobre seu grupo/classe: qual?	18,2	16,0	8,2	40,0	37,9	22,2	18,2	

**Tabela 12 - Percepção dos alunos ingressantes em relação ao grupo/classe - 2003**

As respostas sinalizadas pelos alunos concentram-se em maior porcentagem na alternativa 2, que indica *a divisão da classe em pequenos subgrupos [...]*. O curso de Engenharia Ambiental foi o que apresentou menor porcentagem (18,2%) nessa alternativa.

A alternativa 3, este *grupo/classe apresenta-se dividido [...]* foi indicada em cinco dos sete cursos de nossa pesquisa com porcentagens acima de 30%. Engenharia de Telecomunicação (16,0%) e Biologia (22,2%) demonstraram padrão diferenciado isto é, abaixo de 30,0%.

Ao analisarmos as alternativas 2 e 3 por curso (análise vertical) percebemos que: Geografia apresenta porcentagem idêntica nas duas, (40,0%); Química uma diferença mínima pois as porcentagens são 33,1% e 37,9%, respectivamente. Nos cursos de Nutrição, Administração e Engenharia de Telecomunicação há um aumento contínuo na diferença de porcentagem chegando ao curso de Engenharia Ambiental com maior diferença.

Percebemos nos cursos de Geografia e Química que há uma divisão mais equilibrada nas respostas em relação à percepção do grupo/classe. Já na questão aberta de número 31 foram caracterizadas várias atitudes, como respeito, ajuda, interesse, diálogo, amizade geradoras de um bom relacionamento entre os alunos. Pela análise destes dados (Tabela 12 e

questão aberta 31) levantamos a hipótese que nestes dois cursos, as atitudes se apresentaram apenas no desejo, no anseio dos alunos, pois, no cotidiano da sala de aula há registro sobre a existência de interação em parte, apenas Gianfaldoni (1997, p.160) nos confirma: “A compreensão de que as amizades, que se mostraram tão promissoras na primeira impressão da universidade, podem ser diferentes do que foi projetado é uma surpresa desagradável”.

#### 4.4.2. Sua participação na sala de aula

	CURSOS							
	ADMINIST. (A) (%)	ING. TELECOM. (E) (%)	ING. AMBIENTAL (E) (%)	GEOGRAFIA (G) (%)	QUÍMICA (Q) (%)	BIOLOGIA (B) (%)	INTERAÇÃO (N) (%)	
1) Prazerosa, porque me relaciono bem com todos os colegas e professores	2,9	6,0	5,5	1,4	3,5	8,1	2,7	
2) Construtiva, porque faço perguntas e sugestões durante as aulas, aprendendo bastante	6,7	6,0	,1	5,7	7,7	0,4	8,2	
3) Tranquilo, tenho vontade de ir às aulas	7,6	0,0	9,1	7,1	5,6	5,2	7,3	
4) É mínima, respondo apenas quando solicitado	6,7	2,0	8,2	,9	,3	,3	,1	
5) Ansioso, incomodado por ter que ir às aulas	,1	,0	,5	,0	,8	,9	,8	
6) Não me envolvo com questões referentes à classe, sou indiferente	,4	,0	,1	,9	,6	,6	,6	
7) Outro qual?	,4	,0	,5	,6	,8	,6	,6	

**Tabela 13 – Caracterização da participação dos alunos ingressantes em sua classe – 2003**

As alternativas 1 e 3 apresentaram maior frequência de respostas dos alunos de todos os cursos. Ou seja, a participação no ambiente de sala de aula foi caracterizada como *prazerosa, porque me relaciono bem com todos os colegas e professores* correspondendo à alternativa 1; *tranquilo tenho vontade de ir às aulas*, à alternativa 2. Percebemos que os alunos sinalizaram prazer e tranquilidade, no que se refere aos relacionamentos com professor e colega.

A alternativa 2, *construtiva porque faço perguntas e sugestões [...]* nos chamou a atenção pois foi sinalizada pelos alunos com porcentagem inferior a 30,0% em todos os cursos, confirmando a pessoa central do professor na operacionalização da aula. Os dados indicam uma interação professor – aluno e aluno – aluno mediada pela pessoa do professor como responsável pela transmissão de um certo conhecimento e o aluno responsável em escutá-lo e assimilá-lo.

O desempenho dos papéis professor e aluno e as respectivas funções apresentam-se tradicionalmente construídos, e são aceitas passivamente pelos alunos. Talvez nas respostas das questões abertas haja confirmação desta percepção.

É importante também olharmos para as alternativas 4, *a participação é mínima [...]* e alternativa 6, *não me envolvo com [...]* pois apesar das indicações percentuais se apresentarem baixas, houve o registro das alternativas. Em nossa prática docente percebemos a presença desses alunos por meio do distanciamento que assumem perante os colegas e professores, a apatia que se caracteriza em suas atitudes e a não solidariedade, caracterizando alunos não integrados à vida universitária, com possibilidades de desistência.

	CURSOS							
	ADMINIST. (A) (%)	ING. TELECOM. (E) (%)	ING. AMBIENTAL (E) (%)	GEOGRAFIA (G) (%)	QUÍMICA (Q) (%)	BIOLOGIA (B) (%)	AGRICULTURA (N) (%)	
1) Fazer comentários sobre os conteúdos explicados/apresentados pelo professor	2,0	0,0	3,6	2,9	4,8	7,8	0,9	
2) Tirar as dúvidas durante as explicações	1,5	4,0	6,4	5,7	9,2	0,0	0,0	
3) Realizar as atividades/exercícios em sala de aula	6,1	0,0	0,0	0,0	3,6	5,9	1,8	
4) Entregar os	5	6	5	3	5	4	7	

trabalhos solicitados pelos professores na data estabelecida	6,1	0,0	4,4	4,3	0,4	0,7	0,9
5) Ser freqüente e pontual	3 6,6	4 8,0	6 3,6	4 2,9	5 1,2	4 4,4	4 3,6
6) Outro qual?	0 ,0	0 ,0	4 ,5	2 ,9	3 ,2	0 ,0	3 ,6

**Tabela 14 – Identificação das atitudes dos alunos ingressantes que demonstram participação – 2003**

Os alunos de todos os sete cursos caracterizaram sua participação por meio das atitudes explicitadas com porcentagens, em sua maioria, acima de 30,0%.

*Tirar as dúvidas durante explicações, alternativa 2, realizar as atividades/exercícios em sala de aula, alternativa 3, entregar os trabalhos solicitados pelos professores na data estabelecida, alternativa 4, ser freqüente e pontual, alternativa 5,* também foram atitudes indicadas pelos alunos, na questão aberta de número 30, como características de respeito por parte do aluno em relação ao professor para manter um bom relacionamento.

Vale ressaltarmos que, *fazer comentários sobre os conteúdos explicados/apresentados pelo professor, alternativa 1,* só apresentou registro de porcentagem acima de 30,0% nos cursos de Engenharia de Telecomunicação e Geografia (40,0% e 42,9% respectivamente), apenas dois dos sete cursos.

A Tabela 14 nos permite refletir que, embora haja participação dos alunos durante a aula gerando bom relacionamento, ainda é o discurso do professor<sup>45</sup> que ocupa maior tempo no contexto da sala de aula. As Tabelas 13, (alternativa 2) e 11 (alternativa 3) confirmam nossa reflexão pelas baixas porcentagens que apresentaram.

CURSOS						
A		E	G	E	N	
ADMINIST.	ING.	ING.	GEOGRAFIA	QUÍMICA	BIOLOGIA	TELECOMUNICAÇÃO

<sup>45</sup> Cesar COLL e Isabel SOLE (1996, p. 295) relacionam a permanência maior da fala do professor com a chamada “regra dos dois terços”, segundo a qual, em situações habituais de classe, durante aproximadamente dois terços do tempo alguém fala, aproximadamente dois terços da fala corresponderam ao professor e aproximadamente dois terços da fala do professor consistem em perguntas e explicações.

	(%)	(TELEC. %)	(AMBIENTAL %)	(%)	(%)	(%)	(%)						
1) A aula é expositiva e o professor abre espaço para perguntas dos alunos	8,1	3	8,0	3	6,4	4	2,9	2,3	2,6	4	8,2	3	
2) A aula é em forma de debate ou mesa redonda ocorrendo a necessidade de comentários e argumentações dos alunos	1,0	3	6,0	4	0,9	4	8,6	4	5,4	2	4,1	6,4	1

continua ...

Continuação

	CURSOS											
	ADMINIST. A (%)	ING. TELEC. (%)	ING. AMBIENTAL (%)	GEOGRAFIA (%)	QUÍMICA (%)	BIOLOGIA (%)	NUTRIÇÃO (%)					
3) A aula inclui diferentes momentos, uma orientação do professor para realização dos trabalhos em grupo, a execução do trabalho e a entrega do produto para o professor	5,2	4	2,0	1	3,6	2	2,9	9,0	4,8	1	9,1	4
4) A aula inclui diferentes momentos, uma orientação do professor para a realização dos trabalhos em grupo, a execução do trabalho e a apresentação do produto aos colegas, com ou sem entrega ao professor	3,3	3	8,0	2	7,3	3	1,4	4,1	3,3	3	2,7	3
5) Outro: qual?	,8	4	,0	1	3,6	2	,9	,1	,6	5	,8	1

**Tabela 15 – Dinâmica da aula e participação dos alunos ingressantes – 2003**

Refletindo sobre as análises que realizamos até este momento, nas respostas fornecidas pelos alunos, não nos surpreende que a sua participação seja maior quando a aula é expositiva e o professor [...], alternativa 1 que foi indicada em todos os sete cursos com porcentagem superior a 30,0%.

Analisando as alternativas 3 e 4 que apresentam em comum a aula inclui diferentes momentos [...] realização dos trabalhos em grupo, a execução do trabalho e [...], percebemos a importância que os alunos dos cursos de Administração, Química e Nutrição atribuem ao realizarem diferentes atividades

durante a aula, em grupo, possibilitando contato mais próximo. Estes dados confirmam as respostas fornecidas pelos alunos na questão aberta de número 31, na qual caracterizam as atitudes de respeito, ajuda e amizade como facilitadoras para um bom relacionamento no grupo.

Nos cursos de Engenharia de Telecomunicação, Engenharia Ambiental, Geografia e Biologia há predominância da alternativa 3 ou 4 com porcentagens próximas ou superiores a 30,0%. Também reforçando a relevância da interação houve a indicação na Tabela 11, alternativa 1, as *relações estabelecidas com os colegas*, com porcentagens similares.

Foi interessante observar que a alternativa 2 que propunha *a aula é em forma de debate ou mesa redonda ocorrendo a necessidade de comentários e argumentações dos alunos* apareceu como indicação relevante em apenas três cursos: Administração, 31,0%, Engenharia Ambiental, 40,9% e Geografia, 48,6%. Confirmando os dados da Tabela 14, alternativa 1, e Tabela 13, alternativa 2, que apresentam porcentagens abaixo de 30,0% quando se propõe a manifestação “da voz – fala do aluno”. Isto é, ainda “a voz” que mais se escuta na sala de aula é a do professor. Tomo esta constatação como um alerta para a minha prática docente.

Para melhor compreensão das possibilidades de participação do aluno em sala de aula, bem como as dinâmicas motivacionais que poderiam contribuir para melhor desempenho e participação, foram analisadas as informações referentes aos fatores de inibição dos alunos, descritos na tabela a seguir.

	CURSOS							
	ADMINIST. (%)	ENGENHARIA DE TELECOMUNICAÇÃO (%)	ENGENHARIA AMBIENTAL (%)	GEOGRAFIA (%)	ENGENHARIA QUÍMICA (%)	BIOLOGIA (%)	ENGENHARIA DE METALURGIA (%)	
1) O comentário debochado do colega	9,5	0,4	3,8	1,4	8,8	2,2	0,2	
2) O fato de mostrar que não tem tanto conhecimento como os demais colegas	2,2	3,0	9,0	0,0	4,6	0,4	8,3	

3) O fato de ter dificuldade de se expressar verbalmente	4,4	2	7,4	1	,5	9	5,7	2	4,4	1	1,5	3	3,4	4
4) O fato de ter dificuldade de realizar os trabalhos em grupo durante as aulas	,3	7	,3	4	,8	4	1,4	1	,1	5	,4	7	,5	7
5) O nível e/ou a necessidade de leituras exigidas pelas diferentes disciplinas	2,0	2	7,4	1	,8	4	0,0	2	1,0	1	2,2	2	,4	9
6) O fato de ter dificuldade em expressar meus sentimentos	9,5	1	,3	4	,5	9	,7	5	2,7	1	,7	3	1,3	1
7) Outro qual?	4,6	1	7,4	1	8,1	3	4,3	1	6,9	1	8,5	1	5,1	1

**Tabela 16 – Motivos inibidores da participação dos alunos ingressantes na sala – 2003**

A alternativa 7, *outro, qual?* assinalada no curso de Engenharia Ambiental em 38,1%, traz os motivos inibidores, que não deixam os alunos à vontade para participarem da aula. Foram:

- desordem na sala de aula e, às vezes, má vontade por parte dos professores, conversas paralelas;
- falta de respeito e desinteresse dos colegas;
- assunto desinteressante e ausência de conhecimento suficiente que ofereça segurança para discutir.

Estes motivos caracterizam atitudes contrárias às selecionadas pelos alunos nas questões abertas de números 30 e 31. Atitudes que fazem com que os alunos tenham um bom relacionamento com os professores e entre si, isto é, respeito, ajuda, interesse, diálogo e amizade.

A alternativa 1, *o comentário debochado do colega*, aparece nos cursos de Engenharia de Telecomunicação (30,4%), Geografia (31,4%) e Nutrição (30,2%). Nos demais cursos as porcentagens assinaladas são inferiores a 30,0%, porém deixam algumas indagações.

Ao retomarmos a Tabela 11, alternativa 1, as relações estabelecidas com os colegas, aparecem porcentagens bem próximas e superiores a 30,0%,

indicando fator motivacional em relação ao curso. Também na Tabela 13, alternativa 1, *prazerosa, porque me relaciono bem [...]*, há indicação de porcentagens altas nos sete cursos, caracterizando a participação do aluno. Concluímos que o comentário debochado do colega que aparece aqui foi feito pelos alunos que não conseguem participar, e pode estar associado ao fato de ter dificuldade de se expressar verbalmente, que foi assinalada num contínuo a partir de 9,5% até 43,4% em todos os cursos. Ou seja, sinaliza-se uma dinâmica de grupo em que o grupo é o principal fator inibidor declarado. Nessa situação há que se procurar estabelecer formas didáticas para minimizar esse fator. Como por exemplo, sensibilizações promovidas pelos professores, atuação da coordenação do curso ou outras formas de aproximação entre os alunos que desenvolvam atitudes de tolerância, respeito e solidariedade, para superar as dificuldades.

#### 4.4.3 – Sua integração na Universidade

##### 4.4.3.1 – O papel dos professores

	CURSOS						
	ADMINIST. (A) (%)	ING. TELECOM. (E) (%)	ING. AMBIENTAL (E) (%)	GEOGRAFIA (G) (%)	QUÍMICA (Q) (%)	BIOLOGIA (B) (%)	NUTRIÇÃO (N) (%)
1) Professor que ensina o aluno a estudar, oferece pistas para estudar um texto, indica livros para aprofundar o assunto	6,8	6,0	1,8	2,9	4,4	5,6	5,5
2) Professor que ensina o aluno a trabalhar em grupo	4,4	4,0	8,2	0,0	,9	,3	8,2
3) Professor que corrige os trabalhos e encaminha o aluno a entender seus erros	1,7	2,0	2,7	1,4	1,9	8,5	5,5
4) Professor que ajuda o aluno a formular suas próprias opiniões	9,0	4,0	2,7	5,7	8,2	4,1	2,7
5) Professor que demonstra confiar e acreditar no aluno atribuindo-lhe responsabilidades	6,8	8,0	0,9	0,0	5,8	5,9	5,5
6) Professor que valoriza as realizações do seu aluno	1,7	2,0	8,2	4,3	6,3	1,5	3,6

7) Professor que acompanha o desempenho do aluno analisando com ele as dificuldades que apresenta na disciplina e o orienta nas atividades complementares	1,5 <sup>4</sup>	8,0 <sup>2</sup>	6,4 <sup>3</sup>	7,1 <sup>3</sup>	3,9 <sup>3</sup>	9,6 <sup>2</sup>	3,6 <sup>4</sup>
8) Professor que aceita as dificuldades e limitações do aluno, tem paciência, ajuda o aluno a compreender questões que considera difíceis e não o recrimina	1,7 <sup>3</sup>	2,0 <sup>3</sup>	6,4 <sup>3</sup>	2,9 <sup>4</sup>	3,1 <sup>3</sup>	0,4 <sup>2</sup>	2,7 <sup>3</sup>
9) Professor que se põe à disposição do aluno para conversas fora da sala de aula	9,3 <sup>2</sup>	8,0 <sup>2</sup>	5,5 <sup>4</sup>	5,7 <sup>2</sup>	1,8 <sup>2</sup>	4,1 <sup>2</sup>	2,7 <sup>3</sup>
continua ...							

continuação

	CURSOS						
	ADMINIST. A (%)	ING. TELECOM. E (%)	ING. AMBIENTAL E (%)	GEOGRAFIA G (%)	FÍSICA Q (%)	BIOLOGIA B (%)	PSICOLOGIA N (%)
10) Professor que é autêntico e sincero no relacionamento com o aluno: expõe seu ponto de vista e sentimentos de agrado ou desagrado em relação a situações tensas	7,1 <sup>1</sup>	8,0 <sup>2</sup>	6,4 <sup>3</sup>	5,7 <sup>2</sup>	5,0 <sup>2</sup>	3,0 <sup>1</sup>	1,8 <sup>4</sup>
11) Professor que é cordial e amistoso com o aluno na sala de aula; mantém um clima amigável entre os alunos considerando os alunos como pessoas e não como número	4,1 <sup>3</sup>	8,0 <sup>2</sup>	0,9 <sup>4</sup>	1,4 <sup>5</sup>	1,5 <sup>3</sup>	7,0 <sup>3</sup>	5,5 <sup>4</sup>
12) Professor que ajuda o aluno a entender a organização e o funcionamento da Universidade	4,6 <sup>1</sup>	6,0 <sup>1</sup>	8,2 <sup>1</sup>	0,0 <sup>2</sup>	8,5 <sup>1</sup>	,3 <sup>9</sup>	8,2 <sup>1</sup>
13) Outro qual?	,4 <sup>2</sup>	,0 <sup>4</sup>	,5 <sup>4</sup>	,0 <sup>0</sup>	,4 <sup>2</sup>	,6 <sup>5</sup>	,6 <sup>3</sup>

**Tabela 17 – Atitudes dos professores importantes para ajudarem os alunos ingressantes integrarem-se à Universidade – 2003**

De forma consensual a alternativa 1, *professor que ensina o aluno a estudar [...]* foi indicada com mais de 30,0% em seis dos sete cursos, embora as respostas apresentadas na Tabela 8, *forneceu condições para se organizar como aluno do curso superior*, alternativa 2, sinalizasse cinco cursos com

porcentagens acima de 30,0%. Assim, entendemos que os subsídios fornecidos pelo ensino médio não foram suficientes e é necessário desenvolvermos novas formas de organização e orientação de estudo para o aluno. (Gráfico 8.1 – Anexo C)

Também podemos relacionar a indicação dos alunos sobre a necessária organização e orientação de estudo, mesmo no ensino superior, com a falta de percepção dos alunos no que diz respeito aos textos propostos para leitura e discussão, que se refere a alternativa 5 da Tabela 11.

Se o aluno não sabe estudar, interpretar um texto, resumir, resenhar, enfim “conversar com o autor”, não há possibilidades de reconhecer a fundamentação teórica, os conhecimentos científicos, bem como os saberes a serem construídos como fatores motivacionais pelo curso.

Também foi selecionada por todos os alunos dos sete cursos, com porcentagem acima de 30,0%, a alternativa 6, *professor que valoriza as realizações dos seus alunos*, caracterizando-se como atitude integradora. (Gráfico 8.6 – Anexo C) Entendemos como realizações os trabalhos, as pesquisas, as provas, os relatórios, os exercícios, enfim, todos os diferentes recursos e instrumentos didáticos e metodológicos que o professor faz uso para junto construir e participar do processo de aprendizagem do aluno, bem como do seu próprio processo.

A alternativa 8, *professor que aceita as dificuldades e limitações do aluno [...]*, foi assinalada pelos alunos de seis cursos; consideram-na atitude integradora à Universidade, bem como na questão aberta de número 29, como atitude que possibilita melhor relacionamento e facilita a aprendizagem. (Gráfico 8.8 – Anexo C)

Os alunos especificaram ser atitude integradora por parte do professor *a correção dos trabalhos por eles realizados possibilitando que ocorra entendimento dos erros cometidos*, alternativa 3, sinalizada em cinco cursos com porcentagens superiores a 30,0%. (Gráfico 8.3 – Anexo C)

Da mesma forma, a alternativa 11, *professor que é cordial e amistoso com o aluno na sala de aula [...]*, foi indicada como atitude que ajuda o aluno a integrar-se à Universidade pelos alunos de seis cursos. (Gráfico 8.11 – Anexo C)

Comparando-se as informações provenientes das respostas dos alunos que foram apresentadas na Tabela 17, atitudes do professor que ajudam o aluno integrar-se na Universidade com os dados e informações fornecidos pelas respostas à questão aberta de número 29, atitudes do professor que possibilitam manter um bom relacionamento aprendendo melhor os conteúdos, podemos delinear algumas expectativas, anseios e desejos dos alunos ingressantes no ensino superior.

O professor apresenta-se, na maioria das vezes, como fonte de conhecimento do qual o aluno precisa se apropriar, aprender e (re)construir para sua formação profissional. Porém, essa aquisição de conhecimento se dá por meio das interações, das relações interpessoais que se estabelecem entre professor-aluno. Para nossos alunos a competência do conhecimento específico da área está integrada à competência relacional. Isto é, os alunos esperam do professor alto nível de conhecimento específico da disciplina que ministra, mas ao mesmo tempo e com o mesmo nível valorativo, esperam que atitudes de diálogo, compreensão, respeito em relação a eles, como pessoas que são, façam parte do ambiente universitário. (Gráfico 8.7 – Anexo C)

Explicitando:

O professor deve ter/ser:

- conhecimento e domínio total do conteúdo por ele desenvolvido;
- capacidade de entender os meios pelos quais os alunos conseguem aprender e aplicá-los;
- aquele que respeita o aluno e suas dificuldades;

- aquele que ajuda o aluno, quando este não entende; não se preocupa só em “despejar” matéria e o aluno correr atrás para aprender;
- paciência e respeito pela limitação de cada um.

Os alunos evidenciaram nas respostas da Tabela 17 e na questão aberta de número 29, que esperam do professor atitude de aceitação e ajuda, percebendo o aluno como pessoa em sua totalidade, na dimensão cognitiva e afetiva, com possibilidades de liberdade e comunicação no ambiente universitário.

Acreditamos que os alunos de todos os cursos, ao sinalizarem tais atitudes nos professores expressaram, senão a realidade que vivem, suas esperanças de que isso venha a ocorrer.

Confiamos que a vivência dessas atitudes possibilitará maior integração dos alunos à Universidade, bem como colaboração mais profunda entre professores e alunos.

Chamou-nos atenção o fato de a alternativa 2, *professor que ensina o aluno trabalhar em grupo* ter sido sinalizada pelos alunos com porcentagens inferiores a 30%, como atitude que ajudasse na integração à Universidade. (Gráfico 8.2 – Anexo C) Informação que se contrapõe às alternativas 3 e 4 da Tabela 15, analisadas anteriormente .

Esta característica apresentada nos preocupa, pois entendemos que o aluno constrói sua aprendizagem por meio das relações interpessoais e pedagógicas que se desenvolvem com três elementos-chave: o professor, os outros alunos e os conteúdos das disciplinas.

Levantamos duas hipóteses para essa alternativa não ter sido sinalizada com destaque em nenhum dos sete cursos.

Primeiro, como a aula fundamenta-se com maior ênfase no discurso do professor, poucas atividades são realizadas em grupo durante as aulas.

Esta hipótese pode ser confirmada pela análise realizada na Tabela 14, alternativas 1 e 3; se são propostas atividades, os alunos as realizam, na maioria das vezes, individualmente, em sala de aula.

A segunda hipótese é pensarmos que o ensino médio realmente preparou os alunos para se organizarem como alunos do ensino superior, não necessitando de intervenção do professor nesta questão; referimo-nos a Tabela 8, alternativa 2.

Pela minha experiência como docente nos primeiros anos (semestres) de diferentes cursos no ensino superior noturno, a primeira hipótese apresenta maior visibilidade. O que é uma pena pois estudos<sup>46</sup> realizados por educadores e psicólogos que pesquisaram o processo de aprendizagem confirmam que também as atividades que são realizadas em grupos apresentam resultados produtivos e significativos em relação ao desempenho, independente do conteúdo e da idade dos participantes.

Porém, infelizmente, já é uma rotina os desentendimentos, as brigas entre os alunos ingressantes quando precisam realizar trabalhos em grupo. Cada aluno traz uma “história” de vida, de estudo – hábitos, facilidades e dificuldades. Buscar e promover integração em grupos tão heterogêneos é uma tarefa árdua que exige dos professores e alunos, conhecimento e sensibilidade para as relações interpessoais que se estabelecem na sala de aula.

As amizades conquistadas são vistas como algo que pode ajudar a crescer, porque possibilitam o contato com diversidade de idéias; ajudar a permanecer na Universidade [...] e finalmente, auxiliar em todos os momentos da vida universitária. (GIANFALDONI, 1997, p. 158)

---

<sup>46</sup> Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson e Skou realizaram em 1981 uma extensa e cuidadosa revisão de mais de uma centena de estudos empíricos, dentro da mesma problemática: a natureza da interação que se estabeleceu entre os alunos, nos diferentes tipos de organização das atividades de aprendizagem e o nível de rendimento alcançado pelos participantes. (COLL; COLOMINA, 1996, p. 303)

#### 4.4.3.2. O papel dos colegas

	CURSOS						
	ADMINIST. (%)	ING. TELEC. (%)	ING. AMBIENTAL (%)	GEOGRAFIA (%)	FÍSICA (%)	BIOLOGIA (%)	PSICOLOGIA (%)
1) Colegas que o aceitaram do jeito que você é	54,8	0,0	0,9	2,9	1,6	0,7	0,4
2) Colegas que viram em você qualidade que você nem julgava possuir	26,2	0,0	18,2	8,6	9,6	0,4	7,3
3) Colegas que o respeitaram em suas opiniões	52,4	0,0	9,1	4,3	6,4	0,7	1,9
4) Colegas que o ajudaram em momentos de dificuldades	38,1	8,0	7,3	7,1	0,4	8,5	4,6
continua ...							
continuação	CURSOS						
	ADMINIST. (%)	ING. TELEC. (%)	ING. AMBIENTAL (%)	GEOGRAFIA (%)	FÍSICA (%)	BIOLOGIA (%)	PSICOLOGIA (%)
5) Colegas que se dispuseram a explicar ou estudar com você conteúdos que você considerava difíceis	35,7	6,0	9,1	2,9	6,4	4,4	3,5
6) Colegas que o ajudaram a entender a organização e o funcionamento da Universidade	14,3	,0	,0	7,1	2,8	,6	,6
7) Outro qual?	2,4	,0	,1	,0	,0	,7	,9

**Tabela 18 – Atitudes dos colegas que foram importantes para ajudá-los a integrarem-se à Universidade – 2003**

Nesta tabela, duas alternativas foram indicadas com porcentagens superiores a 30,0% pelos alunos de todos os sete cursos.

Alternativa 3, *colegas que o respeitaram em suas opiniões*, aparece num contínuo que vai de 34,3% a 59,1%. Novamente o respeito se coloca como atitude fundamental para a integração dos alunos ingressantes na Universidade e para o desenvolvimento de relações interpessoais solidárias.

(Gráfico 9.3 – Anexo C) A atitude respeito apareceu de forma predominante nas questões abertas de número 29 a 33, que serão analisadas posteriormente.

Alternativa 5, *colegas que se dispuseram a explicar ou estudar com você conteúdos que você considerava difíceis*, aparecem porcentagens variadas, de 35,7% a 63,5%. Os alunos perceberam que a ajuda do colega, cooperação quando há necessidade de explicação das dúvidas se configurou como atitude de consideração e integração, muitas vezes evitando a desistência do curso. (Gráfico 9.5 – Anexo C)

As Tabelas 17 e 18 evidenciaram que os alunos acreditam que atitudes de respeito, cooperação dos professores e colegas possibilitam a integração do aluno na Universidade. Então, promover as relações interpessoais entre aluno-aluno (Gráfico 9.1, 9.2 e 9.4 – Anexo C) e aluno-professor entendendo-as como caminhos que poderão promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento dos alunos deve ser objetivo proposto pelo professor.

É interessante observar que, a alternativa 6, *colegas que o ajudaram a entender [...] a Universidade*, foi indicada nos seis cursos com porcentagens bem inferiores a 30,0%. Ou seja, entender a organização e funcionamento da instituição não são considerados problemas para os alunos. (Gráfico 9.6 – Anexo C)

#### **4.5 – O relacionamento interpessoal na Universidade**

Nossa análise parte agora para as questões abertas que compunham a última parte do questionário aplicado, questões de número 29 a 33.

Com os dados coletados pelas questões abertas, identificamos as atitudes/situações selecionadas pelos alunos como importantes para propiciar em sala de aula:

- um clima facilitador de aprendizagem;
- um bom relacionamento aluno-professor;
- um bom relacionamento no grupo/classe;
- e em relação à instituição, integração na Universidade.

Analisamos as respostas fornecidas pelas questões abertas procurando diagnosticar como os alunos, por meio de suas respostas, deram maior concretude a essas questões. Elaboramos quadros e figuras para melhor visualização, entendimento e discussões posteriores. Procuramos entender as relações, os entrelaçamentos das atitudes/situações explicitadas pelos alunos que refletiram os objetivos, interesses e intenções dos alunos ingressantes no ensino superior.

As respostas apresentadas pelos alunos às três questões abertas de número 29, 30 e 31, colocam em evidência o clima relacional que se espera em uma sala de aula, para que a convivência entre professor-aluno e aluno-aluno seja promotora de interações que levam à participação e à apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos.

Os alunos ao identificarem em suas respostas as atitudes que esperam do professor em relação ao aluno, do aluno em relação ao professor e dos alunos entre si ressaltam o significado do respeito, da ajuda, do diálogo, da amizade e do interesse como atitudes facilitadoras para que ocorram interação e integração entre os participantes, desde o início, no ambiente universitário.

Expõem a idéia básica que a sala de aula é um espaço importantíssimo no qual as pessoas, do professor ao aluno merecem todo respeito.

Entendem que a existência dessas atitudes permite ao professor e aos alunos interagirem, alcançando objetivos individuais, pessoais e coletivos simultaneamente.

A peculiaridade deste espaço comunicativo salta à vista, quando se analisa a fala produzida pelos professores e

pelos alunos na aula e quando se constata a existência de algumas regularidades que não aparecem nas outras situações de comunicação. (COLL ; SOLÉ, 1996, p. 294-295)

A sala de aula é percebida pelos alunos como um espaço de vida acadêmica no qual se constrói um processo comunicativo desenvolvido a partir das relações interpessoais entre professor-aluno e aluno-aluno. Sendo assim, as atitudes, ações e comportamentos do professor e do aluno caracterizam as formas de interação e de participação no contexto da sala de aula.

A realidade da sala de aula é muito mais complexa e seria um erro contemplar a interação existente entre o professor e os alunos como sendo a encenação de um roteiro, com a distribuição de papéis estabelecida de antemão. (COLL ; SOLÉ, 1996, p. 295)

Estamos neste momento enfatizando a sala de aula como espaço no qual acontecem as relações entre o professor-aluno e aluno-aluno sendo mediadas pelos direitos e deveres<sup>47</sup> desses participantes, pelos conteúdos e atividades acadêmicas.

Isso nos pareceu pertinente pois, ao analisarmos as respostas dos alunos apresentadas nas questões abertas de números 29, 30 e 31 ficou em evidência que os universitários ingressantes identificaram em sua maioria “a sala de aula como instituição”.

Explicamos.

É na sala de aula que a vida acadêmica se desenrola. O que realizam e comunicam professor e aluno, com diferentes papéis e funções, é o que o aluno sinalizou como referência da vida universitária.

A aula, a explicação dada pelo professor dos conteúdos, os trabalhos solicitados individualmente e em grupo, as provas e dificuldades, as dúvidas, os êxitos, os sentimentos todos foram considerados como componentes das relações interpessoais vivenciadas pelos alunos, nesse espaço.

---

<sup>47</sup> COLL e SOLÉ (1996), estudando a construção dos contextos de interação na sala de aula, identificam dois elementos importantes para essa construção. A estrutura de participação que se refere ao que se espera que seja feito pelo professor e pelos alunos e a estrutura do conteúdo da atividade acadêmica e a sua organização.

Considerando as atitudes facilitadoras selecionadas pelos alunos nas respostas apresentadas às três questões abertas que estamos analisando, elaboramos o quadro a seguir identificando a recorrência que apresentam. Embora essas atitudes desejadas sejam as mesmas para professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, o que caracteriza a relação é diferente. É interessante registrar que, na maioria das respostas, os alunos utilizaram verbos indicando as ações dos professores, que esperam estar presentes nas relações interpessoais, propiciando bom relacionamento e aprendizagem dos conteúdos.

<b>professor- aluno</b>	<b>aluno- professor</b>	<b>aluno-aluno (grupo/classe)</b>
▪ respeito	▪ respeito	▪ respeito
▪ ajuda	▪ interesse	▪ ajuda
▪ interesse	▪ diálogo	▪ amizade
▪ diálogo	▪ amizade	

**Quadro 1 – Síntese das atitudes facilitadoras desejadas pelos alunos - 2004**

Acreditamos que as atitudes facilitadoras selecionadas constituem a base, o fundamento para que uma interação prazerosa e construtiva entre professor-aluno e aluno-aluno aconteça. Nas relações interpessoais que são vivenciadas no espaço da sala de aula, essas atitudes se apresentam como marca pessoal diferencial que quando presentes nas pessoas do professor e do aluno, possibilitam que as expectativas, os valores, as experiências, os conhecimentos de cada sejam compartilhadas e participem do processo de aprendizagem, segundo a concepção defendida por Rogers (2001), para aprendizagem significativa, experiencial.

São atitudes que se originam, que se constroem a partir da relação desenvolvida e não apenas características de uma única pessoa. Podemos entender, a partir desse pressuposto o quanto é importante e emergencial que a Universidade enquanto instituição social se preocupe também com as relações interpessoais que são vivenciadas e esperadas pelos alunos durante sua formação profissional. Dessa forma, compreendemos que as relações

interpessoais desenvolvidas na sala de aula e nos demais espaços da Universidade, envolvendo diferentes agentes educativos continua a se apresentar como um campo fértil para o desenvolvimento de pesquisas e estudos.

#### 4.5.1 – Relação professor-aluno

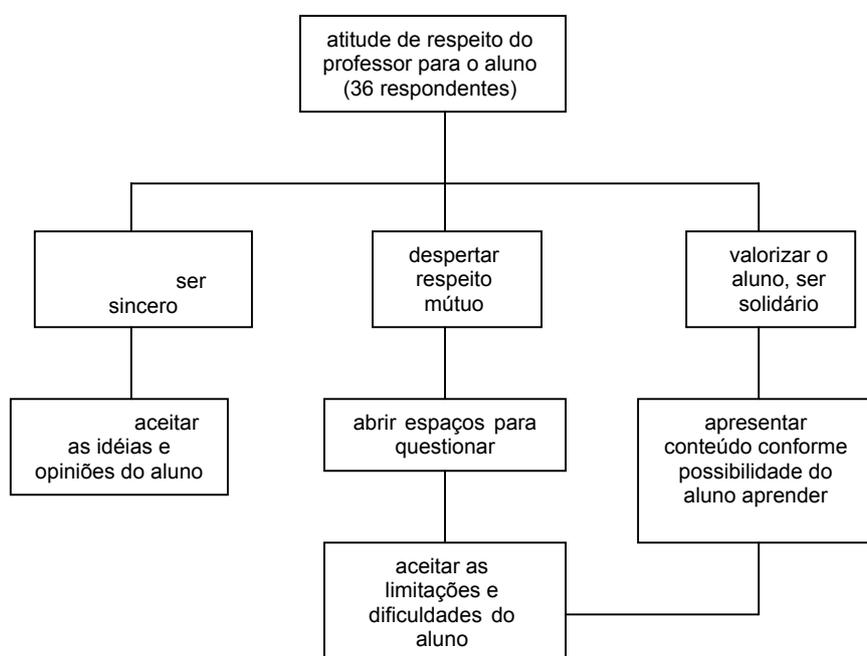
##### 4.5.1.1 – Em foco, o professor:

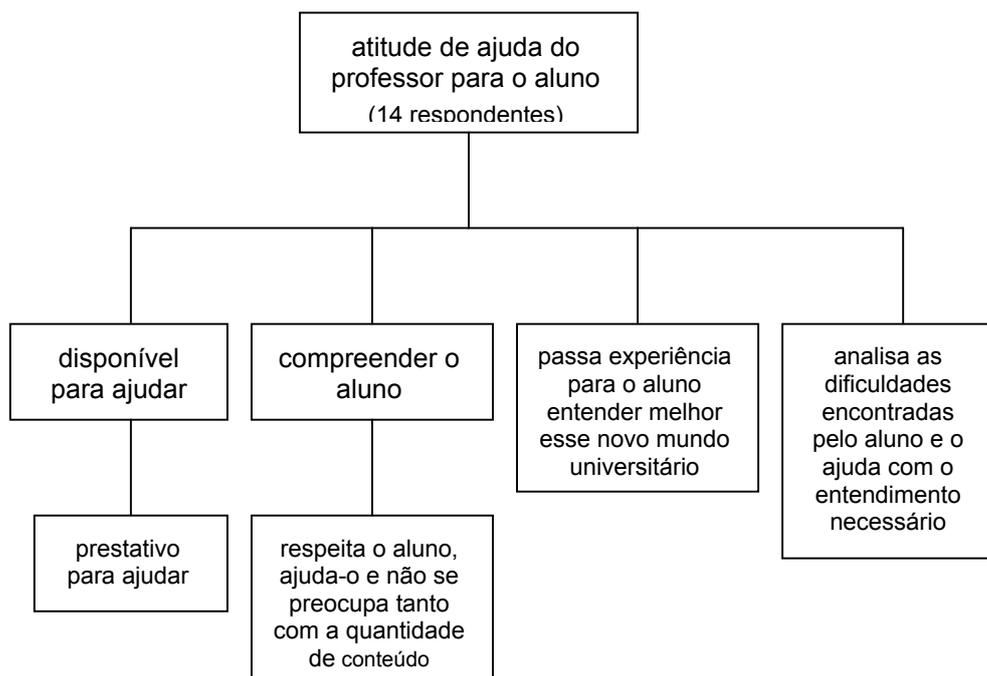
Analisamos as respostas dos alunos na questão aberta:

- *Cite algumas atitudes que, em sua opinião, fazem com que um professor mantenha um bom relacionamento com seus alunos(as), e permita a eles(as) aprender melhor os conteúdos.*

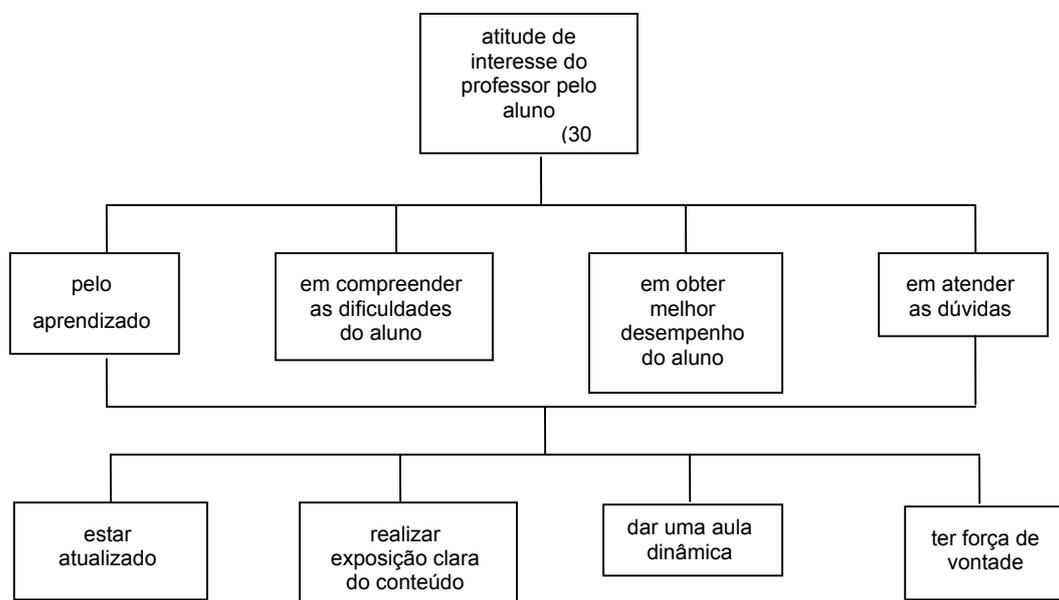
Foram explicitadas pelos alunos como propiciadoras de um bom relacionamento permitindo a aprendizagem dos conteúdos, as seguintes atitudes: respeito, ajuda, interesse e diálogo. Essas atitudes são desejadas pelos alunos e demonstradas pelo professor por meio das ações de: conhecer, explicar e ensinar os conteúdos, os conhecimentos específicos referentes à disciplina que ministra, e entender, compreender o aluno.

Os alunos esperam que o professor os conheça em suas especificidades. Isto é, o nível e a faixa etária, o seu dia-a-dia e suas possibilidades; o pouco tempo para o estudo por serem alunos do curso noturno.

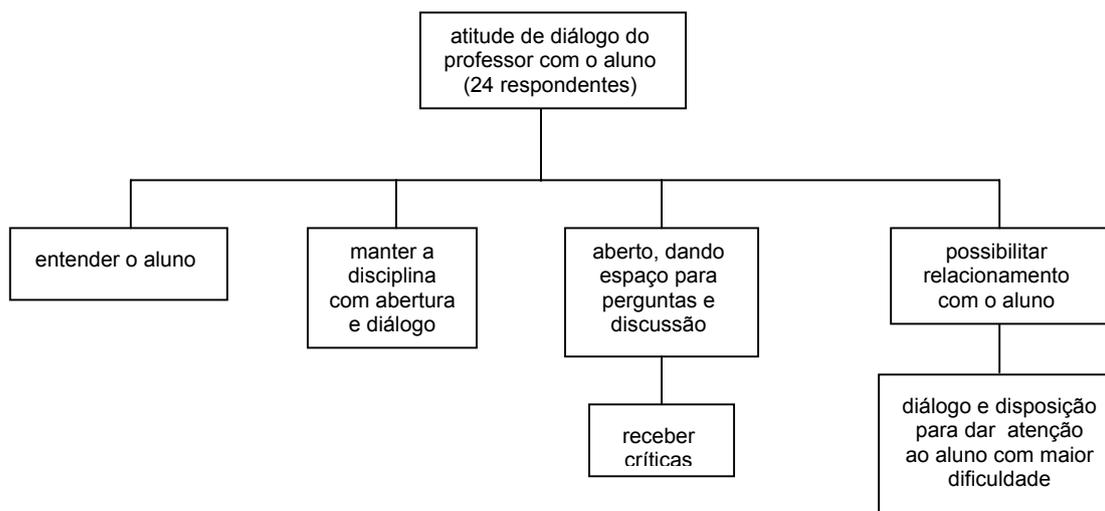




**FIGURA 3 – Explicitação da atitude de ajuda - 2004**



**FIGURA 4 – Explicitação da atitude de interesse - 2004**

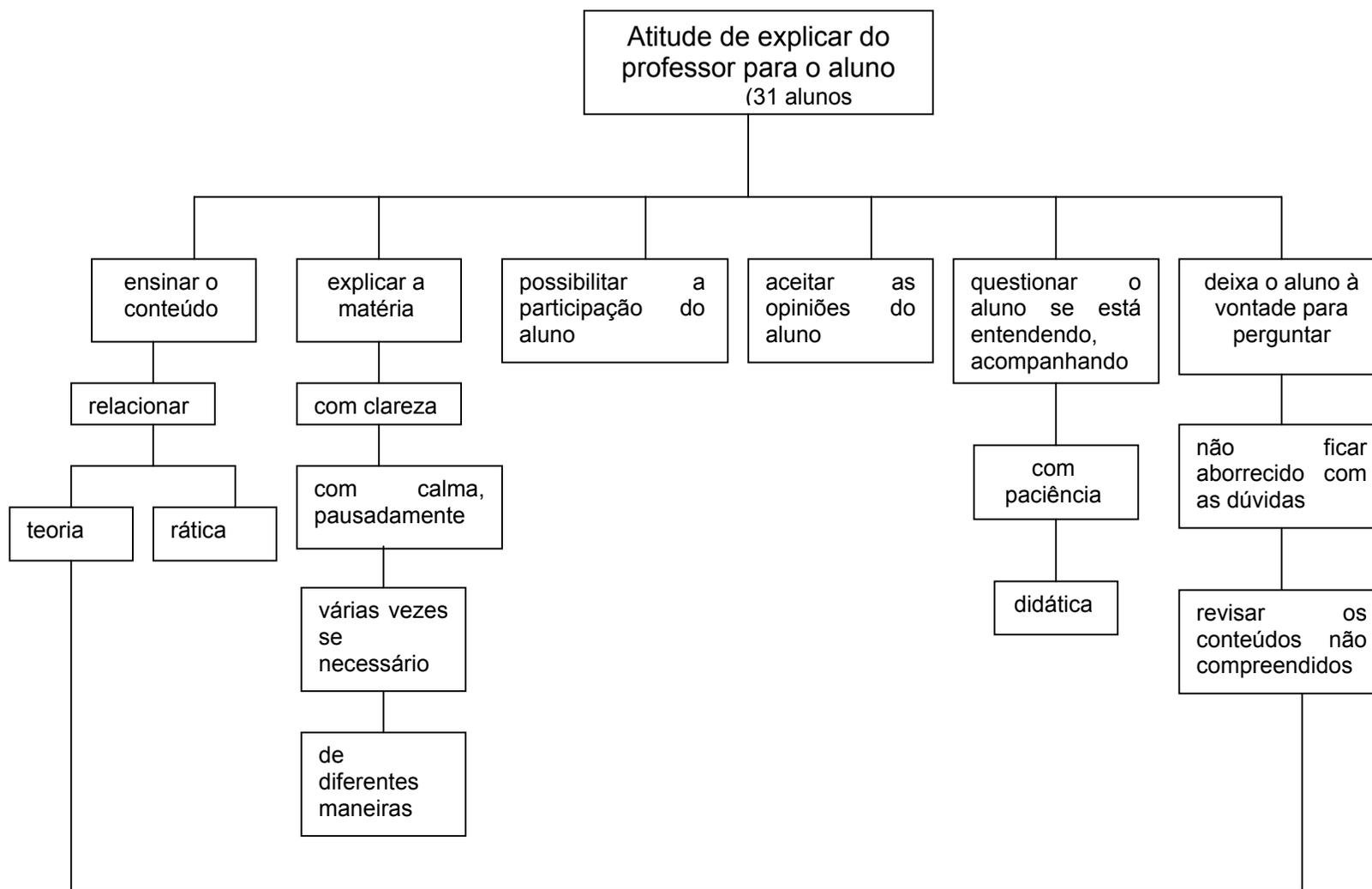


**FIGURA 5 – Explicitação da atitude de diálogo -**

Os alunos indicaram as ações que desejam do professor relacionando-as com a rotina que se desenvolve na sala de aula. Isto é, esperam que o professor possua domínio do conteúdo a ser desenvolvido pela disciplina, saiba transmiti-lo de uma maneira que não os assustem, e que garanta suas aprendizagens, demonstrando ter vontade e disposição para ensinar. Respeite a possibilidade e limitação de cada aluno entendendo os meios pelo qual cada um consegue aprender, como alunos adultos que são, apresentam características pessoais de aprendizagem. Que o professor apresente diferentes modos de expor e aplicar os conteúdos. Compreenda também, o aluno que veio de um ensino médio que não ofereceu muitos conhecimentos e na Universidade demonstra certas dificuldades. Aceite as dúvidas que cada aluno apresenta, ensinando qual a melhor maneira de estudar.

Enfim, o aluno tem expectativa que o professor consiga se colocar em seu lugar, entendendo os obstáculos que enfrenta, sabendo quem ele é, ouvindo e compreendendo a cada um. Seja humano e compreensivo.

Apresentamos agora a Figura 6 que nos parece a síntese das ações anteriormente analisadas, almejadas pelos alunos.



**FIGURA 6 – Síntese das ações dos professores que representam as atitudes de respeito, ajuda, interesse e diálogo desejadas pelos alunos – 2004**

As respostas dessa questão confirmam nossa percepção que é essencial nas relações interpessoais professor-aluno que:

[...] o professor *aceite* o aluno nas suas qualidades, capacidades e limitações, *investindo nele* como futuro profissional e como ser humano, a partir da matéria temática da disciplina. [...] (ABUD, 2001, p. 210).

#### 4.5.1.2 – Em foco, o aluno:

A seguir as análises das respostas das questões:

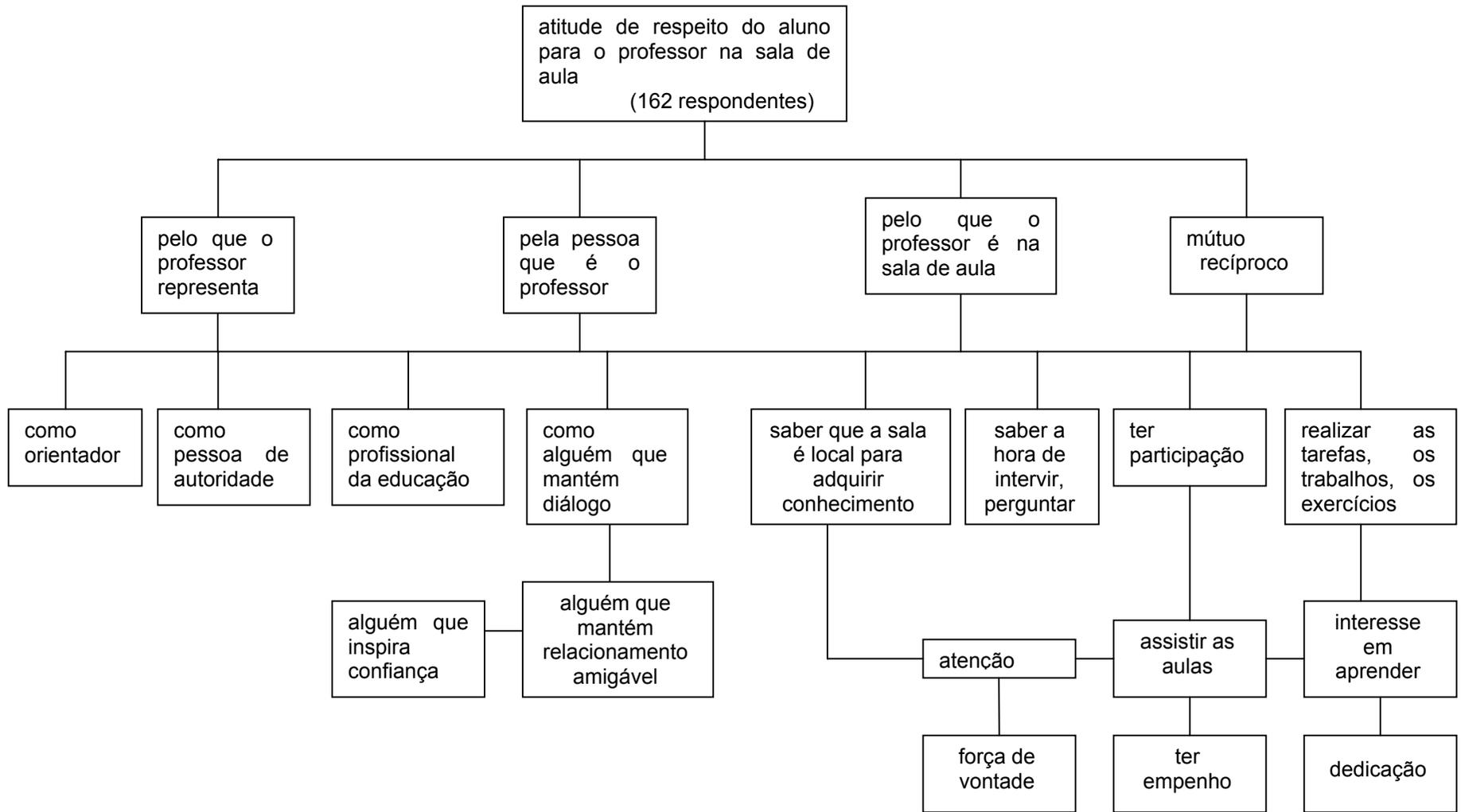
- *Cite algumas atitudes que em sua opinião fazem com que um(a) aluno(a) mantenha um bom relacionamento com os professores.*

As atitudes selecionadas pelos alunos como facilitadoras para um bom relacionamento foram: respeito, interesse, diálogo e amizade (atitudes do aluno em direção a pessoa do professor). Essas atitudes são concretizadas pelos alunos por meio da ação de aprender. Isto é, compreendendo o significado do ambiente – sala de aula – o respeito pelo professor é demonstrado pela pontualidade, frequência, atenção e participação de aluno durante as aulas; na realização dos exercícios, tarefas e trabalhos; no silêncio durante as explicações e no interesse pelos conteúdos apresentados.

As respostas evidenciam o quanto a dimensão afetiva está integrada à dimensão cognitiva, na visão dos alunos. Confirmam que nas relações interpessoais que se desenvolvem:

[...] A qualidade da interação estabelecida é fundamental para que a construção e transformação cognitivo-afetivo-social de cada uns dos parceiros ocorram na direção do pleno desenvolvimento de ambos, como pessoas. (PLACCO, 2002, p.9)

As figuras 7, 8 e 9 possibilitam uma visualização melhor das atitudes e ações que favorecem um bom relacionamento do aluno com seu professor.



**FIGURA 7 – Explicitação da atitude de respeito – 2004**

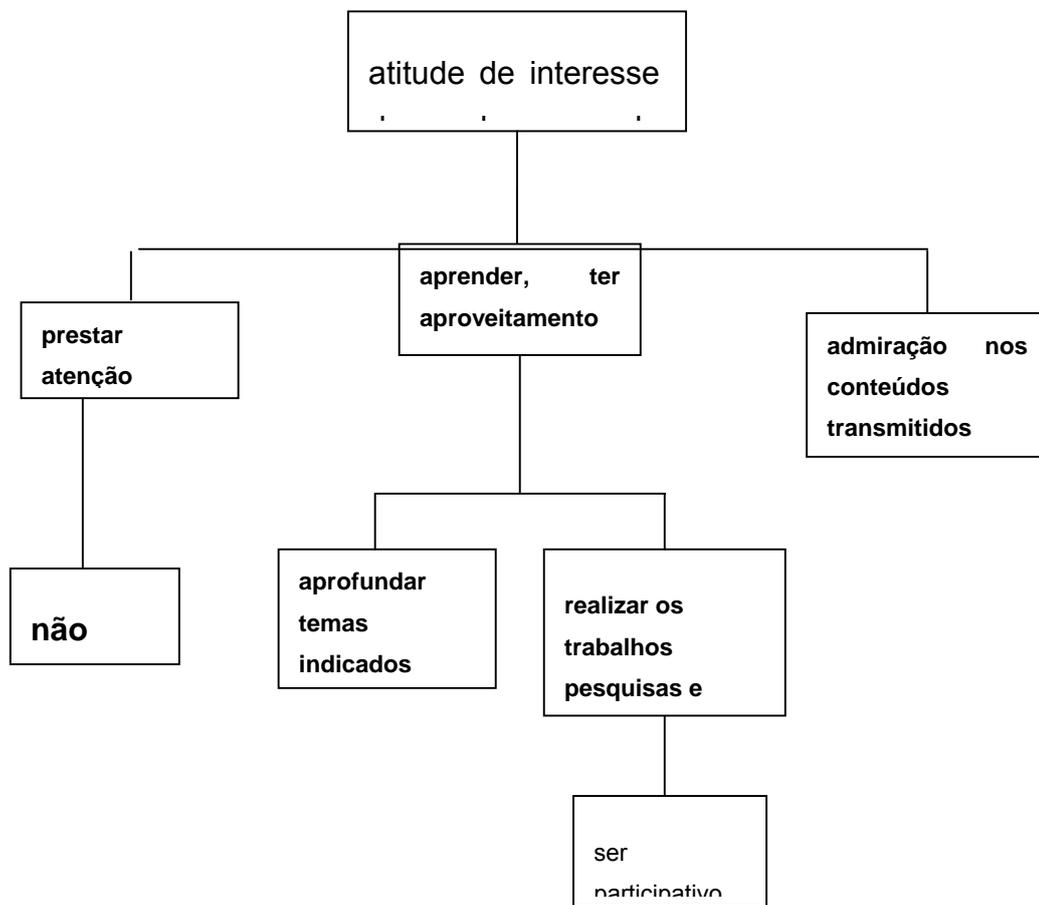


FIGURA 8 – Explicitação da atitude de interesse - 2004

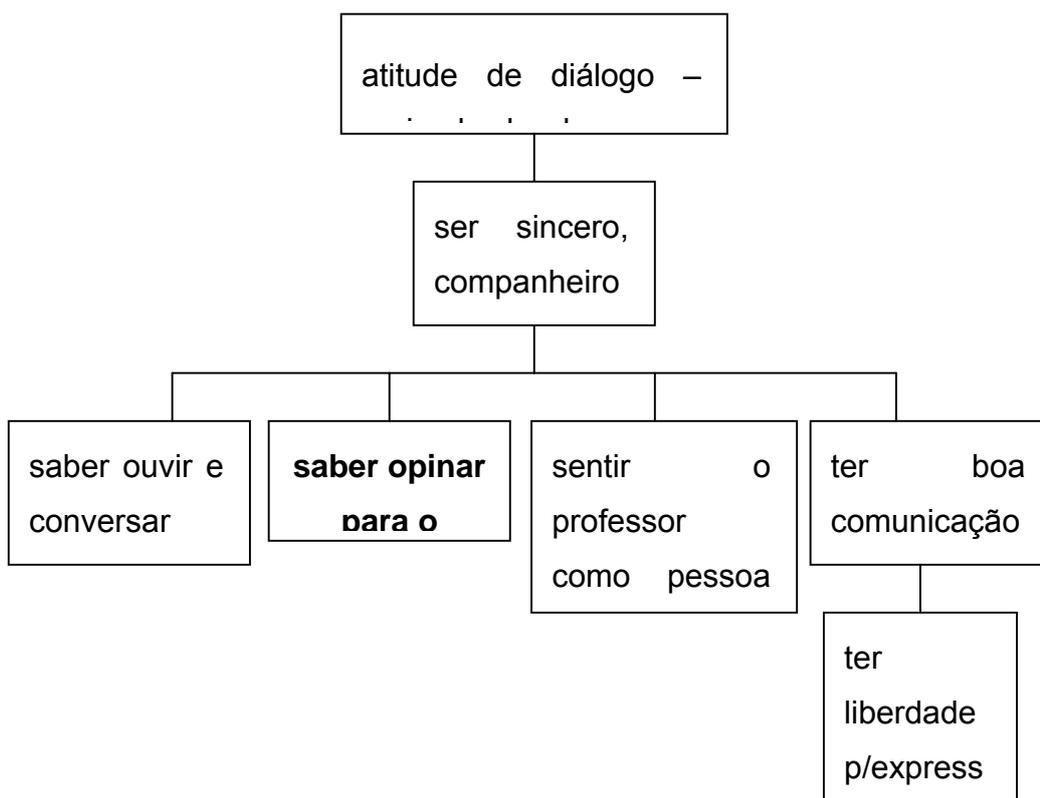


FIGURA 9 – Explicitação da atitude de diálogo – amizade – 2004

As relações interpessoais que acontecem entre professor-aluno caracterizam-se como um campo profícuo para estudos e pesquisas, pois são pessoas que interagem desenvolvendo-se e influenciando-se.

Na sala de aula, a especificidade da relação professor-aluno precisa ser mais compreendida, enquanto aspecto do desenvolvimento dos atores da prática social da educação. Essas relações ao mesmo tempo pessoais/interpessoais e sociais têm em sua origem a preocupação pedagógica e educativa (PLACCO, 2002, p.8).

- *Cite algumas atitudes que, em sua opinião fazem com que os(as) alunos(as) mantenham um bom relacionamento entre si, no grupo/classe.*

Os alunos consideram que as atitudes de respeito, ajuda e amizade devem estar presentes nas relações interpessoais que se desenvolvem entre eles na Universidade. Acreditam que quando presentes, essas atitudes constroem uma ambiência que promove ações de confiança e acolhimento.

A interação entre iguais e a interação professor-aluno são, com toda segurança, caminhos que podem convergir em um enfoque educativo cuja finalidade seja a de promover a aprendizagem significativa, a socialização e o desenvolvimento dos alunos. (COLL; COLOMINA, 1996, p.314)

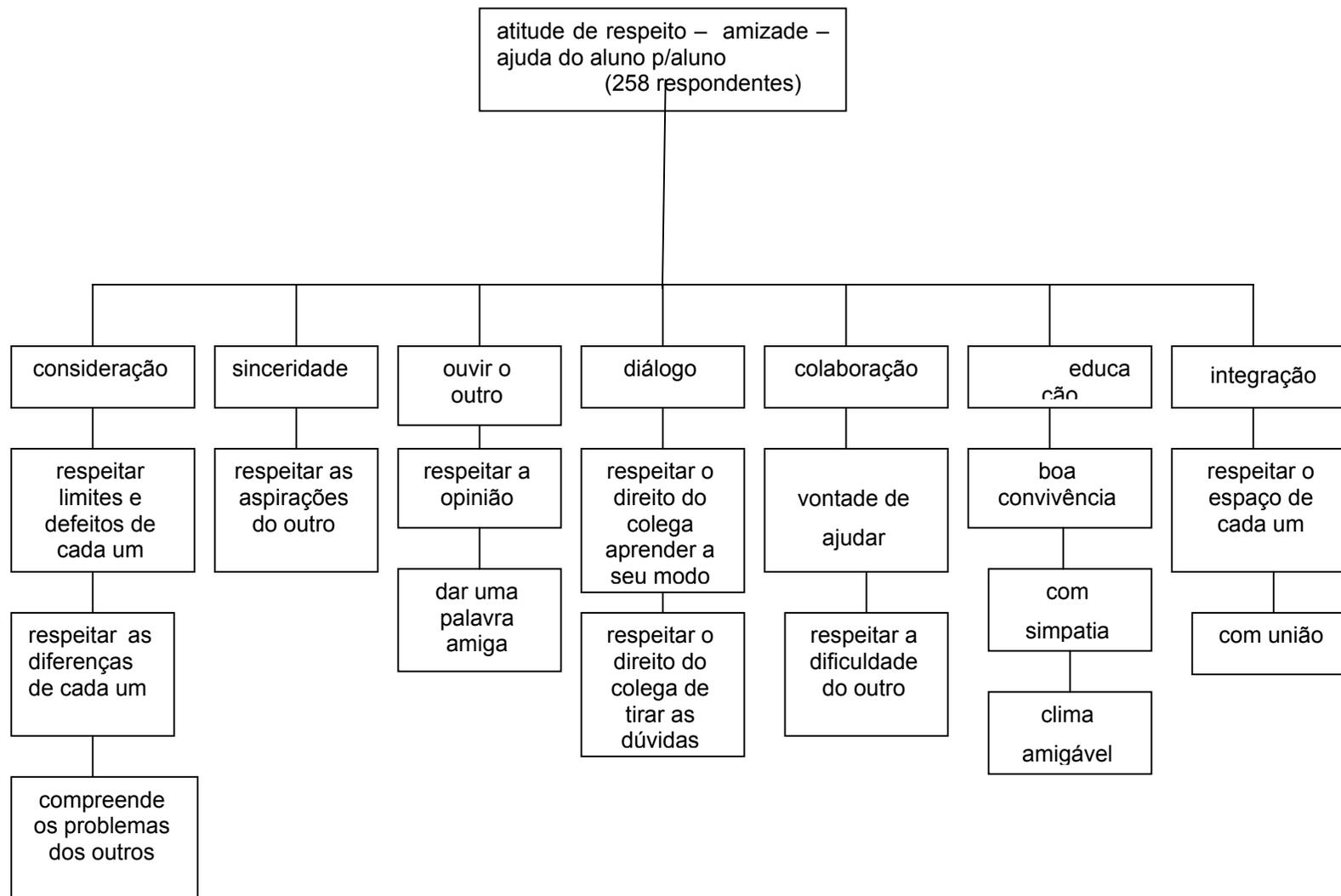
Manifestaram o desejo de que as relações experienciadas entre eles:

- sejam entre iguais, sabendo conviver com o semelhante e com o diferente; relativizando seu ponto de vista, compreendendo como o colega vê a situação;
- sejam caracterizadas pelo respeito mútuo, onde haja diálogo, sinceridade, amizade bem como atitudes de ajuda que demonstrem interesse pelo colega;

- possibilitem a realização das atividades, dos estudos, dos trabalhos em grupo, estabelecendo situações de cooperação e integração diminuindo as dificuldades dos colegas;
- proporcionem a criação de um ambiente onde exista interação entre os alunos, auxiliando de forma significativa o desempenho de cada um e do grupo.

É importante lembrarmos que essas entre outras atitudes facilitadoras, positivas, foram também eleitas pelos alunos como importantes em relação aos professores e à instituição para a vivência acadêmica durante o primeiro ano (1º e 2º semestres).

Na figura 10 representamos como os alunos caracterizam as atitudes de respeito, amizade e ajuda.



**FIGURA 10 – Explicação das atitudes de respeito - amizade – ajuda do aluno-aluno – 2004**

#### 4.5.2. Relação aluno-professor-Universidade

Cumpri observar que nas questões abertas de número 29, 30 e 31 optamos por elaborar figuras para concretizar as respostas dos alunos. No caso das questões 32 e 33 decidimos selecionar algumas respostas dos alunos e em seguida apresentar quadros.

*Você acredita que, na Universidade, por meio de sua administração, chefia de departamento e/ou curso, seja possível tornar mais produtiva e prazerosa as relações interpessoais professor-aluno(a), aluno(a)-aluno(a) e aluno(a)-direção?*

A análise evidenciou a falta de integração entre a administração, chefia de departamento e/ou curso como responsável por não possibilitar o desenvolvimento de relações mais interpessoais mais produtivas e prazerosas.

Algumas respostas dos alunos são apresentadas a seguir:

*“Acredito que não, por ser uma Universidade grande”.*  
(Química)

*“Nada a dizer sobre a administração, pois não tenho conhecimento da mesma”.*(Ciências Biológicas)

*“Não, pois os funcionários da Universidade estão mal treinados, não possuem educação, pois ao pedirmos informação, eles nunca sabem o que responder”.* (Nutrição)

*“Nem tanto, a Universidade ainda apresenta muitas falhas nesse sentido”.*  
(Nutrição)

*“Não acredito nisto plenamente, pois as relações são complexas ao extremo”.* (Geografia)

Foi possível percebermos opiniões e percepções que demonstraram descrédito, desconfiança e críticas, até mais acirradas, por parte de alguns alunos.

Causam insatisfações nesses alunos o fato de:

- a qualidade do atendimento oferecido aos alunos pelos funcionários ser ruim, bem como a fidedignidade, veracidade das informações;
- a complexidade da integração dos diferentes níveis da administração: direção – coordenador– professor – aluno, ocasionando maior distanciamento ou mesmo desconhecimento total das pessoas e instâncias; não possibilitando que as relações interpessoais sejam mais próximas e significativas durante o período inicial de vida universitária;

Mas, ao mesmo tempo, algumas respostas também indicaram que os alunos vislumbram e sugerem possibilidades de a Universidade desenvolver a interação professor-aluno, aluno–aluno e aluno–direção de forma produtiva e prazerosa, desde que ocorram ações que signifiquem empenho e intencionalidade, por parte da instituição, para promover as mudanças, as transformações necessárias. Foram exemplificadas pelas respostas que seguem:

*“A administração pode mostrar como é a faculdade pelo seu atendimento”.* (Nutrição)

*“Sim, o bom atendimento e o suprimento de nossas necessidades nos deixam menos estressados e mais felizes”.*

(Química)

*“É muito importante a participação da administração para se obter um bom atendimento, com informações corretas, num tempo menor possível e deixar de cobrar “tudo” o que se pede de documento. Ou seja, vamos usufruir o que de melhor a informática pode nos dar, tempo e custo”.*

(Geografia).

*“Sim, com um pouco mais de interesse da direção”.*

(Química)

*“Depende só da Universidade, pois acredito que, em sua grande maioria, os alunos que aqui estão, têm maior interesse num bom relacionamento”.*

(Geografia)

*“Sim, alguns professores não são cordiais e dificultam a vida do aluno; trabalhos são cobrados e, às vezes, não orientados; como fazê-los?”.*

(Nutrição)

*“Com certeza, tendo boa visão sobre a Universidade, dando novas oportunidades de aprendizado”.*

(Engenharia Ambiental).

*“Sim, mas vai exigir uma grande mudança de atitude por parte da Universidade”.*

(Química)

*“Sim, promovendo integração entre alunos e professores, como, por exemplo, palestras com participação conjunta”.*

(Geografia)

*“[...] Estamos aqui para somar nossas idéias com as dos outros e completar o que já sabemos; viemos de livre e espontânea vontade”.*

(Geografia)

Ainda é importante ressaltar que identificamos as atitudes que foram explicitadas pelos alunos como significativas para que as relações interpessoais entre os diferentes agentes educativos que convivem no ambiente universitário fossem mais produtivas e prazerosas. Há a recorrência das atitudes de respeito e diálogo apresentadas anteriormente. Aparecem as atitudes de orientar e integrar os alunos, consideradas constituintes do processo de integração à Universidade.

Apresentamos a explicitação de cada atitude nos quadros a seguir:

- Ter boa comunicação, saber tratar com dignidade e sem preconceito todos os alunos.
- Ouvir o aluno e o professor com a mesma atenção.
- Ter consideração pelo coletivo da escola.

**Quadro 2 – Explicitação da atitude de respeito – 2004**

- A chefia de departamento procura ouvir idéias do aluno.
- A Universidade ouve as reclamações, opiniões e sugestões dos alunos.
- A Universidade busca entender as necessidades dos alunos e ajudá-los.
- A Universidade procura saber se os alunos estão satisfeitos com o curso.

**Quadro 3 – Explicitação da atitude de diálogo – 2004**

- Orientar os professores em relação ao trato com os alunos.
- Orientar ao professor-coordenador de uma sala para que entenda que ele é o mediador entre a Universidade e os alunos.
- Orientar os professores para que expliquem o funcionamento da Universidade, da matéria e os “porquês”, para o aluno sentir-se parte da Universidade.
- Estar aberta às sugestões, melhorando a relação aluno-professor e aluno-instituição.
- Oferecer motivação para alunos e professores.

**Quadro 4 – Explicitação da atitude de orientar – 2004**

- Dar melhores condições de trabalho para o professor e de estudo para os alunos.
- Acreditar que a participação de todos é importante para se obter um bom atendimento ao aluno.
- Possibilitar integração entre alunos e professores, por meio de diferentes atividades.
- Incentivar à discussão e à participação para que o aluno se torne cada vez mais crítico, disponibilizando momentos/espacos para expor suas opiniões e críticas.
- Acreditar que sempre haverá modos de tornar qualquer relação mais produtiva, pois cada um depende do outro para o convívio na Universidade.

#### **Quadro 5 – Explicitação da atitude de integrar – 2004**

O que essas respostas nos sinalizaram afinal?

Os alunos consideram a Universidade como um ambiente educativo no qual almejam vivenciar mais do que a simples transmissão de conteúdos, dos conhecimentos necessários à formação profissional.

Consideram importante serem integrados à Universidade como alunos e pessoas, serem ouvidos e orientados. Defendem o pressuposto de que as relações interpessoais devem ocorrer por meio do diálogo, indicando respeito entre os diferentes agentes educativos – diretor(a), coordenador(a) e/ou chefe de departamento ou curso, professor(a).

Entendem a Universidade como um ambiente formativo no qual as interações entre os diferentes protagonistas compõem o processo de ensino-aprendizagem cujo objetivo maior deve ser a formação do profissional crítico, criativo, um cidadão transformador da realidade política e social.

Querem ser considerados como pessoas capazes de participar da vida administrativa, educativa, política e cultural da Universidade que escolheram.

*“Sim, pois as relações interpessoais estão muito desgastadas e existe ainda uma distância enorme entre os professores –alunos, alunos-alunos e alunos-direção”.*

Química)

*“Acredito que sim, o que vejo e me deixa chateada é que, às vezes, alguns professores e coordenadores nos deixam muito à vontade e”não dão a mínima”do que está acontecendo referente ao curso”.*

(Ciências Biológicas)

*“Sim, mas se houver elaboração de um trabalho que permita tal interação, principalmente na questão aluno – direção; não enxergo esta interação com os alunos ainda”.*

(Engenharia Ambiental)

É oportuno lembrarmos Rogers:

Tem sido demonstrado que líderes que confiam nos membros da organização, que compartilham e difundem o controle e que mantêm comunicação livre e pessoal, conseguem melhor moral, organizações mais produtivas e facilitam o desenvolvimento de novos líderes. (ROGERS, 2001, p. 327)

Assim, se estabelecem outros desafios para a Universidade, enquanto instituição social:

- considerar como uma de suas funções o desenvolvimento pessoal do aluno, reconhecendo a existência e a necessária integração das dimensões cognitiva e afetiva como dimensões que constituem a aprendizagem significativa;
- modificar, ainda que tardiamente, a concepção de que o aluno universitário é apenas um receptor dos conhecimentos científicos, associada à concepção de desenvolvimento como um mero acúmulo da conteúdos;

- entender que o aluno se constitui como sujeito à partir das relações com outros sujeitos e com sua realidade, pela natureza de suas ações e inter-relações que se estabelecem.

Transformar as diferentes instâncias organizacionais para que a Universidade possa ser uma instituição onde existam e sejam vivenciadas pelos seus participantes ações, atitudes:

- integradoras nas relações interpessoais, menos hierárquica, confiando mais em seus diferentes protagonistas;
- promotoras da aprendizagem significativa, possibilitando e incentivando alunos e professores a experienciar os conhecimentos científicos, os saberes culturais;
- valorizadoras da pessoa como um todo, não apenas o intelecto.

○ *Qual(is) foi(ram) a(s) pessoa(s) ou serviço(s) que mais ajudou(aram) na sua integração à Universidade? Por quê?*

Ao analisarmos as respostas apresentadas pelos alunos em relação a essa questão percebemos que, embora a pergunta se referisse à integração na Universidade, algumas respostas indicaram que alguns alunos responderam essa questão aberta entendendo-a como ingresso na Universidade e não integração.

Mesmo tendo ocorrido essa interpretação de integração como ingresso, foi possível elaborarmos um quadro inicial caracterizando a origem da ajuda, apoio e/ou incentivo aos alunos, nesta nova etapa da vida acadêmica universitária.

Categorias	Subcategorias
Pessoa(s)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ professor(a) do Colégio técnico   Ens. Médio   Ens. Fundamental</li> <li>▪ professor(a) da Universidade</li> <li>▪ colega(s)</li> <li>▪ amigos(s)</li> <li>▪ grupo</li> <li>▪ família (pai, mãe, tio, tia, primo, prima, irmão, irmã, esposo, esposa, filho, filha)</li> <li>▪ namorado(a)</li> </ul>
dimensão pessoal	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ esforço próprio</li> <li>▪ vontade de ser universitário(a)</li> <li>▪ admiração pelo curso</li> <li>▪ realização de um sonho</li> <li>▪ conquista</li> <li>▪ perseverança</li> </ul>
crença religiosa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Deus</li> </ul>
setores/serviços na Universidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ secretária da coordenação</li> <li>▪ coordenação</li> <li>▪ direção</li> <li>▪ monitoria</li> <li>▪ inspetoria</li> </ul>
profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ exigência do emprego</li> <li>▪ qualificação no trabalho</li> <li>▪ futuro promissor</li> <li>▪ mercado de trabalho</li> <li>▪ chefe</li> <li>▪ necessidade do diploma do ensino superior</li> </ul>

**QUADRO 6 - Indicação dos alunos em relação à(s) pessoa(s) ou serviço(s) que ajudou(aram) no ingresso / na integração à Universidade – 2004**

Apresentamos, as respostas que em nossa análise possibilitaram de maneira mais clara identificar a interpretação ocorrida pelos alunos. Consideramos ingresso e integração, segundo Franco (2003), como marcos interpretativos de maior amplitude para percebermos os sentidos atribuídos pelos alunos.

#### 4.5.2.1 – Ingresso

Respostas que caracterizaram a ajuda no ingresso à Universidade, segundo as categorias definidas.

##### **Professores do Ensino Fundamental, Médio e Técnico:**

*“A opinião dos Professores do Colégio Técnico e também o aperfeiçoamento da área em que estava trabalhando.*

(Engenharia Telecomunicação)

*“Alguns professores do ensino fundamental e médio, principalmente minha família e ainda minha força para vencer que é muito grande.*

*Perseverança”.* (Geografia)

*“Minha família, meus amigos e meus professores do curso Técnico”.*

(Química)

*“Um professor que me abriu os olhos para o real, do supletivo”.*

(Química)

##### **Familiares:**

*“Minha tia, pois ela trabalha na Universidade”.*

(Engenharia de Telecomunicação)

*“Meu pai porque é coordenador de um curso aqui na Universidade”.*

(Engenharia de Telecomunicação)

*“Meu pai porque a Universidade é o melhor caminho para entrar no mercado de trabalho e se atualizar cada vez mais perante o estudo teórico e prático”.* (Nutrição)

*“Família, por sempre me apoiar”.*

(Engenharia de Telecomunicação)

*“Família e colegas da Faculdade. Também o interesse por assuntos diferenciados não só relacionados com o curso. A família, por apoiar minha participação no curso”.*

(Engenharia Ambiental)

*“Meu irmão que estuda na mesma Universidade e faz o mesmo curso;  
ele me ensinou que era possível”.*  
(Biologia)

*“Meu pai, minha mãe e meus amigos, porque me deram forças para tal  
façanha”.*  
(Química)

*“Em primeiro lugar, minha esposa, que me apóia em tudo; em segundo  
lugar meu trabalho que exige um diploma superior”.*  
(Química)

**Amigo(s), amiga(s):**

*“Cursinho, escola de ensino médio e fundamental; as pessoas foram  
amigos e familiares”.*  
(Engenharia de Telecomunicação)

*“Amigos pessoais incentivando e mostrando a necessidade do curso  
superior”.*(Geografia)

*“Familiares, amigos que me apoiaram não pressionando para que  
escolhesse um outro curso”.*  
(Biologia)

*“Meus pais e amigos que me incentivaram”.*  
(Biologia)

*“Professores e alunos, família e amigos”.*  
(Nutrição)

*“Meu amigo, terminamos o curso técnico e ele me incentivou a fazer  
faculdade”.*  
(Química)

### **Esforço pessoal:**

*“Um dos meus maiores sonhos é ser engenheira de telecomunicações. Minha vontade e comprometimento é que me trouxeram para a Universidade”.*

(Engenharia de Telecomunicação)

*“Fiz a escolha sozinha e me apoiaram só após ter lido sobre o curso”.*

(Nutrição)

*“O interesse para ampliação dos meus horizontes; Não quero ser diferente, mas sim me destacar entre muitos”.*

(Química)

*“O meu interesse em ingressar na Universidade partiu de minha vontade de aprender mais, buscar conhecimentos e a integração com meus colegas partiu dessa vontade de tornar um ambiente mais familiar”.*

(Nutrição)

*“Eu mesmo, pois queria melhorar minha vida, obter mais conhecimento e ser auto-suficiente”.*

(Geografia)

*A vontade de fazer o curso foi só minha, mas hoje minha família e meus amigos me apóiam bastante”.*

(Engenharia Ambiental)

### **Setores / serviços:**

*“A responsável pelo laboratório de Nutrição, pois quando decidi fazer esse curso, estive na faculdade para conhecer o que o mesmo proporcionava. E gostei do que ela me disse e me mostrou”.*

(Nutrição)

*“No meu caso, foi a Universidade que proporcionou meu emprego e a faculdade, para mim, sempre foi um grande objetivo a ser realizado”.*

(Administração).

### **Necessidades profissionais (trabalho / emprego):**

*“Meu trabalho como Técnica, porque futuramente passarei de Técnica de nível médio para Graduada”.*  
(Nutrição)

*“Minha mãe, colegas que estudam na Universidade e fatores que fazem um indivíduo cursar a Universidade, principalmente no campo de trabalho”.*  
(Geografia)

*“Familiares, por motivo de me atualizar, abrir a mente, relacionamento e mercado de trabalho”.*  
(Administração)

*“A gerente de Recursos Humanos na empresa onde trabalho atualmente, porque ela achou que seria muito importante para meu futuro profissional”.* (Nutrição)

*“Minha encarregada dá aula aqui, me colocou em um setor que era necessário ter o curso superior. Me falou o dia e a hora do vestibular e me intimou a prestar. Adorei a idéia e vim. Agradeço até hoje”.*  
(Química)

*“Particularmente foram os colegas da empresa onde fiz estágio de colorimetria, pois vi que todos que estavam fazendo o curso falavam bem; então resolvi ingressar na Universidade”.*  
(Química)

#### **4.5.2.2 – Integração**

Respostas que caracterizaram a ajuda à integração na Universidade, segundo as categorias definidas.

#### **Professores da Universidade:**

*“Todos os Professores. Porque, com muita atenção, eles desenvolveram métodos de trabalho que ajudaram a todos”.*  
(Administração)

*“Os professores, pois explicam não só as matérias, mas como é o funcionamento da faculdade, o porquê das disciplinas que estudamos, nossa área de atuação, ou seja nos dão uma visão global, à medida que podem, da Universidade”.*

(Engenharia Telecomunicações)

*“Professores e monitores. Pois os professores incentivam ou desmotivam. Os monitores tiram as nossas dificuldades pendentes e isso faz com que não desanimemos”.*

(Administração)

*“Os próprios Professores pela sua amizade e vontade de ensinar. Mas claro, nem todos”.*

(Biologia)

*Os Professores, por terem envolvimento direto com minha curiosidade”.*

(Biologia)

*“Professora Elza<sup>48</sup>, pelo conhecimento e pelo estímulo. Professor Raul, pela competência, pela amizade, atenção e conhecimento. Professora Elza e Professor Raul, excelentes profissionais e pessoas, seres humanos”.*

(Geografia)

*“A grande Professora Elvira, ela é mais que uma mestra é uma pessoa que deve ser copiada como exemplo de boa amiga e profissional”.*

(Geografia)

*“Foram os professores que chamaram atenção para a quantidade de pesquisa ao nosso alcance, e que a oportunidade existe, é trabalhosa mas gratificante”. (Geografia}*

*“Os professores e os funcionários em geral porque percebemos que são pessoas de carne e osso. Que também foram um dia como nós somos”.*

(Química)

---

<sup>48</sup> Embora os alunos tenham identificado os professores substituímos seus nomes por nomes fictícios.

*“Professores, porque são eles com quem tenho mais contato e eles que sabem minhas dúvidas e meus conhecimentos”.*  
(Engenharia Ambiental)

*“Meus professores, Mauro, Maria, Lia, Alberto, que no 1º semestre mostraram competência e dedicação para com o curso”.*  
(Geografia)

**Colegas:**

*“Alguns colegas da classe, que me receberam com total atenção”.*  
(Biologia)

*“Meus colegas, pois encontrei neles pensamentos de mesma linha e responsabilidade”.*  
(Administração)

*“A amizade de alguns colegas de classe”.*  
(Nutrição)

*“Eu mesma pela facilidade de fazer novas amizades, alegria, dinamismo e compartilhar um pouco com cada colega, mas é claro que sempre há os que têm mais afinidade”.*  
(Administração)

*“Um colega que me estimulou falando sobre o curso, os professores e a qualidade de ensino proposta pela Universidade”.*  
(Química)

*“Os colegas de trabalho que já estudam na Universidade”.*  
(Geografia)

*“Meus colegas de trabalho e a empresa, pois já faziam o curso quando iniciei e me incentivaram”.*  
(Administração)

*“Colegas, professores e monitores”.*

(Química)

*“Colegas da sala. Sempre houve ajuda mútua entre os alunos”.*

(Geografia)

### **Setores / serviços da Universidade:**

*“Alunos e Professores, com o passar dos dias, a convivência se torna agradável e a vontade de ser um universitário aumenta gradativamente”.*

(Administração)

*“Alguns colegas, Professores e os trabalhos em grupo fazem com que você se integre mais rapidamente na Universidade”.*

(Administração)

*“Os Professores e a Coordenadora do curso de Nutrição. Pela oportunidade de fazer parte do grupo de pesquisa, desenvolvendo trabalho, usando os recursos da faculdade como laboratórios, biblioteca, etc”.*

(Nutrição)

*“Os professores por terem ensinado a matéria em uma carga boa e razoável, a internet por facilitar muitas informações da própria faculdade, o Simpósio de Engenharia Ambiental por agrupar mais o pessoal e a própria direção que nos ajudou quando precisamos”.*

(Engenharia Ambiental)

*“Alguns Professores, colegas de classe e inspetores de corredor”.*

(Biologia)

*“Bibliotecários, sempre que tive que achar algum livro eles me ajudaram”.* (Nutrição)

*“Foram os funcionários da faculdade: porteiro, inspetor, etc”..*

(Química)

*“Os inspetores e os alunos que orientam no início do curso”.*

(Química)

*“Os colegas de classe e o inspetor”.*

(Química)

*“Centro acadêmico, sempre que precisei fui bem atendido”.*

(Química)

*“Inspetores dos corredores. Eles são simpáticos e sempre dispostos a nos ajudar”.*

(Biologia)

*“Coordenadora Terezinha com sua calma, paciência, prazer no que faz, dedicação e atenção com os alunos”.*

(Engenharia Ambiental)

*“Professores e auxiliares de laboratório, porque devido ao curso esse contato acabou sendo necessário”.*

(Engenharia Ambiental)

*“Coordenação do Curso”.*

(Engenharia Ambiental)

### **Crença religiosa:**

*“Minha família, meus colegas de classe e meus professores, ajudando-me a transpor barreiras, vencer caminhos e dificuldades, muitas vezes me encorajando, pela bondade de meu Deus”.*

(Geografia)

A partir do que os alunos indicaram em suas respostas referente a essa questão, elaboramos o quadro que segue:

Marco interpretativo	Categorias	Subcategorias
Ingresso	▪ pessoa(as)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ professor(es) do ensino fundamental, médio e/ou técnico</li> <li>▪ familiares (diversos níveis de parentesco)</li> <li>▪ amigo(s)</li> <li>▪ grupo</li> <li>▪ colega(s) de trabalho</li> </ul>
	▪ esforço próprio	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ sonho em ser profissional graduado</li> <li>▪ conquistar, alcançar um objetivo</li> <li>▪ perseverança, vontade de ser universitário</li> <li>▪ prazer de estudar</li> <li>▪ necessidade de adquirir conhecimento, cultura</li> </ul>
	▪ serviço/setores da Universidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ conhecimento anterior da Instituição</li> <li>▪ admiração pelo curso</li> </ul>
	▪ necessidade profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ exigência do diploma para ingressar ou se manter no mercado de trabalho</li> <li>▪ qualificação profissional</li> <li>▪ futuro promissor</li> </ul>
Integração	▪ pessoa(s)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ professor(es) da Universidade</li> <li>▪ colega(s) de classe/sala de aula</li> </ul>
	▪ serviços/setores da Universidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ coordenação de curso</li> <li>▪ direção de curso</li> <li>▪ monitoria</li> <li>▪ secretária da coordenação</li> </ul>
	▪ crença religiosa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Deus</li> </ul>

**Quadro 7 – Caracterização dos marcos interpretativos, das categorias e subcategorias a partir das respostas fornecidas pelos alunos – 2004**

Dos 358 questionários aplicados, 114 alunos indicaram a dimensão familiar como principal estímulo e condição de ajuda para ingressar no ensino superior. O incentivo, estímulo e ajuda foram identificados nos diversos níveis de parentesco assim representados. É o que evidencia o quadro 8.

Parentesco	Nº de respostas indicativas
família	37
mãe	21
pais	20
esposo	05
esposa	07
irmã	05
irmão	06
avó	04
tio	04
primo	03
filho	02
<b>Total</b>	<b>114 respostas indicativas</b>

**Quadro 8 - Apresentação dos níveis de parentesco e incentivo para o ingresso na Universidade – 2004**

É interessante salientar ainda que a categoria necessidade profissional aparece em relação ao ingresso no ensino superior caracterizada em 45 respostas indicativas.

Quanto à influência do amigo, a análise das respostas fornecidas pelos alunos nos possibilitou identificar, ainda em relação ao ingresso na Universidade que, o(a) amigo(a), se caracteriza como pessoa que exerce certa influência na continuidade dos estudos. Isto é, 46 respostas indicativas sinalizaram nessa direção. Confirmam nossa análise:

Alexander e Campbel (1964), por exemplo, encontraram que é mais provável que um estudante almeje cursar o ensino superior se seu melhor amigo planeja fazer o mesmo. (apud COLL ; COLOMINA, 1996, p.301)

No que se refere à questão original, integração, a dimensão amizade é caracterizada por colegas de sala, de classe, da faculdade que ajudam no processo de integração à nova vida acadêmica. Correspondem a 43 respostas indicativas.

A interação entre iguais tem grande influência sobre as aspirações e o rendimento escolar dos alunos, segundo mostram diversos estudos. (COLL ; COLOMINA, 1996, p.301)

A análise demonstrou também um número menor de respostas indicativas sobre o descontentamento de alguns alunos em relação à integração na Universidade, assim manifestadas:

*“Colegas de sala de aula somente. Falta um serviço deste nível na Universidade. As pessoas desta Universidade (serviços) não se importam com as dificuldades/necessidades dos alunos”.*

(Química)

*“Não existiu ninguém em especial que me ajudou na integração da Universidade”.*

(Nutrição)

*“Os professores, porque, com já disse, a Universidade é muito desorganizada”.* (Química)

*“O atendimento acadêmico deixou muito a desejar; a burocracia é tremenda, na verdade trata-se da necessidade do curso superior no mercado de trabalho; foi uma decisão particular desde o início”.*

(Biologia)

*“Sem comentários”.*

(Nutrição)

*“Na Universidade particular não há integração. Os serviços existentes são direcionados somente aos interesses particulares da instituição”.*

(Geografia)

*“Ninguém. Aqui é cada um pra si”.*

(Química)

*“Não tive uma pessoa ou serviço específico”.*

(Química)

Nos cursos em que aplicamos o questionário, apenas Engenharia Ambiental caracterizou que algumas ações de integração à Universidade foram desenvolvidas pelos professores, coordenação, técnicos dos laboratórios, justificadas pela própria especificidade do curso, isto é ter aulas práticas desde o início.

Nos demais cursos, todo processo de integração, conhecimento dos espaços e serviços bem como o acompanhamento do aluno, quando sinalizada sua existência foi o professor que desenvolveu, quando conseguia ou mesmo lhe era permitido. Não foram identificadas pelos alunos dos seis cursos nenhuma proposta, projeto ou mesmo ação pontual por parte da coordenação, direção e/ou instituição.

Estes dados apresentados revelaram distanciamento e desconhecimento por parte da instituição sobre:

- quem são os alunos que ingressam na Universidade;
- quais são suas expectativas;
- que dificuldades vivenciam ao ingressar no ensino superior;
- que angústias, ansiedades e decepções necessitam superar.

Como última observação, deixamos em aberto, para os alunos a opção da disponibilidade para a continuidade da pesquisa por meio de um grupo de estudo. As respostas apresentadas estão na Tabela 19.

	CURSOS													
	ADMINIST		ENG. TELEC.		ENG. AMB.		GEOGRAFIA		QUÍMICA		BIOLOGIA		NUTRIÇÃO	
	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)
1) Deixou o endereço	15	35,7	12	48,0	10	25,6	15	42,8	41	32,8	29	54,8	19	34,5
2) Deu uma resposta	5	11,9	1	4,0	0	0,0	0	0,0	2	1,6	1	1,0	0	0,0
3) Resposta em branco	22	52,4	12	48,0	29	74,4	20	57,2	82	65,6	23	43,4	36	65,5

**TABELA 19 – Disponibilidade para participar de grupo de estudo em continuidade à pesquisa – 2003**

Em todos os cursos o interesse foi evidenciado com a indicação do meio para entrar em contato (telefone e/ou e-mail) registrado no questionário. Esse interesse foi sinalizado por porcentagens superiores a 30,0%, chegando a 54,8%. (Gráfico 10 – Anexo C)

Mesmo os alunos que não indicaram meios de contato, justificaram o fato:

*Gostariam de participar mas não têm tempo; falta tempo para o estudo e família; só têm tempo para trabalhar e o que sobra é para estudar um pouco; gostariam mas lhes falta tempo, porque não conseguiram se organizar ainda.*

#### **4.6 – Em busca de uma síntese**

Revedo as respostas sistematizadas no conjunto das tabelas e figuras, dos quadros e gráficos alguns dados chamam particularmente a atenção:

- A disponibilidade dos alunos para participarem de um grupo de estudo dando continuidade à pesquisa, revelada pela tabela 19. Fica evidente o interesse dos alunos para discutirem as questões colocados no questionário, pois foram estas que os mobilizaram para uma discussão futura.

- Alguns alunos, ao demonstrarem seu interesse em participar de um grupo de estudo, indicaram pelo nome, um professor que poderia coordená-lo na sua Universidade, numa evidência de que reconhecem as atitudes facilitadoras na situação de sala de aula e na pessoa deste professor.
- A disponibilidade dos alunos para responderem às questões ficou evidenciada, pois o número de questões em branco foi pequeno (o missing do programa SPSS comprova esse dado). Essa disponibilidade do aluno em fornecer informações de sua trajetória de estudante desde o ensino médio pode traduzir o desejo de ser conhecido e percebido como pessoa. Os alunos nas questões abertas, não se esquivaram de dar sua contribuição à pesquisa, e o fizeram dando muitos elementos.
- A possibilidade de se discutir as características diferenciadas dos alunos que cursam o Bacharelado e a Licenciatura. Embora o objeto desta pesquisa tenha sido a discussão das relações interpessoais no curso superior noturno – como um todo – os dados indicam perfis diferenciados nos dois grupos, apesar do interesse e as vivências nas relações interpessoais permearem todos os alunos.
- Retomar a discussão das relações interpessoais – questão colocada em primeiro plano por Rogers e sua Abordagem Centrada na Pessoa – faz todo sentido na Universidade brasileira, hoje.

## **CAPÍTULO 5 - INTERLIGANDO O DESEJADO, O JÁ FEITO, O QUE SE FAZ E O QUE SE PODE FAZER.**

“Não serei o poeta de um  
mundo caduco.

Também não cantarei o mundo  
futuro.  
Estou preso à vida e olho meus  
companheiros.  
Estão taciturnos mas nutrem  
grandes esperanças.  
Entre eles, considero a enorme  
realidade.  
O presente é tão grande, não nos  
afastemos.  
Não nos afastemos muito, vamos de  
mãos dadas".

(Carlos Drummond de Andrade)

### 5.1. Retomando os dados

O aluno ingressante na Universidade é um aluno ou muito jovem ou com mais idade que retorna aos estudos depois de algum tempo.

A faixa de alunos jovens, conforme demonstrada na Tabela 2, até 20 anos, é significativa e esta é uma idade na qual o jovem tem que tomar muitas decisões não só em relação ao curso que irá ingressar mas também em relação a outros aspectos de sua vida pessoal.

Na adolescência, uma das características mais marcantes é a ambivalência de atitudes e sentimentos resultante da riqueza da vida afetiva e imaginativa que traduz o desequilíbrio interior: alternam-se no jovem o desejo de oposição e conformismo, posse e sacrifício, renúncia e aventura. (MAHONEY ; ALMEIDA, 2002, p. 61)

As decisões nem sempre são suficientemente refletidas e com interlocutores qualificados como, por exemplo, professores, coordenador, familiares e/ou amigos.

Ao mesmo tempo que deseja tornar-se independente do adulto, o jovem necessita de sua orientação para as escolhas que deve realizar, em um jogo de alternância que se faz necessário a fim de continuar a construção de sua pessoa, de sua identidade.(MAHONEY ; ALMEIDA, 2002, p.65)

Da mesma forma, o aluno mais velho que retornou aos estudos depois de um interregno necessita de ajuda para integrar-se na Universidade.

As ações propostas ou projetos que possam vir a ser pensado pela Universidade devem possibilitar ao aluno, jovem ou com mais idade, seu crescimento pessoal levando em consideração suas necessidades, ansiedades, expectativas, bem como seus conhecimentos prévios, objetivando a aprendizagem individual e do grupo/classe.

Muitos dados que foram coletados a partir do discurso dos alunos merecerão aprofundamento pela riqueza que os constituem. Revelaram, num primeiro momento, um descompasso entre a realidade da Universidade e as necessidades, os desejos que os alunos sinalizaram nas respostas e a não existência de ações, propostas ou projetos que disponibilizassem alguma orientação, tutoria ou acompanhamento dos mesmos.

Ao elegermos a Psicologia Humanista e a Abordagem Centrada na Pessoa para a fundamentação teórica de nossa pesquisa tivemos alguns objetivos subjacentes as nossas duas questões de pesquisa:

- a) Resgatar alguns trabalhos<sup>49</sup> realizados por educadores brasileiros sobre a teoria rogeriana e compartilhar o pensamento de Rogers (2001) sobre a política da Abordagem Centrada na Pessoa, quando presente nas organizações, seja empresarial, educacional, religiosa ou familiar.

---

<sup>49</sup> As pesquisas desenvolvidas por Masetto (1975), Mahoney (1976), Placco (1978), Carvalho (1979) e Almeida (1980), forneceram subsídios importantes para nosso trabalho.

b) Evidenciar a importância das relações interpessoais no ensino superior:

- mesmo que já tenha sido provado, pelo próprio Rogers durante sua brilhante e produtiva vida como terapeuta e educador, que as condições facilitadoras – congruência, compreensão empática e consideração positiva incondicional – eram atitudes que possibilitavam relações interpessoais mais humanas e um processo de ensino-aprendizagem mais construtivo, quando presentes na relação professor-aluno e aluno-aluno, nosso desejo era mostrar que essas atitudes continuam sendo desejadas e solicitadas pelos alunos ingressantes no ensino superior nas relações pedagógicas das diferentes disciplinas bem como todos os participantes da instituição.

c) Demonstrar que, mesmo com as dificuldades apontadas pelos alunos e pelo próprio Rogers, instituições de ensino desenvolveram e/ou desenvolvem ações tendo o aluno como centro de seus interesses e ações uma abordagem centrada na pessoa.

Os itens **a** e **b** já foram discutidos. Passamos agora ao **c**, indicado no item **5.2**.

## **5.2. Exemplos de ações desenvolvidas e em desenvolvimento.<sup>50</sup>**

### **5.2.1. Projeto Pedagógico para o Ensino Superior – As disciplinas comuns do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação (CBCHE) DA PUC-SP – período de 1971 – 1987.<sup>51</sup>**

---

<sup>50</sup> Organizamos os exemplos de ações, projetos e/ou programas por ordem cronológica.

<sup>51</sup> Para Maria Luiza M. ABBUD (2003, p. 77) foi possível identificar dois períodos distintos na história do Ciclo Básico: de 1971 a 1980, primeiro período em que ocorreu a construção coletiva do projeto pedagógico; de 1981 a 1987, o segundo período onde ocorreu a reestruturação da proposta inicial.

A Professora Doutora Abigail Mahoney, por ocasião do exame de qualificação, sugeriu um investigação sobre o Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação, da PUC SP, projeto considerado inovador, até hoje, que apresentava como foco central uma nova relação professor-aluno no ensino superior. Considerando pertinente a sugestão, e embora soubéssemos que algumas dissertações e teses foram elaboradas para estudar esse tema optamos por entrevistar uma professora a qual participou desse momento histórico.

Solicitamos, então, uma entrevista à Professora Dr<sup>a</sup> Melania Moroz<sup>52</sup> que foi professora do Ciclo Básico da PUC-SP na Disciplina de Metodologia Científica, disciplina que compunha o Núcleo Comum. Concedida a permissão para a gravação do depoimento, apresentamos nossa pergunta desencadeadora:

- *Como você percebia as relações interpessoais entre alunos-professores e alunos-alunos no Ciclo Básico?*

Do seu depoimento destacamos alguns pontos:

- O Ciclo Básico se diferenciou enquanto projeto pedagógico para o ensino superior por ter planejado e implementado uma proposta pedagógica - educacional cujo foco principal foi a formação humana e profissional do aluno, bem como sua inserção na sociedade. Foi uma experiência inovadora e ao mesmo tempo desafiadora tanto para os professores que participavam em tempo integral<sup>53</sup> como para os alunos que se integravam à Universidade entendida como instituição preocupada com a dimensão humana de seus alunos, formadora de profissionais críticos, criativos e participantes da sociedade.

---

<sup>52</sup> Melania MOROZ é graduada em Pedagogia pela Universidade São Paulo. Doutora em Educação-Psicologia da Educação e Docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

<sup>53</sup> O professor tinha um contrato de 40 horas sendo 12 horas em sala de aula e 28 horas para reuniões de equipe da disciplina, preparação do material, avaliação e acompanhamento dos alunos, reuniões com os monitores, reuniões intequipes e coordenação.

Essa formação era vivenciada por meio de projetos interdisciplinares que possibilitavam ao aluno o relacionamento com diferentes pessoas: (professores, alunos, coordenadores) com diferentes disciplinas e com diferentes perspectivas de formação profissional.

A organização pedagógica do Ciclo Básico proporcionava também o trabalho conjunto dos diferentes professores das várias disciplinas que planejavam e replanejavam suas propostas de trabalho em conjunto.

- A formação continuada dos professores se apresentava como um dos objetivos da proposta do Ciclo Básico, devido ao caráter inovador e transformador existente no projeto pedagógico que o fundamentava. Para tanto eram realizadas reuniões para aprofundamento teórico e pedagógico;
- A formação do aluno que participou de Ciclo Básico independente do curso que ingressou foi crítica, acompanhada pelos professores, que valorizavam a participação do próprio aluno, como também do professor.

O aluno aprendia a se relacionar. Havia uma ênfase muito grande na participação do aluno durante as atividades pedagógicas em sala de aula. Todo o trabalho proposto pressupunha sua participação constante, o tempo inteiro. Quer dizer, desde a preparação em casa pelas leituras dos textos como em sala de aula. Desenvolvia atividades em grupo, individual, ouvia e se posicionava. As relações interpessoais eram mediadas pela proposta pedagógica.

Os alunos vivenciavam relações interpessoais significativas que possibilitava seu desenvolvimento como aluno profissional.

- O aluno do CB se percebia como integrante de um grupo, de uma Universidade; era acompanhado pelos professores que criavam inúmeras condições para que a aprendizagem ocorresse. As reprovações eram muito difíceis. Existia um trabalho integrado aluno – professor, professor – professor, professor – coordenador. Tão

forte foi o vínculo estabelecido, que até hoje, quando reencontra profissionais que foram alunos do Ciclo Básico, esses verbalizam como foi significativo viver essa experiência para suas vidas.

- No Ciclo Básico, era possível, pela organização dos trabalhos, o professor conhecer o aluno, acompanhá-lo, perceber suas dificuldades e oferecer-lhe diferentes atividades pedagógicas. O aluno participava da construção do processo de aprendizagem por meio de seu desempenho. Aprendia a ser autônomo. Não havia necessidade de cobrança, de coação o tempo inteiro. O aluno trabalhava, produzia, aprendia à medida que se relacionava cada vez mais e profundamente com o professor e com os conteúdos propostos pelo professor. Tinham objetivos a serem alcançados e se empenhava para isso.

- Sobre o encerramento do Ciclo Básico:

[...] foi uma grande perda para a Universidade, porque mesmo que alguns problemas começassem a surgir era necessário lidar com eles e saber como recuperar o que estava por trás, a base desse projeto, ao invés de simplesmente terminar. Porque o que terminou dirigiu-se para o curso estruturado hoje. Graduação semestral, seriada, facetada cada disciplina é distante da outra, não há trabalho coletivo, em parceria.

Algumas questões são importantes para entendermos o término desse projeto: caracterizou-se como um projeto pontual que teimava em se realizar no meio de uma luta pelo espaço, da parte dos professores das disciplinas específicas; muitas críticas eram feitas, muitos lutavam contra, apareceram as desconfianças e as fissuras se instalaram.

Como o projeto não foi encampado pela Universidade como um todo, acabou se desestruturando e deixando de existir.

Embora tenha sido encerrado, podemos perceber pelo depoimento da Professora Melania que, durante o período em que se desenvolveu, o Ciclo Básico trouxe contribuições riquíssimas na dimensão da formação, tanto para os alunos como para os professores.

Vale ressaltar que esse período “fértil de inovações” também foi por nós percebido durante o estudo que realizamos dos trabalhos de Masetto (1975) e Abbud (2003)<sup>54</sup>, que pesquisaram sobre o Ciclo Básico nas dimensões da relação interpessoal e da formação contínua de professores, respectivamente.

Para nos aprofundarmos sobre a questão de como as relações interpessoais foram vivenciadas pelos alunos e professores no Projeto do Ciclo Básico da PUC/SP, nos remetemos ao trabalho de Masetto (1975). Para ele o ciclo básico da PUC/SP apresentava, como fundamento principal, na dimensão metodológica, a discussão sobre as relações interpessoais. A preocupação maior era refletir sobre como a relação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-instituição, se desenvolvia, entendendo que os conteúdos, as atividades e pesquisas solicitadas nas disciplinas comuns eram meios para embasar os processos criativos nas relações entre os diferentes participantes.

Segundo Masetto (1975) esta concepção é apresentada de forma ampliada no Plano Acadêmico no ano de 1975 que orientava o funcionamento do Ciclo Básico naquele momento.

Dentro da filosofia da Universidade Católica, o educando surge como agente do seu próprio processo de aprendizagem, processo este que é balizado por um conjunto de interações (aluno/professor, aluno/aluno, aluno/instituição universitária, aluno/sociedade) extremamente significativos dentro de uma visão renovada do ato de aprender.

(Doc. nº 8-1975, p. 1 apud MASETTO, 1975, p.27.)

Da mesma forma, em relação aos conteúdos que deveriam ser desenvolvidos pelos professores a partir do pressuposto:

[...] o conteúdo programado é considerado mais um estímulo para propiciar ao aluno o desenvolvimento de processos criativos, oportunidades e assim desenvolver-se como ser humano. (Doc. nº 6, 1973, p. 15 apud MASETTO 1975, p. 27)

---

<sup>54</sup> Abbud (2003) identificou dois textos, um capítulo de livro, uma separata da revista Veredas – PUC/SP e sete dissertações de Mestrado no Programa de Psicologia da Educação que se referiam ao Ciclo Básico da PUC de São Paulo a partir de 1975.

É importante destacarmos a ênfase, o significado atribuído às relações interpessoais como eixo norteador de um Projeto de tamanha envergadura, cujo objetivo era desenvolver um processo educacional voltado para aprendizagem dos participantes, professores e alunos, por meio do desenvolvimento de atitudes de responsabilidade, autonomia, com criatividade para solução dos problemas que se apresentavam. Segundo Masetto (1975, p.32) o projeto pedagógico tinha como objetivo principal criar condições para o desenvolvimento do aluno como uma pessoa na sua globalidade e foi uma concepção, uma proposta elaborada, pensada, discutida e implementada por um grupo de educadores, portanto, uma construção do coletivo, cuja fundamentação foi encontrada em vários modelos e várias orientações teóricas<sup>55</sup>.

O modelo de ensino-aprendizagem do Primeiro Ciclo surgiu da intuição que alguns professores tiveram de que a relação professor-aluno era um dos mais significativos pontos de estrangulamento da vida universitária. A partir daqui se iniciou sua construção. Uma realidade nossa, um problema nosso, uma tentativa nossa de encaminhamento de solução. Por isso mesmo, não se tratava de aplicar pura e diretamente algum modelo estudado e pronto a este problema para solucioná-lo, mas de se construir um que respondesse às necessidades reais e locais. (MASETTO, 1975, p.93)

Um dos autores que marcaram sua contribuição no estudo realizado por Masetto (1975) para a fundamentação da proposta pedagógica foi Rogers.

Esse autor ao discutir sobre a percepção e aceitação de si mesmo e do outro, o significado do relacionamento interpessoal na área educacional e a aprendizagem significativa, embasou a proposta pedagógica no que se referia às mudanças atitudinais e cognitivas desejadas no aluno, partindo da forma de intervenção do professor.

O modelo de ensino não diretivo, de inspiração rogeriana, propõe a relação professor-aluno como central na aprendizagem, para o aluno desenvolver uma visão mais realista de si mesmo da sociedade, para se criar uma adequada disposição grupal, para se esclarecerem os

---

<sup>55</sup>Nos Capítulos II e III da dissertação de mestrado de Masetto (1975, p. 35-66) encontramos um detalhamento bastante rico no que se refere aos especialistas e aos modelos-aprendizagem, bem como as inter-relações com a proposta pedagógica do Ciclo Básico.

objetivos tanto individuais como grupais, para se tornarem facilmente acessíveis os recursos de aprendizagem, incluindo-se entre estes, o próprio professor. (MASETTO, 1975, p.89)

Assim, em sintonia com a visão de homem defendida e os objetivos a serem alcançados durante a formação do aluno – com criticidade, responsabilidade, abertura à experiência e ao diálogo, participante construtivo de vários grupos – a seleção e o planejamento das disciplinas que formavam o núcleo comum, a metodologia e o processo de avaliação voltavam-se para o desenvolvimento pessoal e profissional do universitário, numa concepção de ensino-aprendizagem centrada no aluno.

Apesar de não ser possível configurar uma única fundamentação teórica e um modelo de ensino-aprendizagem no Ciclo Básico registramos a afirmação de Masetto:

As colocações teóricas de Carl R. Rogers sobre aprendizagem significativa, estudo de problemas concretos e práticos dos alunos, com participação responsável e crítica por parte deles, oferecem suporte à escolha de conteúdos para as Disciplinas, procurando integrar o conhecimento, tendo o homem como objetivo comum, e a metodologia empregada no Primeiro Ciclo. (MASETTO, 1975, p.60)

### **5.2.2. Setor de Orientação Psicopedagógica ao Estudante Universitário – Universidade Federal do Rio de Janeiro<sup>56</sup>**

Uma experiência muito rica e interessante foi vivenciada por Hoirisch (1993) e seus colaboradores, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, nas Faculdades de Medicina e de Educação, sobre a criação e implementação do

---

<sup>56</sup> As informações referentes a esse programa estão no livro Orientação psico-pedagógica no ensino superior, indicado nas referências deste trabalho.

Programa de Orientação Psicopedagógica e Profissional (POPPE), a partir de 1982.

Historicamente, desde 1974, a Universidade vivenciava tentativas isoladas para concretizar a idéia de um serviço de orientação e aconselhamento aos estudantes universitários, fundamentadas nas idéias de professores, psicólogos, médicos, pedagogos e assistentes sociais, os quais acreditavam que estes serviços, de orientação e aconselhamento, deveriam ser implantados nas diferentes faculdades, com a intenção de atender às características peculiares de seus alunos e às suas próprias.

Atribuía-se à educação e especificamente ao ensino superior mais uma função, de orientação a ser desenvolvida, embasados no pressuposto de que:

“[...] conhecer o estudante ao ingressar, suas características e potencialidades biopsicossociais, seu desenvolvimento pessoal e acadêmico, ao longo do curso, é possível prevenir crises, dificuldades, desenvolver recursos e capacidades pessoais, apoiar e propiciar condições de maior segurança e integração a quem ingressa no mundo adulto e profissional”, (HOIRISCH, 1993, p. 37)

Assim, fundamentados nas ações isoladas das diferentes unidades que formavam a Universidade, na firme convicção de que um trabalho de orientação educacional não se encerrava no Ensino Médio, nas experiências vividas por Universidades estrangeiras<sup>57</sup> e na tímida documentação legal<sup>58</sup> existente no país, em agosto de 1982, Hoirisch, Barros e Souza iniciaram as atividades práticas do programa.

Para se ter uma idéia de seu crescimento, registre-se que em 1982 apenas três alunos procuraram espontaneamente o serviço. Em 1991, foram 930. Tal crescimento expressa significativamente a confiança adquirida pelos alunos no adequado e efetivo atendimento e na equipe do serviço.

(HOIRISCH, 1993, p.41)

---

<sup>57</sup> As Universidades americanas adotaram, em 1970, um modelo padronizado de recomendações (Guidelines for University and College Counseling Services) enfatizando que os serviços de aconselhamento devem ir ao encontro das necessidades pessoais e de desenvolvimento dos alunos. (HOIRISCH, 1993, p. 34)

<sup>58</sup> Na verdade não existe legislação referente à Orientação Educacional no ensino Superior; a legislação se refere sempre à necessidade de orientação no Ensino Fundamental e Médio. (HOIRISCH, 1993, p. 52)

É importante ser ressaltado que o Programa foi denominado Orientação Psicopedagógica e Profissional, por ser entendido como uma área de integração das Ciências do Comportamento, da Educação e Saúde, aplicadas ao desenvolvimento integral da pessoa do aluno, possibilitando-lhe o uso de seus recursos pessoais nos estudos universitários e nas opções profissionais e pessoais.

Desta forma, para que a integração das áreas se efetivasse, o Programa foi constituído por uma equipe multiprofissional, com formação em psicopedagogia, por um psicólogo, um orientador educacional e um médico especializado em saúde escolar.

Dentre os Objetivos Gerais e Específicos propostos pelo programa, identificamos os que consideramos mais relevantes em função ao nosso tema:

#### **Gerais**

- oferecer condições que favoreçam o bem-estar bio-psico-social do alunado para o processo de aprendizagem;
- apoiar os usuários, visando ao desenvolvimento pleno da pessoa humana através da utilização de seus próprios recursos, neles incluindo o processo específico de aprendizagem;
- atender aos estudantes de graduação, apoiando-os em suas crises vitais ao longo do curso, além de prepará-los para um projeto de vida mais adequado.

#### **Específicos**

- apoiar os alunos, visando à estimulação do desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional;
- atuar preventivamente com vistas a minimizar nos estudantes, as conseqüências nocivas das crises evolutivas que intervêm negativamente na aprendizagem ao longo do curso;
- incentivar e apoiar docentes, oferecendo oportunidades para o auto-desenvolvimento, visando a sua maior integração como pessoa, no processo ensino-aprendizagem, enfatizando sobretudo o relacionamento professor-aluno. (HOIRISCH, 1993, p.50-51)

### 5.2.3. Linha Universitária Noturna da Universidade de Aveiro – L.U.A.<sup>59</sup> Portugal

Tivemos conhecimento<sup>60</sup> sobre esta experiência piloto desenvolvida pela Universidade de Aveiro (Portugal) em 1994/1995, a qual caracterizou-se por oferecer apoio ao estudante universitário, calouro, por meio de uma linha telefônica noturna que disponibilizava a escuta, o atendimento pelos também estudantes-universitários denominados conselheiros.

Ao entrar na Universidade o estudante é um indivíduo feliz, muito orgulhoso de si próprio. É um sucesso! Considera que valeu a pena o trabalho de anos passados. A recompensa finalmente chegou. Contudo, após a euforia inicial, terminadas as festas de recepção ao calouro, novas realidades terão de ser encaradas. (PEREIRA, 1998, p.1113)

Com essa perspectiva foi implantada segundo Pereira (1998, p.115) “a primeira *Nightline* do país de apoio a alunos universitários por universitários”. Assim, esse serviço de apoio direcionou suas ações para orientar, ajudar os calouros a enfrentarem os problemas relacionados ao ingresso na Universidade em três dimensões:

- problemas referentes ao processo de transição de vida e adaptação a um novo ambiente acadêmico;
- problemas resultantes do desenvolvimento pessoal: auto-estima, auto-conceito e maturidade e
- problemas relacionados ao desempenho acadêmico: rendimento, ansiedade e stress principalmente nos períodos de exames e provas, motivação, evasão, relacionamento com os colegas, professores e funcionários.

---

<sup>59</sup> As informações referentes a essa experiência estão no artigo Apoio ao estudante universitário: Peer Counselling, indicado nas referências deste trabalho.

<sup>60</sup> Na época que iniciei meus estudos no Doutorado por meio das informações e texto fornecidos pela minha orientadora, Professora Doutora Laurinda. Esta experiência me encantou e ao mesmo tempo forneceu consistência e congruência em relação ao meu projeto de pesquisa

Pereira (1998) descreveu os objetivos desse projeto:

- a) Identificar as principais fontes de stress do estudante e os seus problemas no contexto acadêmico;
- b) Implementar um serviço de apoio que possa responder às necessidades dos estudantes;
- c) verificar a eficácia do serviço oferecido pelos estudantes pares (*Peer Conselling/support*) e suas implicações no desenvolvimento pessoal. (PEREIRA, 1998, p. 114)

Essa experiência-piloto implementada na Universidade de Aveiro envolveu estudantes denominados “conselheiros” em serviço-escutantes- e estudantes que pediram ajuda – “apelantes”- considerados como dois tipos de amostra. Para a preparação do “conselheiro” foi desenvolvido um programa de formação básica inicial em dois momentos, de 30 horas cada um.

De uma amostra inicial de cinquenta estudantes foram selecionados (após cursos de formação) 38 alunos voluntários de ambos os sexos, sendo 12 do sexo masculino e 26 do sexo feminino (M = 21. 24 anos e SD = 2.27), variando as idades entre 18 e 25 anos. (PEREIRA, 1998, p. 115)

Também aconteceu a formação contínua durante o ano letivo por meio de encontros mensais, supervisão do serviço dos casos semanalmente de forma individual e/ou grupal, além de serem disponibilizados materiais de consulta (livros, apostilas) para uso dos estudantes “conselheiros”.

Para Pereira (1998, p. 118) “o curso de formação foi fundamental, não só para implementar um serviço seguro, mas também para proteger os estudantes ‘conselheiros’ contra o stress”.

Em relação a fundamentação teórico-prático utilizada no curso de formação inicial e contínua dos estudantes “conselheiro” segundo Pereira (1998) três aspectos foram priorizados: importância da base teórica; a aquisição de atitudes básicas de aconselhamento e o trabalho de desenvolvimento pessoal.

Foi adotada uma abordagem eclética na formulação do programa. A estrutura básica foi não diretiva e centralizada na pessoa (Rogers, 1987), sendo essa estrutura providenciada

pelo modelo de Egan (1994) e introduzidas algumas idéias específicas quando apropriadas, do trabalho de Ellis e Mahoney (1984). (PEREIRA, 1998, 116)

#### **5.2.4. Laboratório de Aprendizagem e Ensino da Faculdade de Economia e Administração da Universidade São Paulo**

Da entrevista gentilmente concedida pelo Professor Dr. André Luiz Fischer, selecionamos alguns pontos:

- O laboratório foi planejado em 2000-2001, sua implementação ocorreu em 2002 e o início das atividades aconteceu em 2003. É um espaço da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo dedicado ao desenvolvimento de experiências e metodologias de ensino/aprendizagem voltadas para os cursos superiores em Administração e Economia.

A filosofia adotada é a da aprendizagem centrada na pessoa, no pressuposto de que o conhecimento é construído não só pela resposta à indagações dos alunos, mas também pela capacidade de estimulá-los a formular novas questões. Com a adoção desta abordagem, busca-se uma responsabilidade compartilhada, gerando uma relação significativa entre aluno e professor.

- No ano de 2003, atuou em três linhas: educação à distância (*learning space*), metodologia de ensino (por meio de estudos de casos e jogos de simulações) e relação professor-aluno (encontros e palestras para sensibilização) sendo a terceira linha a mais complicada e delicada de se trabalhar.
- Nas três linhas nas quais o laboratório desenvolve seus projetos trabalha-se por meio da divulgação, do treinamento e dos encontros, para os docentes interessados (o comparecimento é de cerca de 20% em cada curso).
- No enfoque relação professor-aluno as ações estiveram voltadas para a realização de palestras e encontros. Aconteceram quatro

encontros com professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O objetivo dos encontros foi promover uma sensibilização e reflexão com o grupo de docentes participantes no que se referia à relação professor-aluno e à aprendizagem. Isto é, fazer o docente refletir sobre o que acontece com o “clima da classe” quando há problemas de relacionamento entre aluno-aluno e aluno-professor.

Colocar os problemas com transparência sobre a mesa e discuti-los não é fácil. [...], nosso professor é um duplo profissional – da docência e da empresa, portanto, tem tempo mínimo para participar de momentos, de encontros ou grupos de estudo para refletir sobre como ocorrem as relações na sala de aula. O que penso ser uma contradição, pois esse professor é um profissional da área da administração e lida com relacionamentos o tempo todo. Outro dado interessante é sobre o nosso aluno, chega como adolescente no ensino superior, vivendo momentos de confusão e transformação em sua vida. Aí, ocorre um descompasso entre como o professor caminha e como o aluno caminha.

- Em 2004, quatro linhas atuais de trabalho estão em desenvolvimento: (1) relação ensino/aprendizagem; (2) *e-learning-space*; (3) método de estudos de caso; (4) jogos e simulações.

Na linha de trabalho relação ensino-aprendizagem, o LAE continuará promovendo eventos com o objetivo de estimular e auxiliar a discussão bem como a reflexão sobre as relações professor-aluno, tema de extrema importância na atualidade.

#### **5.2.5. Setor de Orientação Psicopedagógica ao Estudante Universitário da Universidade Santa Cecília de Santos**

Do depoimento gentilmente cedido pelo Professor Barros, professor responsável pelo Setor, destacamos alguns pontos:

- As atividades deste setor acontecem desde o ano de 2001. Apresentando como objetivo apoiar os alunos e professores em

relação às possíveis dificuldades e conflitos existenciais comuns à população Universitária.

- Teve seu início a partir da proposta de organização e implementação encaminhada à Reitoria, fruto das observações do Professor Barros, que é professor do curso de Educação Física e Psicólogo.

Durante seu trabalho como docente percebeu que os alunos ingressam na Universidade, no curso de Graduação para construírem uma identidade profissional, uma carreira. Porém chegam sem referencial do que é uma Universidade, seus serviços, projetos, concepção de educação, bem como o papel social, político e cultural que desempenha. Chegam com a “memória” do ensino médio cursado há algum tempo ou que acabaram de concluir, sendo, que na maioria das vezes, a experiência do ensino médio é totalmente oposta à experiência da nova vida acadêmica.

Podemos detectar durante o início das aulas, que os alunos ingressantes, no caso do curso de Graduação em Educação Física, são em sua grande maioria adolescentes, deparando-se com situações novas que geram múltiplas dificuldades.

Assim, por meio das observações realizadas no dia-a-dia com os alunos ingressantes confirmou-se a necessidade de um setor que ouvisse e orientasse os jovens; não é um local de tratamento psicológico ou psicoterapêutico, mas um setor de orientação, de aconselhamento psicopedagógico.

- 
- Existe um espaço reservado para o setor com uma secretária que marca os pedidos de atendimento dos alunos e/ou encaminhamentos feitos pelos professores, coordenadores ou diretores das diferentes Faculdades, como aconteceu inicialmente. São marcados horários próximos aos dos alunos do curso para

facilitar a presença do aluno. Também trabalha no setor uma Pedagoga.

- São três grandes linhas de atuação:
  - acadêmica – acompanhamento enquanto estudantes;
  - profissional – formação na carreira escolhida;
  - relacional – orientação psicopedagógica.

A procura aumenta no período de provas, testes, exames bimestrais e semestrais.

É interessante salientar que até o barulho, o burburinho nos espaços coletivos diminui na época da avaliação. É quando o nível de tensão no espaço universitário aumenta, os conflitos interpessoais afloram. Os alunos ficam perdidos em relação a como estudar, como ler um texto e entendê-lo, como se preparar para as avaliações.

- Os motivos para a procura do serviço se ampliaram. Alunos com problemas de uso de drogas, questões econômicas que geram brigas em casa com a família, vítimas de agressões, violência sexual, conflitos existenciais. Ocorre o encaminhamento, quando necessário, para profissionais de outras Universidades (clínica de psicologia), ou clínicas particulares ou serviço público.
- Os encontros, no Setor duram 50 minutos, se repetem duas ou três vezes na semana dependendo da disponibilidade do aluno. Muitos alunos marcam e não comparecem, mas são localizados pelas informações que fornecem ao marcar o encontro, é agendado novo atendimento. Alguns comparecem outros não.
- Muitos alunos e até ex-alunos, procuram o Setor após algum tempo dando “*feedback*”, contando como estão, ou solicitando orientação de como devem continuar seus estudos após término da graduação.
- O Setor já recebeu alguns pais de alunos para conversarem sobre seus filhos, professores com dificuldades de relacionamento

como aluno(s) e funcionários da Universidade que apresentam alguma necessidade de orientação e/ou aconselhamento em relação aos seus filhos.

- O Setor aproxima a comunidade, docente, discente e funcionários da Universidade. É parte importante do cotidiano, da rotina universitária, compondo a concepção de educação da instituição.

- Um alerta de nosso entrevistado:

[...] estamos falhando muito, apesar da competência técnica e científica. É necessário o professor se perguntar: como está minha aula, não de conteúdo, mas nas relações que desenvolvo com meus alunos? Até mesmo porque entendemos que a dimensão pedagógica é influenciada e influencia a dimensão relacional.

Os relatos das experiências desenvolvidas e em desenvolvimento evidenciam a possibilidade de dentro da Universidade, pública e privada, serem planejadas ações que facilitem a vida do aluno ingressante. O que elas apresentam em comum:

- uma sensibilidade para com o aluno universitário e, particularmente o ingressante;
- uma preocupação com a dimensão relacional, entendendo-se que as relações interpessoais são componentes integrantes das relações pedagógicas;
- percebem que se faz necessário o conhecimento do aluno, suas necessidades e possibilidades, para planejar suas atividades;
- apresentam um projeto/proposta de ação para acolher o aluno em sua nova situação de aluno universitário, com novas exigências e necessidades;

- apresentam propostas/possibilidades para o professor se desenvolver, tanto nos seus saberes de conteúdo específico como de comunicação interpessoal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Valeu a pena? Tudo vale a pena  
Se a alma não é pequena.  
Quem quiere passar além do  
Bojador  
Tem que passar além da dor.  
Deus ao mar o perigo e o abysmo  
deu,  
Mas nelle é que espelhou o  
céu” .

(Fernando Pessoa)

Ao longo deste estudo foi possível confirmarmos nosso conhecimento e convicção sobre o quanto é importante investir nas relações interpessoais quando, especialmente, atuamos no campo da educação.

O relato dos alunos evidenciou ser fundamental a percepção do professor e da Universidade de que as relações interpessoais desenvolvidas entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-instituição fazem parte do processo de ensino–aprendizagem, portanto, do processo de profissionalização do aluno universitário. Confirmou a importância de o professor conhecer quem são os alunos ingressantes no ensino superior, como chegam, quais expectativas trazem, como pensam e vivem a Universidade, para atender as suas necessidades, que não se referem só ao conhecimento específico da área, mas também de aprendizagem, da convivência com o colega, com o professor e com o grupo classe.

Ratificou nossa concepção de que, para a formação profissional no ensino superior, o desenvolvimento da criatividade, da racionalidade, da criticidade se dará por meio de atividades educacionais que (re)organizem e acompanhem o processo de aprendizagem do aluno, de modo que lhe possibilitem (re)construir suas experiências. Reforçou nossa idéia de que os alunos ingressantes no ensino superior não conseguem superar suas dificuldades oriundas do ensino médio apenas por meio da repetição dos conteúdos ou pelo volume de informações recebidas. O relato dos alunos e as experiências das instituições de ensino superior que selecionamos em nosso estudo evidenciaram a necessidade da implantação de uma estrutura, setor ou serviço que realize a articulação entre o ensino médio e o ensino superior, com o objetivo de melhor atender os alunos que ingressam na Universidade, possibilitando a continuidade da formação educacional. Outra alternativa seria instituir nas Universidades um serviço de tutoria que propicie o desenvolvimento de um processo integrador em relação ao aluno que ingressa na Universidade, em todos os seus espaços, serviços e relações que necessita conhecer e se apropriar, interagindo durante e depois do período de formação profissional.

A Universidade pode assumir um papel mais fortemente formativo, caminhando para a mudança de uma concepção do ensino universitário com base na transmissão e reprodução de conhecimentos, durante a formação do futuro profissional, para uma formação mais integral, mais humana, identificando e acompanhando as ansiedades, os medos, as dificuldades que emergem durante o ritual de passagem do ensino médio para o ensino superior.

Não estamos advogando transformar a ação docente numa ação psicológica, no sentido terapêutico, com a intenção de mascarar a função social da Universidade, instância de produção e transmissão de diferentes conhecimentos. Como Professora universitária e por que a Universidade é o lugar do saber podemos e devemos investir e incentivar a vivência de valores como:

- respeito mútuo nas relações interpessoais, professor-aluno e aluno-aluno, reconhecendo a existência do outro, apreciando-o como pessoa que é;
- justiça, propiciando o desenvolvimento de relações interpessoais dialógicas que respeitem as diversidades, características que torna cada pessoa única;
- solidariedade, princípio gerador de diálogo; é o estar disponível, partilhando os espaços universitários com responsabilidade.

Assim, entendemos que é função da Universidade acompanhar a “travessia” do aluno ingressante no ensino superior, valorizando sua história já construída, incentivando-o, para que possa dar um passo adiante e abrir-se para a vivência universitária que se caracteriza como um tempo de fazer, de realizar, experienciando emoções, concretizando sonhos.

Como dar conta dessa função? As alternativas são várias e já apresentamos algumas. Mas podemos ainda pensar. As duas últimas referem-se ao atendimento de necessidade do aluno; é necessário levantar também alternativas para o atendimento às necessidades do professor, pois o processo ensino-aprendizagem implica numa relação com dois pólos, e a fraqueza de um enfraquece o outro:

- criação de laboratórios de aprendizagem para o desenvolvimento do professor em suas dificuldades de conteúdo e relacionamento;
- implantação de serviços de tutoria no qual professores mais experientes ajudem os iniciantes ou os que enfrentam dificuldades;
- propostas de planejamento de atividades conjuntas que integrem o corpo docente.

A Universidade representa, para professores e alunos que a ela tem acesso, um patamar elevado na trajetória profissional, é um *lócus* privilegiado

de conhecimento. Mas os alunos foram incisivos em demonstrar que desejam conhecimento, mas querem chegar a ele pela via do respeito, diálogo e da ajuda. Querem respeitar e ser respeitado; querem expor suas opiniões e ouvir as do outro; querem ser ajudados a se integrar nessa nova etapa que, se por um lado é gratificante, para a maioria, porque trabalhadores, exige sacrificar tempo de lazer, recursos financeiros e horas da família.

O velho sonho de Goldberg (1969) pode ser ressignificado. A “Universidade necessária” deve se preocupar e implementar projetos, propostas, ações que enfoquem a dimensão relacional dos diferentes agentes educativos e do aluno frente à vida acadêmica que se inicia e caminha para a profissionalização.

## REFERÊNCIAS

ABUD, M.J.M. **Professores do ensino superior: características de qualidade.** Tese de Doutorado, PUC/SP 1999. 255 p.

\_\_\_\_\_. **Professores de ensino superior: características de qualidade.** Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2001. 247 p.

ABBUD, M.L.M. **Formação contínua de professores na “escola reflexiva” do ciclo básico da PUC/SP: seus protagonistas revivem essa prática.** Tese de Doutorado, UNESP/Marília, 2003. 169 p.

ALLEGRETTI, S.M.M. **Uma nova cultura de formação de professores em diferentes ambientes de aprendizagem.** Tese de Doutorado PUC/SP, 2003. 135 p.

ALMEIDA, L.R. **Um estudo de constructo consideração positiva incondicional em Carl R. Rogers.** Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1980. 116 p.

\_\_\_\_\_. **A problemática da afetividade na prática pedagógica.** In: XX Encontro Anual de Psicologia de Ribeirão Preto – USP. Ribeirão Preto, 1990. p. 1-5.

\_\_\_\_\_. **Psicologia humanista ou movimento humanista em psicologia.** São Paulo, abril /1998. (mimeo) p. 1-11.

ALMEIDA, L.R.; PLACO, V.M.N.S. (Org.). **As relações interpessoais na formação de professores.** São Paulo: Edições Loyola, 2002. 103 p.

ASPY, D. **Novas técnicas para humanizar a educação.** Trad. Jamir Martins. São Paulo: Editora Cultrix, 1972.

BALZAN, N.C.; ALMEIDA JÚNIOR, J.B. de. O ensino superior nas áreas de ciências humanas e ciências sociais aplicadas: indicadores de qualidade em questão. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 26. 2003, Poços de Caldas. **Anais Novo Governo. Novas Políticas?** Poços de Caldas: Compact Disc, 2003. CD ROM.

BOLIVAR, A. (org.) **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola.** Trad. Gilson C. C. de Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2002. 236p.

CARVALHO, A.M.Q.B. de. **Um estudo teórico do conceito compreensão empática nas obras de Carl R. Rogers.** Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1979. p. 75.

CARVALHO, R.J.. **The founders of humanistic psychology.** New York: Praeger, 1991. p. 1-19.

CIAMPA, A.C.. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 2001. 242 p.

COLL, C; SOLE, I. A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. In COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação.** Trad. Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v . 2 p. 281 – 297..

COLL, C.; COLOMINA, R. Interação entre alunos e aprendizagem escolar. In COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação.** Trad. Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v . 2 p. 298-314.

COLL,C.; MIRAS, M. Características individuais e condições de aprendizagem: a busca da interação. In COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação.** Trad. Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v . 2 p. 353 - 373.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal: uma questão pendente no ensino universitário. In MERCURI, E.; POLYDORO, S.A.J. (org) **Estudante Universitário: características e experiências de formação.** Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 105-128.

DELORS, J. (org). **Educação: um tesouro a descobrir.** 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999. 288 p.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior e valores democráticos. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação, 26. 2003, Poços de Caldas. **Anais Novo Governo. Novas Políticas?** Poços de Caldas: Compact Disc, 2003. CD ROM.

FADIMAN, J.; FRAGER, R. **Teorias da personalidade** Trad. Camila Pedral Sampaio e Sybbil Safdié.. São Paulo: Harbra, 1986. 383 p.

FRANCO, M.E.D.P.; MOROSINI, M.C. Políticas públicas de educação superior: compromissos, cooperação e desafios. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 26. 2003, Poços de Caldas. **Anais Novo Governo. Novas Políticas?** Poços de Caldas: Compact Disc, 2003. CD ROM.

FURLANI, M.L.T. **A claridade da noite**: os alunos do ensino superior noturno. Tese de Doutorado, PUC/SP, 1997. 200 p.

\_\_\_\_\_**A claridade da noite**: Os alunos do ensino superior noturno. São Paulo, Cortez, 1998. 184 p.

GATTI, B.A. **A estrutura e dinâmica das licenciaturas**: problemas antigos, alternativas e o papel da psicologia da educação. **Psicologia da Educação**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação/ PUC, EDUC, São Paulo, n. 1, p. 9-19, dez., 1995

\_\_\_\_\_**A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002, 87 p. (Série Pesquisa em Educação v. 1)

\_\_\_\_\_**Tendências da pesquisa em psicologia da educação e suas contribuições para o ensino**. São Paulo, 2002. (mimeo), p.1-11.

GIANFALDONI, M.M.T.A. **Reflexões sobre a Universidade**: seu projeto na fala do aluno e do profissional. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1997. 253 p.

GIANNELLI, M.I.D.V. **A dimensão interpessoal nos cursos noturnos de licenciatura**. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1998. 177 p.

GOLDBERG, M.A.A. **Orientação e Universidade**. Tese de Doutorado, USP, 1969. 150 p.

GRIGOLI, J.A.G. **A sala de aula na Universidade na visão dos seus alunos**: um estudo sobre a prática pedagógica na Universidade. Tese de Doutorado, PUC/SP, 1990. 232 p.

HOIRISCH, A. et al. **Orientação psico-pedagógica no ensino superior**. São Paulo: Cortez, Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1993. 200 p.

HOUSSAYE, J. **Quinze pédagogues – textes choisis**. Paris: Armand Colin Éditeur, 1995. 280 p.

LEITE, D.M. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, M.H.S. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1986. p. 235 – 257.

LEITE, D.; MOROSINI M. (orgs) 2ª ed. **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas: Papirus, 1997 200 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho ).

LEVIN, J. **Estatística aplicada à ciências humanas**. 2. ed. Trad. e Adaptação Sergio Francisco Costa. São Paulo: Harbra, 1987. 310 p.

LUNA, S.V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo, EDUC, 2000. 108 p.

MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. (Org.). **Henri Wallon psicologia e educação**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. 87 p.

MAHONEY, A.A.; GATTI, B.A. Aperfeiçoamento de habilidades de interação e mudanças de atitudes. Psicologia da Educação: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação**, PUC, São Paulo, n. 3, p. 29-47, 1984.

MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R.; MOROZ, M. **Evasão escolar na pós-graduação: estudo de um caso**. PUC/SP, s/d, (mimeo). p. 1 – 5.

MAHONEY, A.A. **Em busca do sentido da abordagem centrada na pessoa para a aprendizagem em escolas públicas brasileiras**. In IV Forum Internacional da Abordagem Centrada na Pessoa. São Paulo, 1989. p. 1-44.

\_\_\_\_\_ Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. **Temas em Psicologia**. Sociedade Brasileira de Psicologia. São Paulo, n. 3, 1993. p. 67-72.

\_\_\_\_\_ **A problemática da afetividade na prática pedagógica: o pós-graduação**. PUC/SP, 2001. (mimeo). p. 1-15.

MASETTO, M.T. **A relação professor-aluno na proposta educacional do primeiro ciclo da PUC-SP**. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, PUC-SP. São Paulo, 1975.

MERCURI, E.; POLYDORO, S.A.J. (org) **Estudante Universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. 241 p.

MIELZYNSKA, J. A construção e a aplicação de questionários na pesquisa em ciências sociais. **Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação**, PUC, EDUC, São Paulo, n. 6 p. 1 - 27, 1996..

MOREIRA, M.A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999. 195 p.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M.H.T.A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano Editora, 2002. 109 p. (Série Pesquisa em Educação, v.2)

PATTERSON, C.H. **Psychological foundations of humanistic and affective education**. In: Association for Supervision and Curriculum Development. ASCD 1977, Yearbook. Feeling, Valuing and the Art of Growing: insights in to the affective, p.145 - 179.

PEREIRA, A.M.S. **Apoio ao estudante universitário: peer counselling**. Psychologica, Aveiro, n. 20, 1998. p. 113-124.

PESSOA, F. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar S.A., 1992.

PLACCO, V.M.N.S. **Um estudo teórico do conceito de congruência em Carl R. Rogers**. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1978, 97 p.

\_\_\_\_\_ **Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos.** 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. 125 p.

PLACCO, V.M.N.S. (Org). **Psicologia & Educação: revendo contribuições.** São Paulo: EDUC, 2000. 179p.

ROGERS, C.R. **What psychology has to offer to teacher education.** In: Teacher, education and mental health. Association for Student Teaching, Yearbook, Cedar Falls, Iowa. State College of Iowa, 1967. p. 37-57.

ROGERS, C. R.; KINGET, M.G. **Psicoterapia e relações humanas.** 1. ed. Trad. Maria Luisa Bizzotto. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais, 1975. 288 p. v.1.

\_\_\_\_\_ **Um jeito de ser.** Trad. Maria Cristina Machado Kupfer, Heloisa Lebrão e Yone Souza Patto. São Paulo: EPU, 1983. 156 p.

\_\_\_\_\_ **Liberdade de aprender em nossa década.** 2. ed. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 334 p.

----- **Tornar-se pessoa.** 5. ed. Trad. Manuel José do Carmo Ferreira e Alvarado Lamparelli. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 489 p.

----- **Sobre o poder pessoal.** 4ª ed. Trad. Wilma Alves Penteado. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

----- **Grupos de encontro.** 8ª ed. Trad. Joaquim L. Proença. São Paulo: Martins Fontes, 2002, 198 p.

SEBARROJA, J. C. et al. **Pedagogias do século XX.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artemed, 2003. 160 p.

SPONCHIADO, J.I.; CARVALHO, D.C. de. Docência e professores no ensino superior – saber especializado, regulações e implicações para o campo pedagógico. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 26. 2003, Poços de Caldas. **Anais Novo Governo. Novas Políticas?** Poços de Caldas: Compact Disc, 2003. CD ROM.

SZYMANSKI, H. (Org). **A Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Plano Editora, 2002, v. 4, 87 p. (Série Pesquisa em Educação, v.4).

WOOD, J.K. **Abordagem centrada na pessoa**. Vitória: Ed. Fund. Ceciliano Abel de Almeida, 1994. p. 155-177.

ZIBAS, D.M.L. **Treinamento de professores em habilidades de relacionamento interpessoal**. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1981. p. 90-112.

## **ANEXOS**

## **ANEXO A – CARACTERIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES**

Apresentamos a caracterização das duas Universidades, A (Município de São Paulo) e B (Município da Grande São Paulo), onde foi permitida a coleta dos dados por meio da aplicação dos questionários nos cursos noturnos<sup>61</sup>.

### **UNIVERSIDADE A (MUNICÍPIO DE SÃO PAULO)**

Com uma estrutura atualmente formada por seis unidades, sua fundação ocorreu na década de setenta com a implantação dos primeiros cursos que já mostravam a vocação humanística da Universidade: Letras, Pedagogia, Psicologia e Administração. A esses cursos, considerados como núcleos iniciais de excelência, ao longo da década de noventa, seguiu-se a criação de novos cursos de Graduação, que hoje soma mais de vinte, caracterizando-se como marco de sua expansão o final de 1994, ano em que obteve o credenciamento como Universidade.

Com seus cursos estruturados tendo em vista a divulgação do saber, o conhecimento sobre os avanços da ciência, da tecnologia e a realidade do mercado de trabalho, marca sua contribuição para o desenvolvimento da sociedade, tornando-se responsável pela inclusão e profissionalização do indivíduo no entorno social, disponibilizando condições para a construção de uma consciência crítica de cidadania.

Quatro áreas congregam os diferentes cursos:

#### **Área de Administração e Negócios**

- Administração – 4 anos, manhã e noite
- Ciências Contábeis – 4 anos, noite

---

<sup>61</sup> A caracterização das Universidades foi feita com base nos seguintes documentos fornecidos: “folders” explicativos, revistas da instituição e relatórios de matrículas.

- Gestão de Negócios Internacionais – 4 anos, noite
- Hotelaria – 4 anos, manhã e noite
- Turismo – 4 anos, manhã e noite

### **Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

- Arquitetura e Urbanismo – 5 anos, manhã
- Comunicação Social – 4 anos, manhã e noite
- Direito – 5 anos, manhã e noite
- Geografia – 3 anos – tarde
- História – 3 anos, tarde
- Letras – 3 anos, manhã e noite
- Matemática – 3 anos, tarde
- Pedagogia – 3 anos – manhã e noite

### **Área de Ciências Exatas Aplicadas**

- Ciências da Computação – 4 anos, noite
- Engenharia de Telecomunicação – 5 anos, manhã e noite
- Sistema de Informação, 4 anos, manhã e noite
- Tecnologia em Informática – 3 anos, noite
- Tecnologia em Telecomunicação – 3 anos, manhã e noite

### **Área de Saúde e Ambientalismo**

- Engenharia Ambiental – 5 anos, manhã e noite
- Fisioterapia – 4 anos, manhã
- Psicologia – 5 anos, manhã e noite
- Zootecnia – 5 anos, manhã

O processo seletivo ocorre semestralmente, em junho e novembro, através de vestibular unificado. A Universidade também oferece o processo seletivo continuado com objetivo de completar as vagas remanescentes. As inscrições podem ser feitas de forma solidária, quando os vestibulandos doam quatro latas de leite em pó, como opção ao pagamento da taxa.

A Universidade possui três Centros de Estudos e Pesquisas que desenvolvem projetos de assessoria, projetos de cunho social e serviços à

comunidade. São eles: Centro de Estudos e Pesquisas Aplicadas à Saúde, Centro de Educação e Cultura e Centro de Estudos e Pesquisa em Psicanálise.

Desenvolvem trabalhos pautados, sobretudo, pelo fomento de pesquisas. Realizam o aprimoramento da formação de profissionais nas áreas de saúde e educação, oferecendo serviços à comunidade que objetivam a prevenção e o tratamento de situações relacionadas com a qualidade de vida, alfabetização e capacitação de jovens e adultos.

Os projetos de pesquisa aliam a produção acadêmica com a prática do ensino, permitindo aos alunos a possibilidade de estágios e aplicação do conhecimento adquirido em sala de aula, numa perspectiva transdisciplinar.

São realizadas também parcerias internacionais através de programas de estágio, intercâmbio e cursos de extensão com as seguintes instituições: Institut Vatel (França), Universidade de Salamanca (Espanha), Universidade de Montreal (Canadá), Consulado de Cabo Verde, Universidade de Havana (Cuba), Universidade de Pittsburg (EUA), Academia di Belle Arti di Bologna, entre outras.

Por meio da Secretaria Geral da Universidade, obtivemos informações sobre os cursos, o período e o número de alunos que estavam cursando o 1º ou 2º semestre letivo em 2003 público alvo de nossa pesquisa para aplicação do questionário.

Aplicamos o questionário nos seguintes cursos:

CURSO	PERÍODO	SEMESTRE LETIVO	ALUNOS MATRICULADOS	DATA DA APLICAÇÃO	Nº DE QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS
1. Administração	Noturno	2º	55	11/11	42
2. Engenharia de Telecomunicação	Noturno	2º	31	1º/11	25
3. Engenharia Ambiental	Noturno	2º	39	26/11	23
<b>TOTAL</b>					90

**UNIVERSIDADE B (Município da Grande São Paulo)**

Com o ideal de fazer do ensino um instrumento de contribuição social mediante a democratização do conhecimento, esta Universidade iniciou sua história com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1970, contando com 560 alunos dos cursos de Letras, Pedagogia, Matemática, Estudos Sociais, Ciências Físicas e Biológicas nos períodos diurno e noturno.

Com a preocupação permanente em conciliar ensino e respeito à cidadania com a orientação dos rumos da Universidade, implantaram, ao longo destas décadas, 30 cursos de graduação em diversas áreas, totalizando 38 habilitações com 15 mil alunos distribuídos nos cursos de graduação e pós-graduação.

Considerada por seus dirigentes como uma instituição aberta à comunidade, sem muros, buscam cada vez mais experiências concretas nos mais diversos segmentos do município e região, aliando ensino de qualidade e prestação de serviços. Assim, esta Universidade mantém o ideal de fazer do ensino um instrumento de contribuição social, mediante a democratização do conhecimento, conhecimento que gera liberdade, independência, força interior, progresso econômico e social.

Com Biblioteca informatizada, acesso à Internet, quiosques, multimídia, setenta e três laboratórios e oito clínicas (psicológica, odontológica, implantes dentários, fonoaudiologia, fisioterapia, nutrição, medicina veterinária e atendimento à saúde da mulher), os estudantes atuam como estagiários em suas áreas na própria Universidade. Através de bolsas de estudo ocorre a oportunidade de desenvolverem pesquisas, conhecerem o universo acadêmico e realizarem o sonho do curso superior.

O trabalho em parceria com a comunidade foi implantado em 1984 sendo acompanhado, até hoje, pelo Programa de Ação Docente, Discente, Assistencial Comunitária – PADDAC – através de mais de 70 programas de atendimento à comunidade na qual se situa a Universidade bem como alguns municípios da região. Estão envolvidos 500 alunos e 24 professores dos cursos

de Psicologia, Direito, Educação Física, Enfermagem, Farmácia e Bioquímica, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Informática, Nutrição, Arquitetura e Urbanismo, Medicina Veterinária, Odontologia e Pedagogia.

Os programas tratam pessoas de todas as idades e classes sociais através de ações concretas em creches, escolas, comunidades religiosas, associações amigos de bairro e outros locais que apresentem necessidade da presença da Universidade. Um dos exemplos é a participação da Universidade no Programa Alfabetização Solidária.

No que se refere a Pós-Graduação e Pesquisa, a Universidade possui o Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão – CEPPE – com cursos de Mestrado (em Administração de Empresas, Arquitetura e Urbanismo, Ciências da Computação, Ciências Contábeis, Ciências do Movimento, Direito, Ecologia Geral, Educação, Educação Matemática, Enfermagem, Gerenciamento Geoambiental, Paleontologia Estratigráfica e Psicologia da Saúde e Hospitalar.

Também oferece cursos de Extensão em vários campos de conhecimento. Através da integração entre a graduação e a pós-graduação ocorre o desenvolvimento do Programa de Iniciação Científica, do qual participam alunos da graduação, realizando pesquisas em diversas áreas do conhecimento com destaque nas áreas de Geociências, Enfermagem e Psicologia.

A Universidade oferece os seguintes cursos de Graduação:

CURSO	DURAÇÃO	PERÍODO
-------	---------	---------

Administração – Empresas	4 anos	manhã e noite
Administração – Comércio Exterior	4 anos	manhã e noite
Arquitetura e Urbanismo	5 anos	noite
Ciências Biológicas	3 ½ anos	manhã e noite
Ciências da Computação (Informática)	4 anos	manhã e noite
Comunicação Social – Jornalismo	4 anos	noite
Comunicação Social – Publ. e Propaganda	4 anos	noite
Desenho Industrial (Design)	3 ½ anos	noite
Direito	5 anos	manhã e noite
Educação Física	4 anos	manhã e noite
Enfermagem	4 anos	manhã e noite
Engenharia Civil	4 anos	noite
Farmácia e Bioquímica	4 anos	manhã e noite
Fisioterapia	4 anos	manhã e noite
Fonoaudiologia	4 anos	manhã
Geografia	3 anos	manhã e noite
História	3 anos	manhã e noite
Letras	3 anos	manhã, tarde e noite
Matemática	3 ½ anos	manhã, tarde e noite
Medicina Veterinária	5 anos	manhã e tarde
Normal Superior		
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	3 anos	manhã e noite
Educação Infantil	3 anos	manhã e noite
Nutrição	4 anos	manhã e noite
Odontologia	4 anos	integral
Pedagogia	3 anos	manhã, tarde e noite
Psicologia	4 e 5 anos	manhã e noite
Química	3 e 3 ½ anos	manhã e noite
Turismo	3 anos	noite

Além destes cursos de Graduação, a Universidade oferece Graduação Tecnológica, em dois anos, nas Áreas de: Recursos Humanos, Negócios e Informação, Serviços de Saúde, Logística Comercial e Marketing de Varejo. Oferece também Curso Seqüencial ou Formação Específica, Curso Superior em 2 anos, nos seguintes campos de conhecimento: Cenografia, DBA - Administração de Banco de Dados, Design de Interiores, Gerenciamento de Implantação de Empreendimentos Arquitetônicos, Gestão de Marketing, Gestão de Tecnologia de Informação, Gestão de Pequenas e Médias

Empresas. Gestão e Desenvolvimento de Aplicações na Internet, Gestão Hoteleira e Laboratorista de Materiais de Construção Civil.

O processo seletivo ocorre em julho e dezembro sendo que o candidato que participou do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) poderá ter seu resultado aproveitado entregando uma cópia do comprovante de sua participação com a nota obtida. Será considerada a maior para os que tiverem prestado o ENEM mais de uma vez. O aproveitamento será feito se a nota da parte objetiva dessa prova for maior que a obtida pelo candidato no vestibular. Nesse caso, a sua média de classificação será a média aritmética das notas obtidas do ENEM e na Prova do Vestibular da Universidade.

A Secretaria Geral da Universidade nos forneceu as informações necessárias para realizarmos a aplicação do questionário nas cursos abaixo relacionados:

CURSO	PERÍODO	SEMESTRE LETIVO	ALUNOS MATRICULADOS	DATA DA APLICAÇÃO	Nº DE QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS
1. Geografia	Noturno	2º	42	22/11	35
2. Química	Noturno	2º	72	21/11	54
3. Química	Noturno	1º	101	12/11	71
4. Biologia	Noturno	2º	64	12/11	53
5. Nutrição	Noturno	1º	36	14/11	18
6. Nutrição	Noturno	2º	43	14/11	37
				<b>TOTAL</b>	268

## **ANEXO B – QUESTIONÁRIO**

Prezada Aluna, Prezado Aluno,

O objetivo deste questionário é conhecer as relações interpessoais vivenciadas pelos alunos(as) ingressantes no ensino superior.

Sua participação é muito importante, pois os dados coletados serão subsídios valiosos para minha pesquisa de doutorado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Ressalto que todas as informações fornecidas através deste questionário serão mantidas em absoluto sigilo, respeitando-se a identidade dos participantes.

Pedindo que responda com toda sinceridade, agradeço sua participação e disponibilidade em oferecer seu tempo e suas idéias.

Atenciosamente

Profª Maria Otilia José M. Mathias

Numeração \_\_\_\_\_

Universidade: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Semestre \_\_\_\_\_ Letivo \_\_\_\_\_

 Licenciatura  BachareladoPeríodo:  matutino vespertino noturno integral

Data de Aplicação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Horário de Início: \_\_\_\_\_

Horário de término: \_\_\_\_\_

**I. Dados Pessoais**

## 1. Sexo:

1.  feminino.2.  masculino.

## 2. Idade:

1.  até 20 anos.2.  de 21 a 25 anos.3.  de 26 a 30 anos.4.  de 31 a 35 anos.5.  acima de 35 anos.

## 3. Estado Civil:

1.  solteiro(a).2.  casado(a).3.  separado(a).4.  divorciado(a).5.  outros.

## 4. Possui filhos?

1.  não.2.  sim, um.3.  sim, dois.

4. ( ) sim, três.
5. ( ) sim, quatro ou mais.

5. Você trabalha?

1. ( ) sim, trabalho em tempo parcial (até 24 horas semanais).
2. ( ) sim, trabalho em tempo integral (40 horas semanais).
3. ( ) trabalho mais de 40 horas semanais.
4. ( ) nunca trabalhei.
5. ( ) nunca trabalhei mas estou procurando emprego.
6. ( ) não trabalho, atualmente, mas já trabalhei.

6. Qual a sua participação na vida econômica da família?

1. ( ) não trabalho, sou mantido (a) pela família ou por outras pessoas.
2. ( ) trabalho, mas recebo ajuda financeira da família ou de outros.
3. ( ) trabalho e sou responsável pelo meu próprio sustento, não recebendo ajuda financeira da família ou de outros. nunca trabalhei.
4. ( ) trabalho, sou responsável pelo meu próprio sustento e contribuo parcialmente para o sustento da família ou dependentes.
5. ( ) trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.

II. Formação Escolar no Ensino Médio

7. Seu curso de Ensino Médio foi realizado em escola(s):

1. ( ) pública – curso diurno.
2. ( ) pública – curso noturno.
3. ( ) pública – curso diurno e noturno.
4. ( ) particular – curso diurno.
5. ( ) particular – curso noturno.
6. ( ) particular – curso diurno e noturno.
7. ( ) pública e particular – curso diurno.
8. ( ) pública e particular – curso noturno.
9. ( ) pública e particular – curso diurno e noturno.

8. Seu curso de Ensino Médio foi:



13. Se você interrompeu alguma vez este curso, qual a razão?

1. ( ) problemas de saúde.
2. ( ) impossibilidade de conciliar trabalho e faculdade.
3. ( ) problemas financeiros.
4. ( ) problemas de relacionamento com os colegas.
5. ( ) problemas de relacionamento com os professores.
6. ( ) falta de base para acompanhar o curso.
7. ( ) problemas familiares ou pessoais.
8. ( ) outro motivo: qual ? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

14. Nesse caso, o que o(a) fez retornar à faculdade?

1. ( ) necessidade de obter o diploma.
2. ( ) exigência do emprego.
3. ( ) pressão dos familiares, namorado(a) ou amigos.
4. ( ) ter resolvido os problemas que o (a) forçaram a interromper o curso.
5. ( ) outro motivo: qual ? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

15. Em vez deste curso, gostaria de estar cursando outro?

1. ( ) não.
2. ( ) sim, mas não passei no vestibular.
3. ( ) sim, mas não teria condições financeiras para me sustentar (mensalidade e/ou despesas).
4. ( ) sim, mas era distante da cidade onde moro.
5. ( ) sim, por outro motivo: qual ? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

16. Se você respondeu *sim* na questão anterior, indique o curso que gostaria de realizar: \_\_\_\_\_.
17. Você já fez ou está fazendo outro curso superior?
1.  não.
  2.  sim, mas o abandonei.
  3.  sim, mas já o conclui.
  4.  sim, mas pretendo desistir do outro curso ao terminar este.
  5.  sim e pretendo continuar com o outro após me formar neste.
18. Alguma vez você pensou em desistir do curso?
1.  sim.
  2.  não.
  3.  às vezes.
19. Se a resposta anterior foi *sim*, identifique o(s) possível (is) motivo(s):
1.  o comentário sarcástico do professor; a resposta grosseira ou agressiva dada pelo professor;
  2.  o professor demonstra, em suas de atitudes, que não pretende "se envolver" com as aulas ou com os alunos; limita-se a dar o mínimo de si; demonstra tédio, pouco caso, descrença ou desânimo em relação ao ensino;
  3.  o professor demonstra falta de domínio da matéria que leciona, ensina apenas o superficial, limita-se a repetir as idéias e as informações contidas nos livros e textos; às vezes, passa parte da aula lendo para os alunos trechos do livro ou dos textos;
  4.  o professor adota um procedimento constante de ensino, evitando inovações ou modificações que alterem a rotina na sua forma de conduzir as aulas;
  5.  as disciplinas que compõem o currículo não despertam meu interesse;
  6.  nas disciplinas até aqui cursadas, não houve relação entre teoria e prática, caracterizando-se como um estudo
  7.  excessivamente teórico;
  8.  o valor da mensalidade;
  9.

10. ( ) a situação financeira;
11. ( ) as dificuldades de conciliar o horário de trabalho com o
12. ( ) horário do curso;  
à distância entre moradia, trabalho e universidade;
13. ( ) o reconhecimento e remuneração da profissão no mercado de trabalho;  
outro: qual ? \_\_\_\_\_.

**Da questão 20 à 28, se necessário, assinale mais de uma alternativa.**

20. O que mais o(a) motiva em relação ao curso:
1. ( ) as relações estabelecidas com os colegas;
  2. ( ) as relações estabelecidas com os professores;
  3. ( ) as discussões e debates gerados pelos professores com a participação dos alunos;
  4. ( ) a atualidade do currículo do curso;
  5. ( ) os textos propostos para leitura e discussão;
  6. ( ) o nível dos professores que trabalham nas diferentes disciplinas;
  7. ( ) as discussões que os professores fazem relacionando a teoria com a prática dos alunos;
  8. ( ) outro: qual ? \_\_\_\_\_
21. Você percebe, no grupo de alunos que é sua classe neste semestre, que:

1. ( ) existe inter-relação entre todos os componentes deste grupo/classe, demonstrada em decisões coletivas, participação nas atividades de sala de aula e/ou do curso;
2. ( ) este grupo/classe apresenta-se dividido em pequenos subgrupos que se inter-relacionam, permitindo decisões coletivas pela classe, bom andamento das aulas e participação dos alunos;
3. ( ) este grupo/classe apresenta-se dividido em pequenos subgrupos que não se inter-relacionam e impedem decisões coletivas;
4. ( ) não consigo perceber minha classe como um grupo, vejo-a como uma amontoado de pessoas;
5. ( ) alguma observação a mais sobre seu grupo/classe: qual ?  
\_\_\_\_\_.

22. Como você caracteriza sua participação no ambiente de sua classe?

1. ( ) prazerosa, porque me relaciono bem com todos os colegas e professores;
2. ( ) construtiva, porque faço perguntas e sugestões durante as aulas, aprendendo bastante;
3. ( ) tranqüila, tenho vontade de ir às aulas;
4. ( ) é mínima, respondo apenas quando solicitado (a);
5. ( ) ansioso (a), incomodado(a) por ter que ir às aulas;
6. ( ) não me envolvo com questões referentes à classe, sou indiferente;
7. ( ) outro: qual? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

23. A atitude que demonstra sua participação nas aulas é:

1. ( ) fazer comentários sobre os conteúdos explicados/apresentados pelo professor;
2. ( ) tirar as dúvidas durante as explicações;
3. ( ) realizar as atividades/exercícios em sala de aula;
4. ( ) entregar os trabalhos solicitados pelos professores na data estabelecida;
5. ( ) ser freqüente e pontual;

6. ( ) outro: qual? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

24. Sua participação em sala de aula é maior quando:

1. ( ) a aula é expositiva e o professor abre espaço para perguntas dos alunos;
2. ( ) a aula é em forma de debate ou mesa redonda ocorrendo a necessidade de comentários e argumentações dos alunos;
3. ( ) a aula inclui diferentes momentos: uma orientação do professor para realização dos trabalhos em grupo, a execução do trabalho e a entrega do produto para o professor;
4. ( ) a aula inclui diferentes momentos: uma orientação do professor para realização dos trabalhos em grupo, a execução do trabalho e a apresentação do produto aos colegas, com ou sem entrega ao professor;
5. ( ) outro: qual? \_\_\_\_\_

25. O que leva você a não se sentir à vontade para participar das aulas em seu grupo/classe é:

1. ( ) o comentário "debochado" do colega;
2. ( ) o fato de mostrar que não tem tanto conhecimento como os demais colegas;
3. ( ) o fato de ter dificuldade de se expressar verbalmente;
4. ( ) o fato de ter dificuldade de realizar os trabalhos em grupo durante as aulas;
5. ( ) o nível e/ou a necessidade de leituras exigidas pelas diferentes disciplinas;
6. ( ) o fato de ter dificuldade em expressar meus sentimentos;
7. ( ) outro: qual? \_\_\_\_\_

26. Com relação à assiduidade, indique o(s) motivo(s) de falta às aulas:

1. ( ) falta de atenção, diálogo por parte do professor;
2. ( ) dificuldade de relacionamento com o(s) colega(s);
3. ( ) doença;
4. ( ) família;
5. ( ) trabalho;
6. ( ) trânsito;
7. ( ) outro: \_\_\_\_\_ qual?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

27. Qual (is) atitude(s) dos professores foram importantes para ajudar você a integrar-se na Universidade:

1. ( ) professor que ensina o(a) aluno(a) a estudar: oferece pistas para estudar um texto, indica livros para aprofundar o assunto;
2. ( ) professor que ensina o(a) aluno(a) a trabalhar em grupo;
3. ( ) professor que corrige os trabalhos e encaminha o(a) aluno(a) a entender seus erros;

4. ( ) professor que ajuda o(a) aluno(a) a formular suas próprias opiniões;
  5. ( ) professor que demonstra confiar e acreditar no(a) aluno(a), atribuindo-lhe responsabilidades;
  6. ( ) professor que valoriza as realizações do(a) seu(ua) aluno(a);
  7. ( ) professor que acompanha o desempenho do(a) aluno(a), analisando com ele as dificuldades que apresenta na disciplina e orienta para a realização de atividades complementares que passa a ajudar a superá-las;
  8. ( ) professor que aceita as dificuldades e limitações do(a) aluno(a): tem paciência, ajuda o(a) aluno(a) a compreender questões que considera difíceis e não o(a) recrimina por perguntas que lhe pareçam absurdas.
  9. ( ) professor que se põe à disposição do(a) aluno(a) pra conversas fora da sala de aula;
  10. ( ) professor que é autêntico e sincero no relacionamento com o aluno: expõe seus pontos de vista e sentimentos de agrado ou desagrado em relação às situações de tensão ou conflito com o(a) aluno(a) ou com a classe;
  11. ( ) professor que é cordial e amistoso com o aluno na sala de aula; mantém um clima amigável entre os alunos, considerando os alunos como pessoas e como um número no diário de classe;
  12. ( ) professor que ajuda o(a) aluno(a) a entender a organização e o funcionamento da universidade;
  13. ( ) outra:  
qual? \_\_\_\_\_.
28. Qual(is) atitude(s) dos colegas foi(ram) importante(s) para ajudá-lo(a) a integrar-se na universidade:
1. ( ) colegas que o(a) aceitaram do jeito que você é;
  2. ( ) colegas que viram em você qualidade que você nem julgava possuir;
  3. ( ) colegas que o(a) respeitaram em suas opiniões;
  4. ( ) colegas que o(a) ajudaram em momentos de dificuldade;
  5. ( ) colegas que se dispuseram a explicar ou estudar em sal

companhia conteúdos que você considerava difíceis;

6. ( ) colegas que o(a) ajudaram a entender a organização e o funcionamento da faculdade;

7. ( ) outra:  
qual? \_\_\_\_\_.

29. Cite algumas características que, em sua opinião, fazem com que um professor mantenha um bom relacionamento com seus alunos (as), e permita a eles aprender melhor os conteúdos.

---

---

---

---

---

30. Cite algumas características que, em sua opinião, fazem com que um aluno(a) mantenha um bom relacionamento com seus professores.

---

---

---

---

---

31. Cite algumas características que, em sua opinião, fazem com que os alunos mantenham um bom relacionamento entre si, no grupo/classe.

---

---

---

---

---

32. Você acredita que, na universidade, por meio de sua administração, chefia de departamento e/ou curso, possa tornar mais produtiva e prazerosa as relações inter-pessoais professor-aluno, aluno-aluno e aluno-direção?

---

---

---

---

---

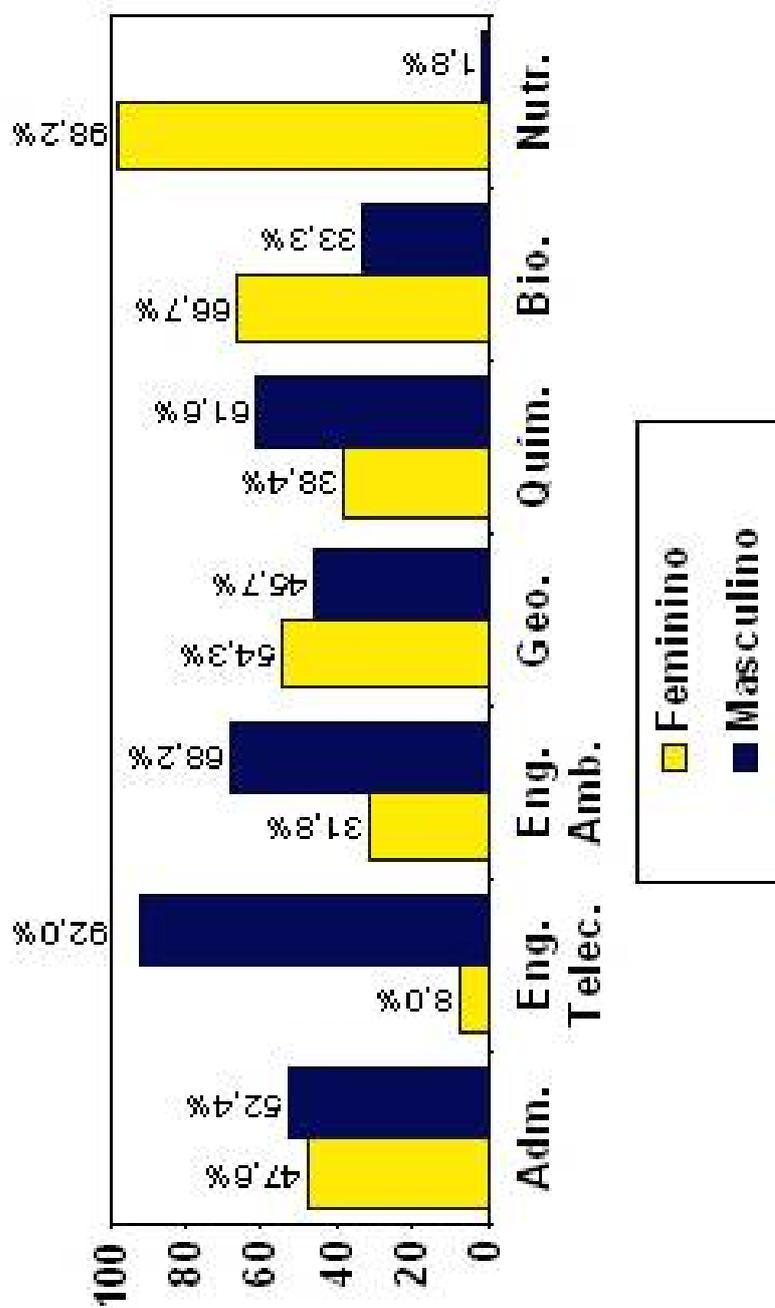
**Observação:**

Se alguém teve interesse por essa pesquisa e quer continuar participando através de um grupo de estudos, por favor, deixe seu nome, telefone e/ou e-mail para contato.

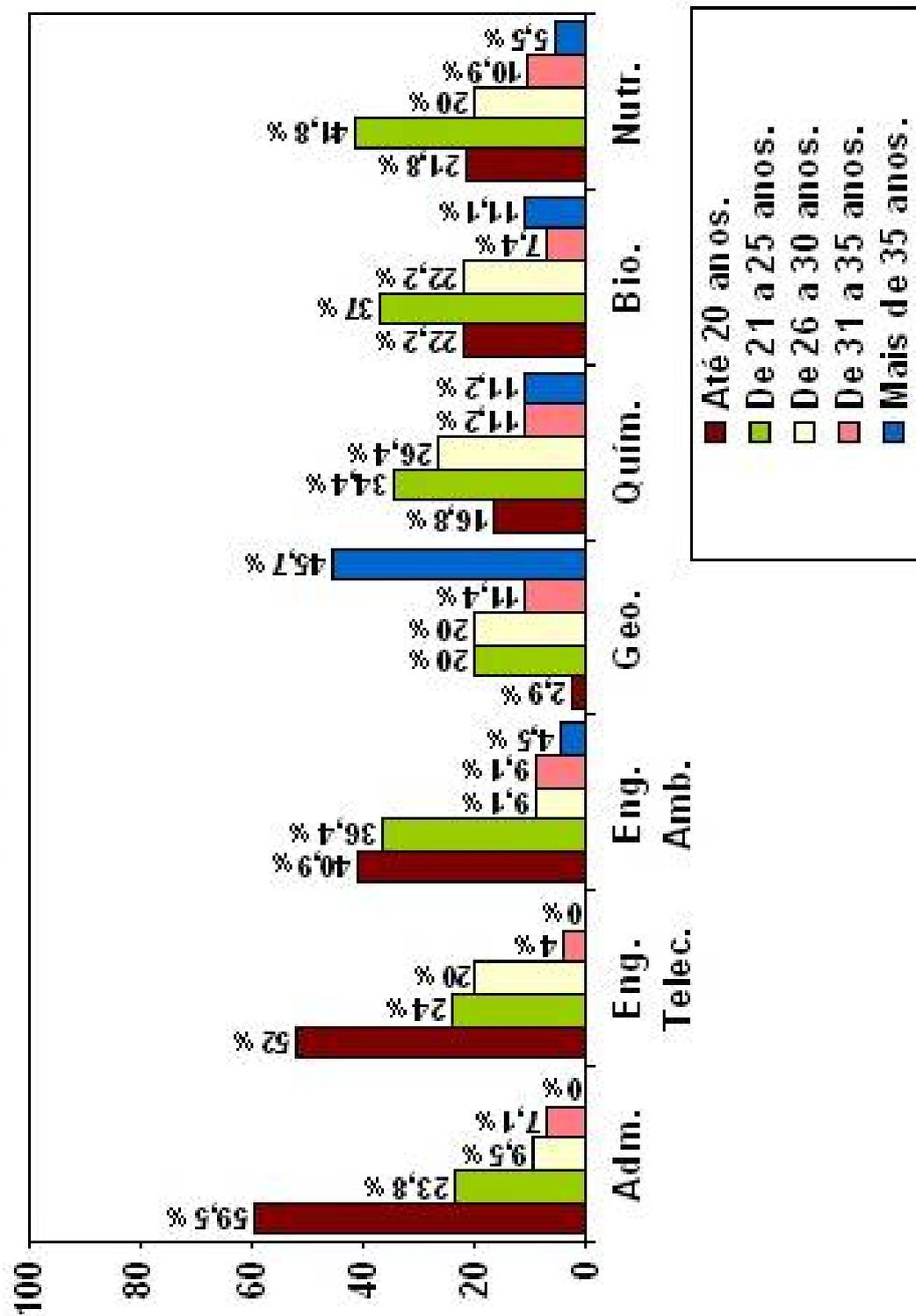
Obrigada

## ANEXO C

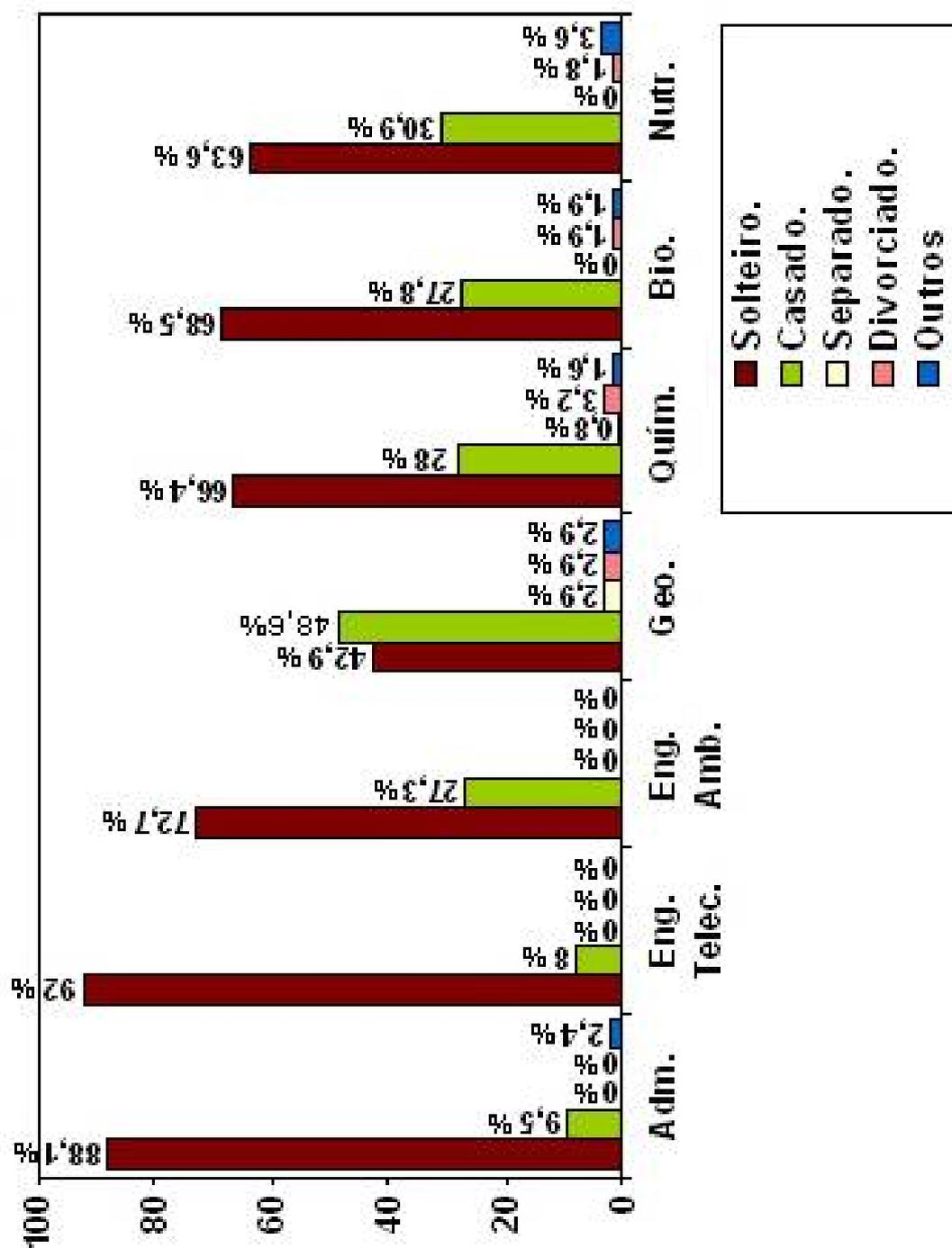
### GRÁFICOS



**GRÁFICO 01 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS INGRESSANTES POR SEXO, 2003.**



**GRÁFICO 02 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS INGRESSANTES NAS FAIXAS ETÁRIAS, 2003.**



**GRÁFICO 03 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS INGRESSANTES SEGUNDO ESTADO CIVIL, 2003.**



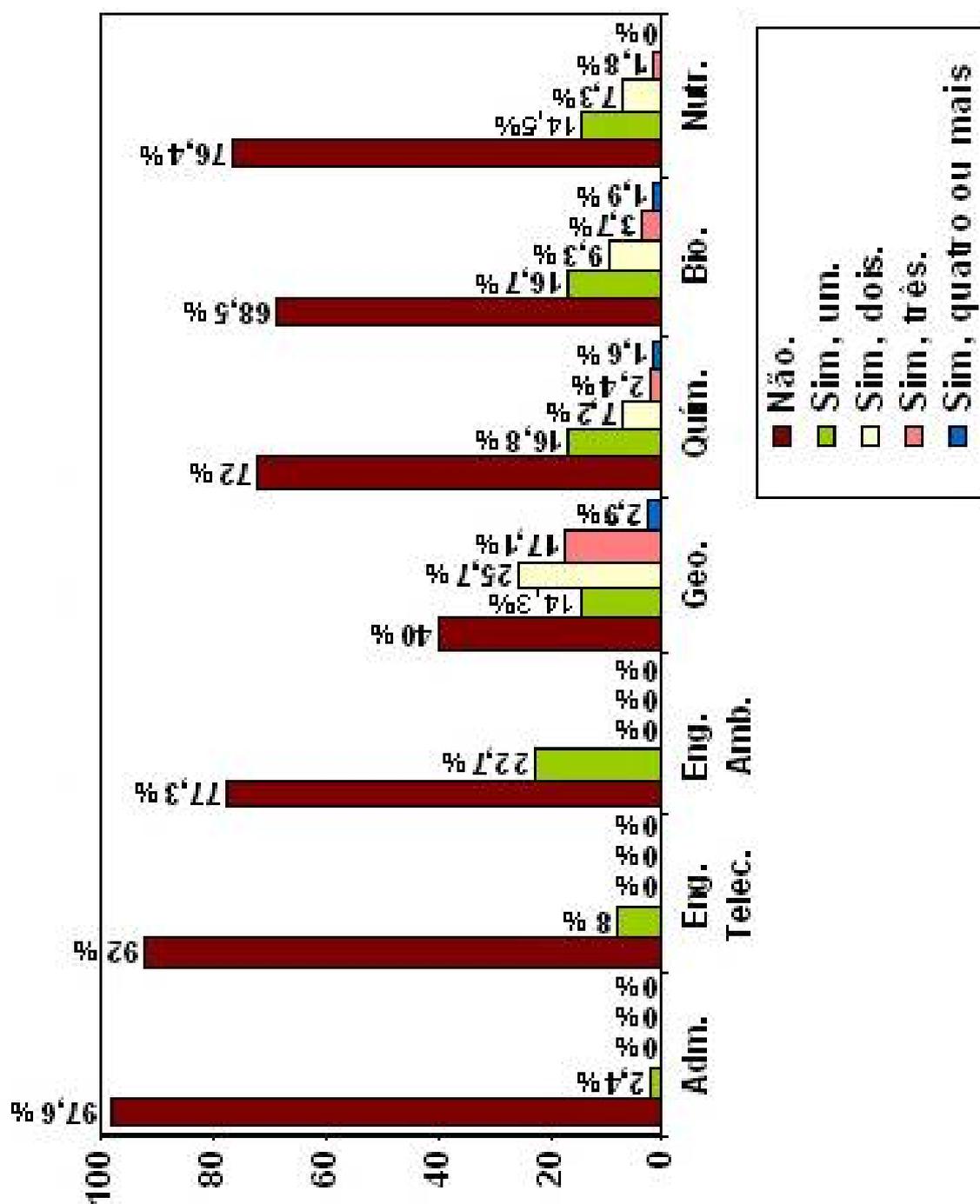


GRÁFICO 04 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS INGRESSANTES POR NÚMERO DE FILHOS, 2003.

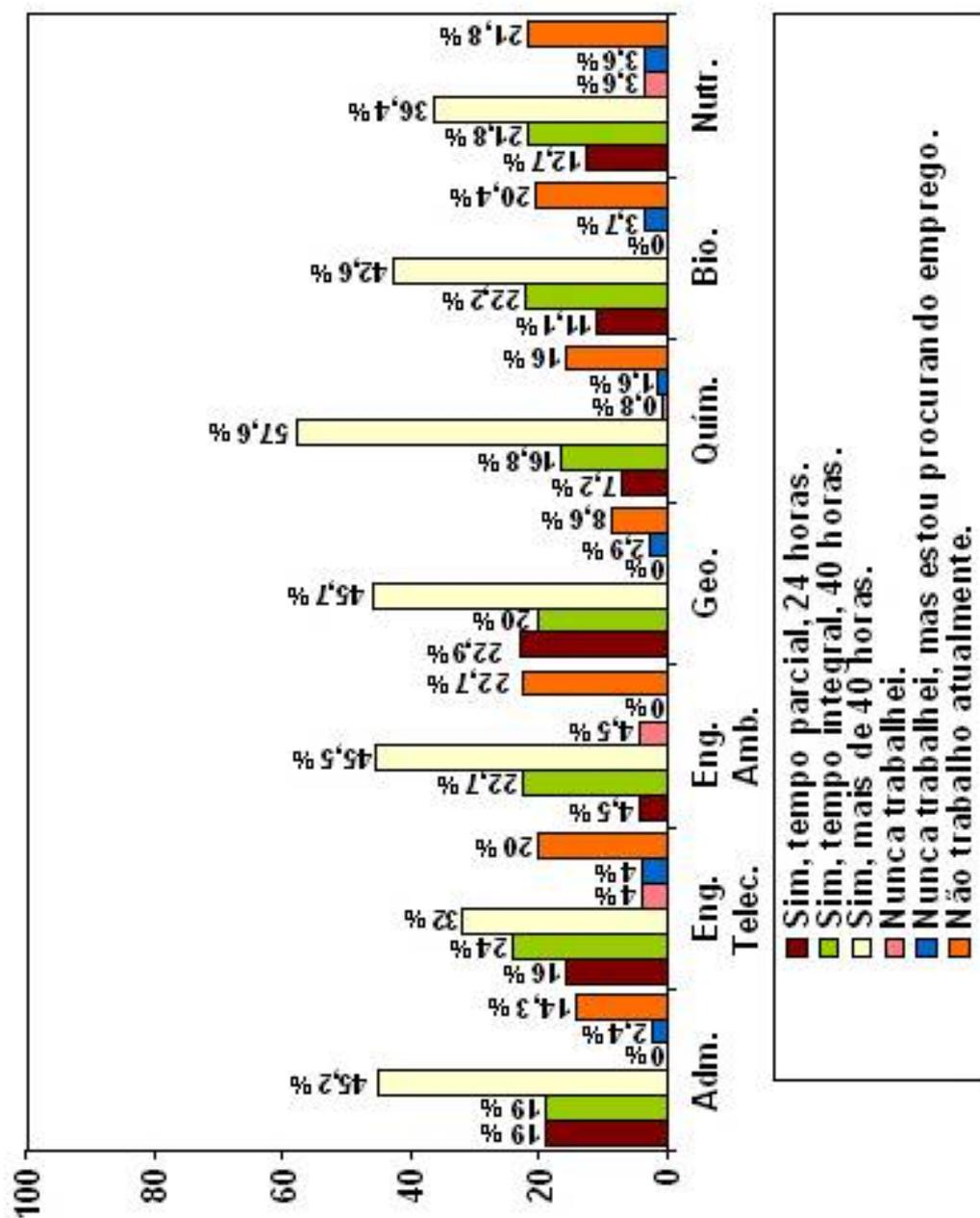


GRÁFICO 05 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS INGRESSANTES SEGUNDO HORAS DE TRABALHO, 2003.

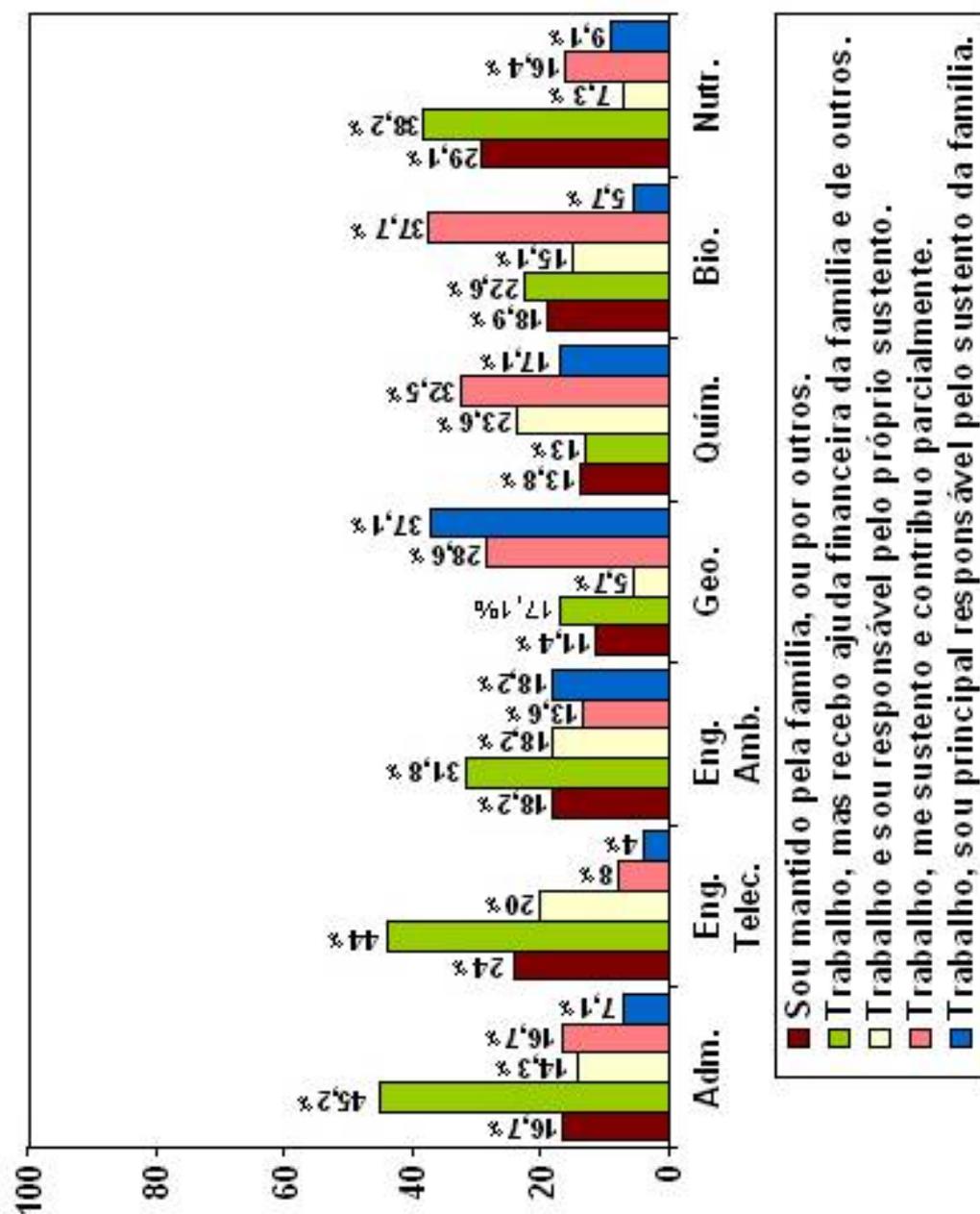
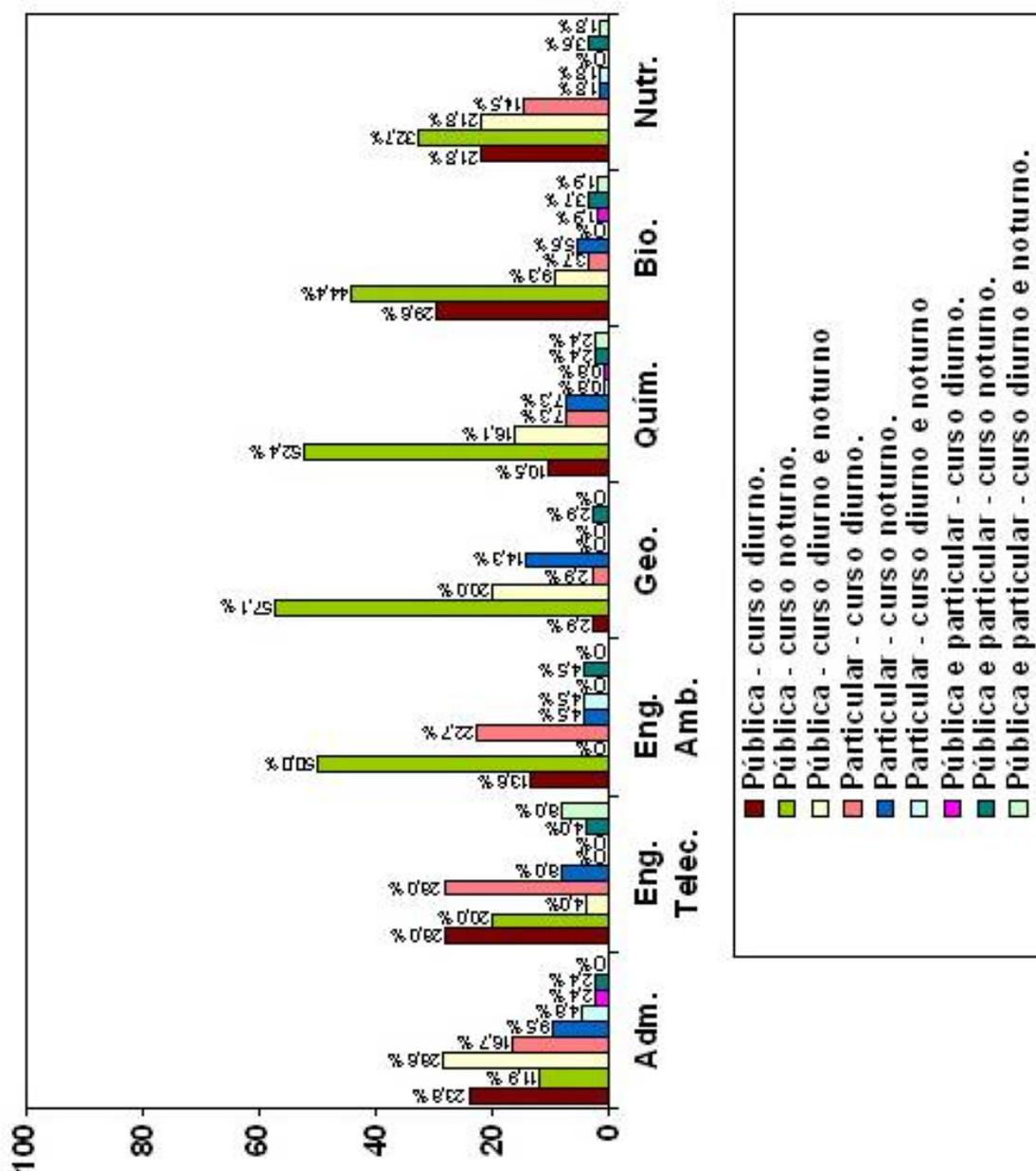


GRÁFICO 06 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS INGRESSANTES NA VIDA ECONÔMICA, 2003.



**GRÁFICO 07 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS INGRESSANTES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E PERÍODO DO CURSO MÉDIO, 2003.**

Professor que ensina o aluno a estudar, oferece pistas para estudar um texto, indica livros para aprofundar o assunto.

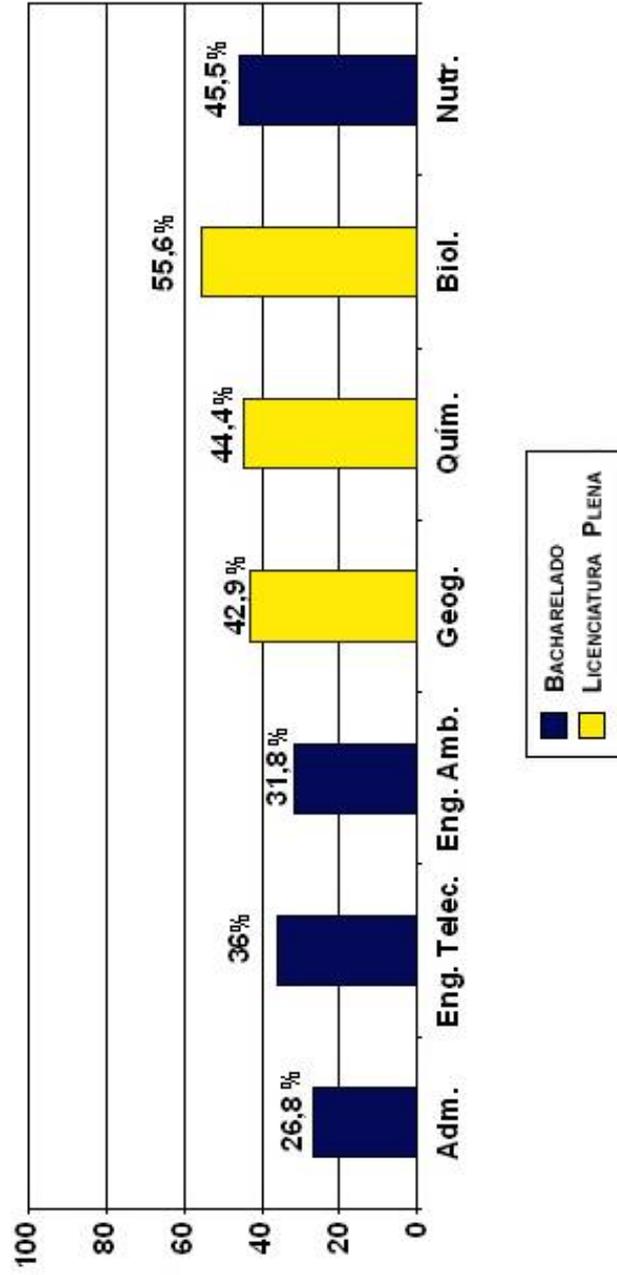


Gráfico 8.1 - Atitudes dos professores importantes para ajudar a integração na Universidade, 2003.

Professor que ensina o aluno a trabalhar em grupo.

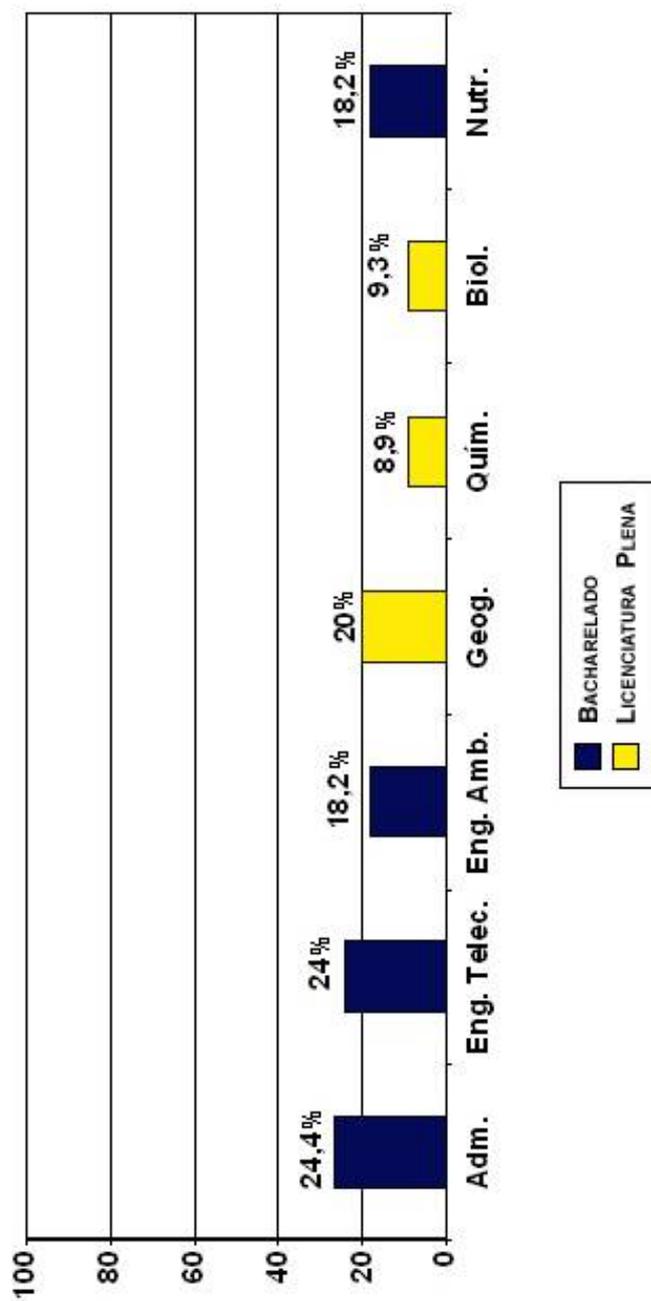


Gráfico 8.2 - Atitudes dos professores importantes para ajudar a integração na Universidade, 2003.

Professor que corrige os trabalhos e encaminha o aluno a entender seus erros.

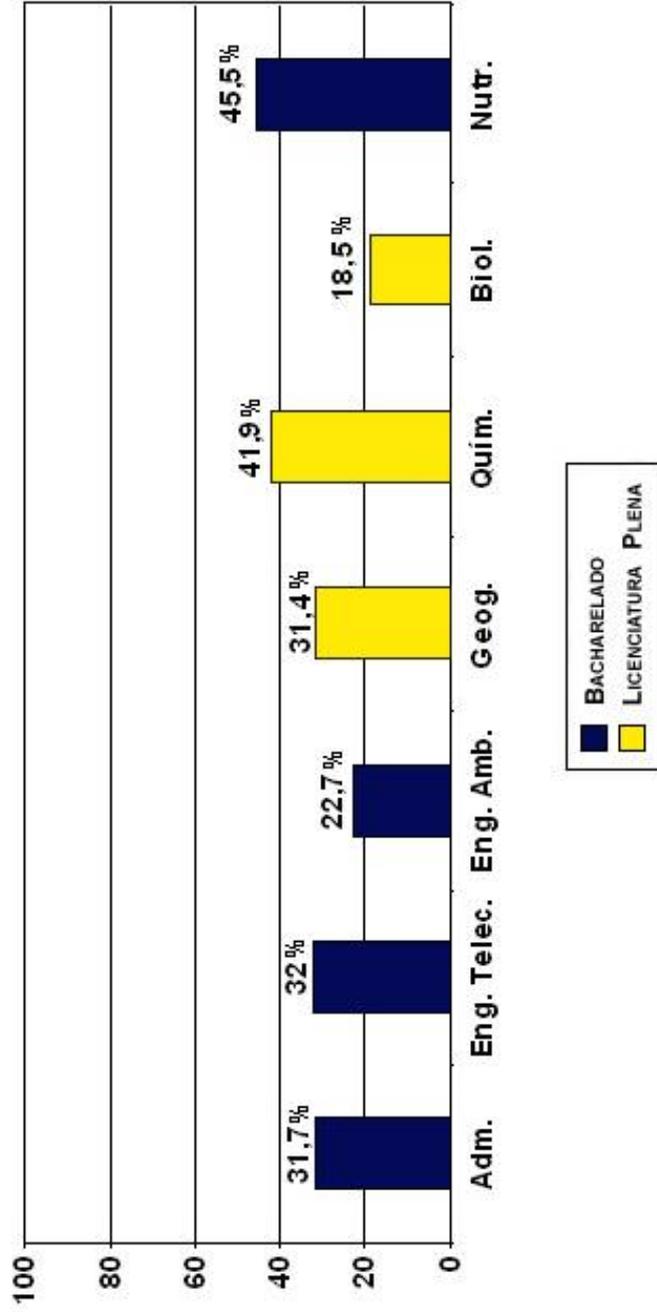


Gráfico 8.3 - Atitudes dos professores importantes para ajudar a integração na Universidade, 2003.

Professor que ajuda o aluno a formular suas próprias opiniões.

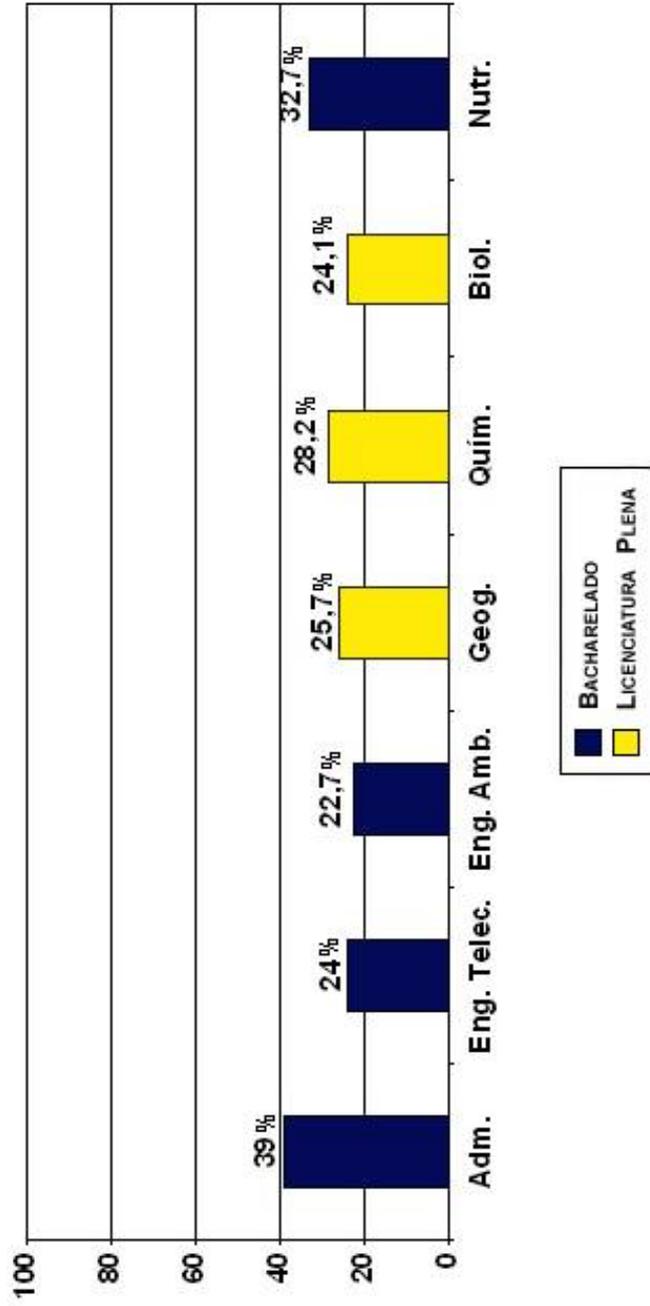


Gráfico 8.4 - Atitudes dos professores importantes para ajudar a integração na Universidade, 2003.

Professor que demonstra confiar e acreditar no aluno atribuindo-lhe responsabilidades.

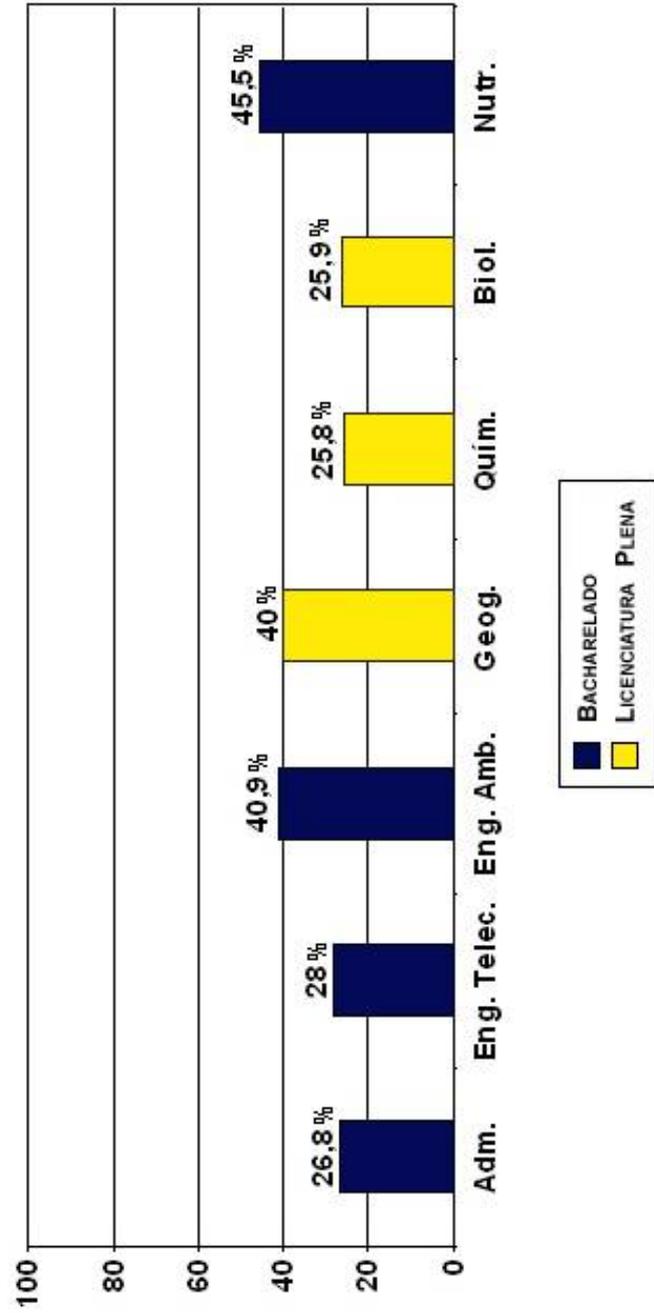


Gráfico 8.5 - Atitudes dos professores importantes para ajudar a integração na Universidade, 2003.

Professor que valoriza as realizações do seu aluno.

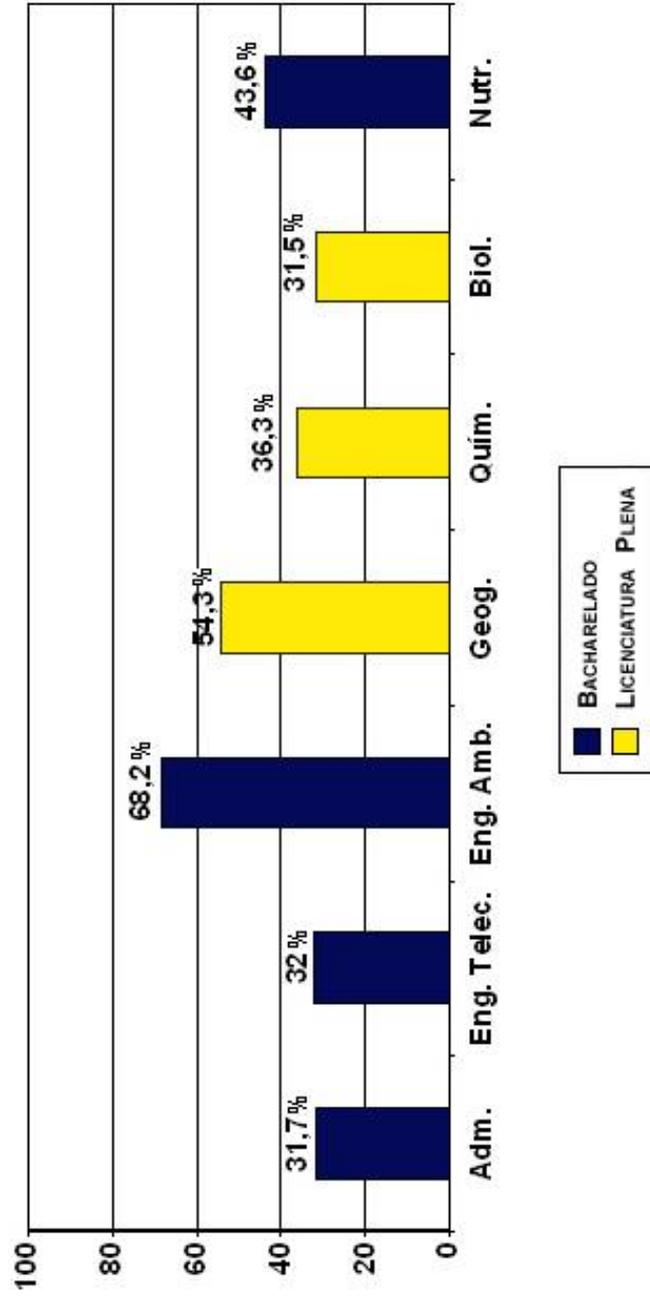


Gráfico 8.6 - Atitudes dos professores importantes para ajudar a integração na Universidade, 2003.

Professor que acompanha o desempenho do aluno analisando com ele as dificuldades que apresenta na disciplina e o orienta nas atividades complementares.

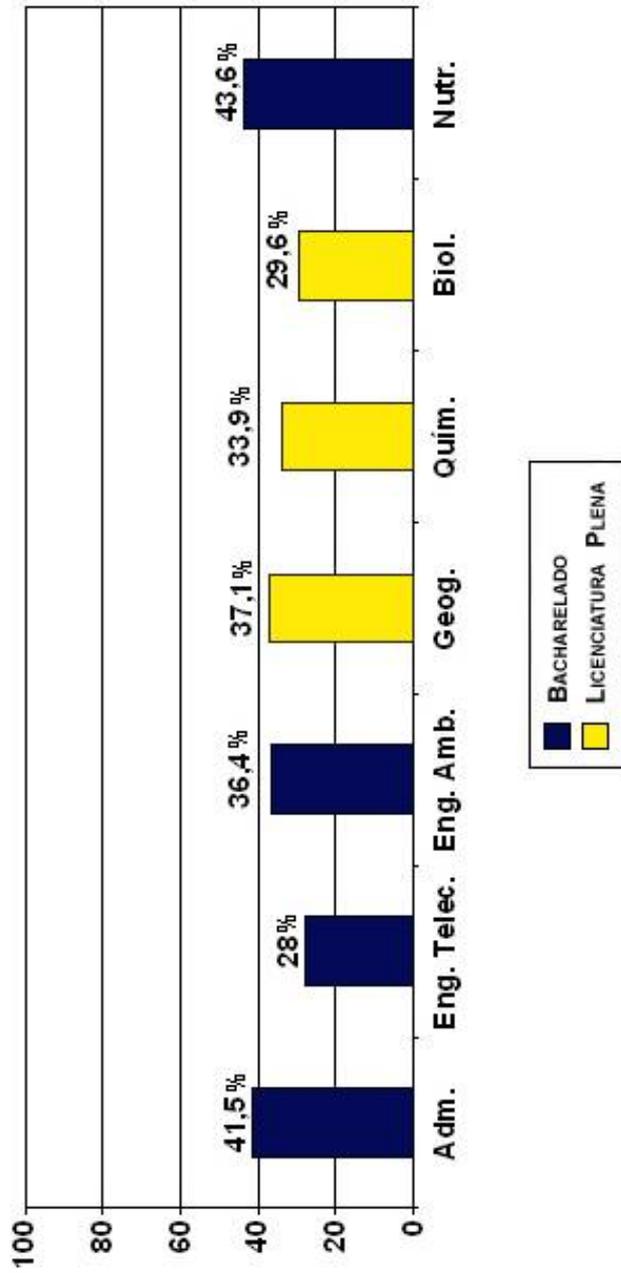


Gráfico 8.7 - Atitudes dos professores importantes para ajudar a integração na Universidade, 2003.

Professor que aceita as dificuldades e limitações do aluno, tem paciência, ajuda o aluno a compreender questões que considera difíceis e não o recrimina.

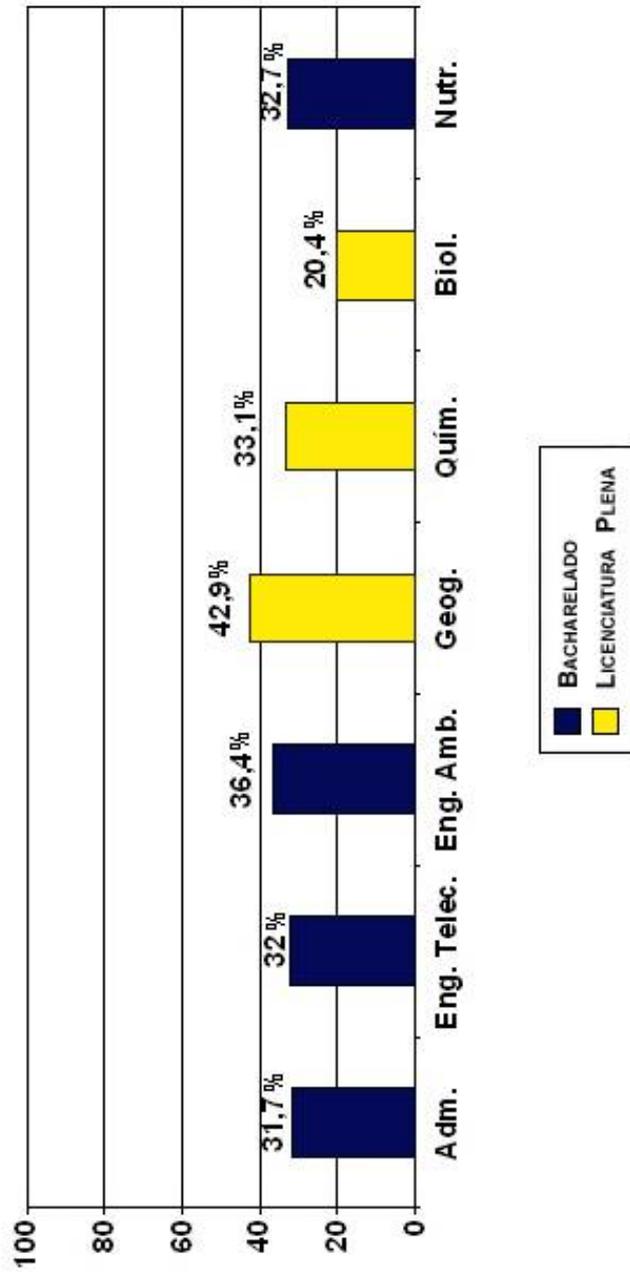


Gráfico 8.8 - Atitudes dos professores importantes para ajudar a integração na Universidade, 2003.

Professor que se põe à disposição do aluno para conversas fora da sala de aula.

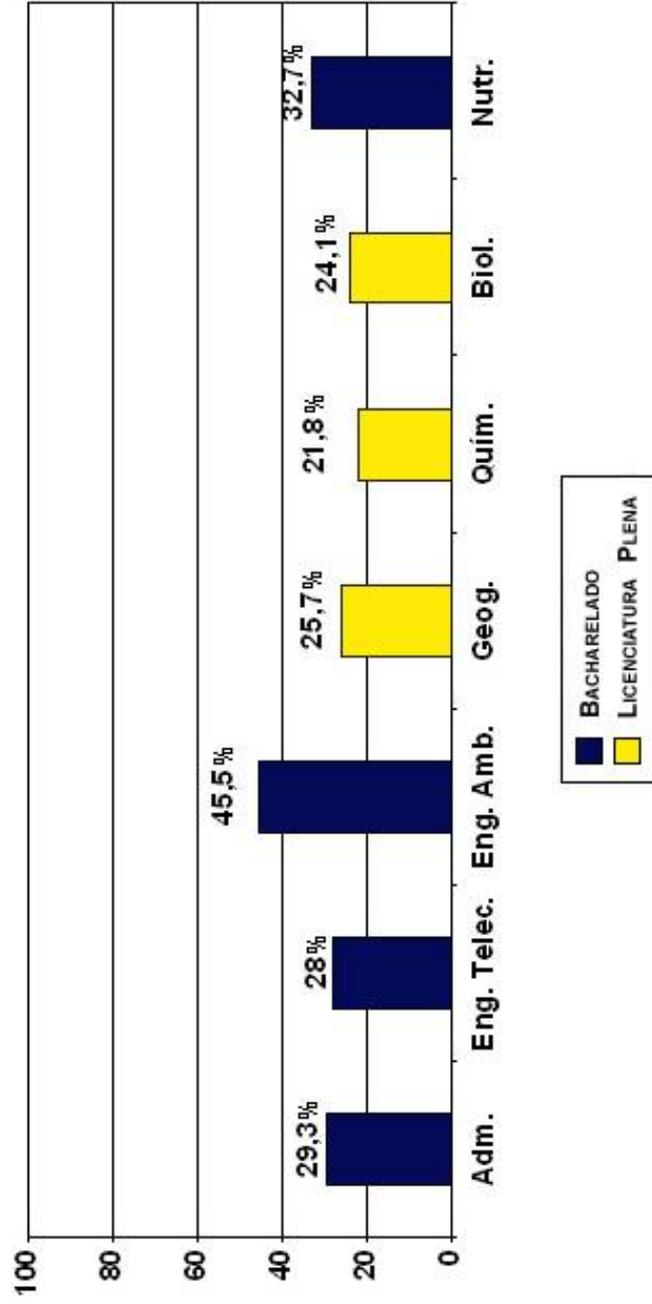


Gráfico 8.9 - Atitudes dos professores importantes para ajudar a integração na Universidade, 2003.

Professor que é autêntico e sincero no relacionamento com o aluno: expõe seu ponto de vista e sentimentos de agrado ou desagrado em relação a situações tensas.

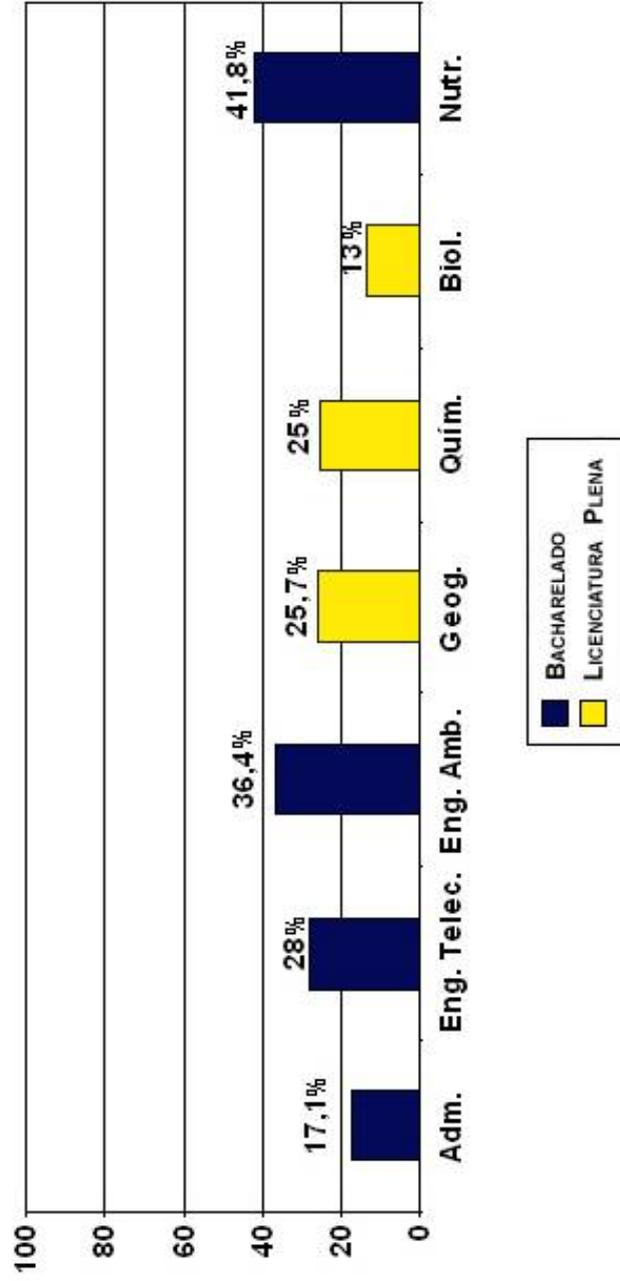


Gráfico 8.10 - Atitudes dos professores importantes para ajudar a integração na Universidade, 2003.

Professor que é cordial e amistoso com o aluno na sala de aula; mantém um clima amigável entre os alunos considerando os alunos como pessoas e não como número.

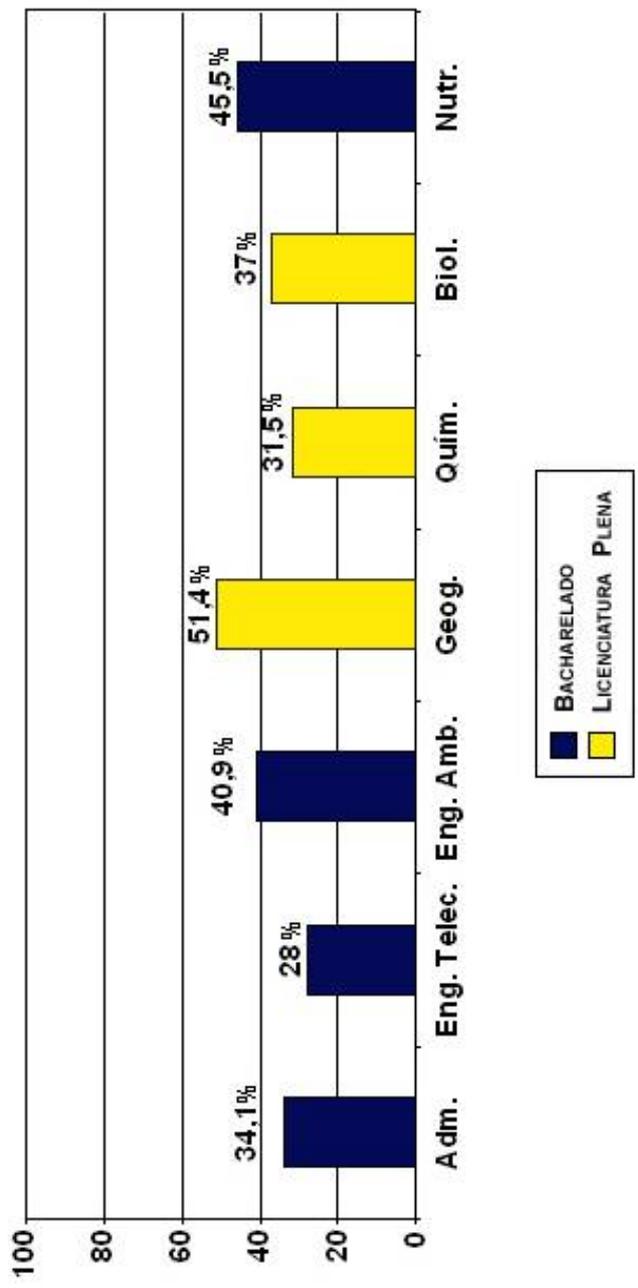


Gráfico 8.11 - Atitudes dos professores importantes para ajudar a integração na Universidade, 2003.

Professor que ajuda o aluno a entender a organização e o funcionamento da Universidade.

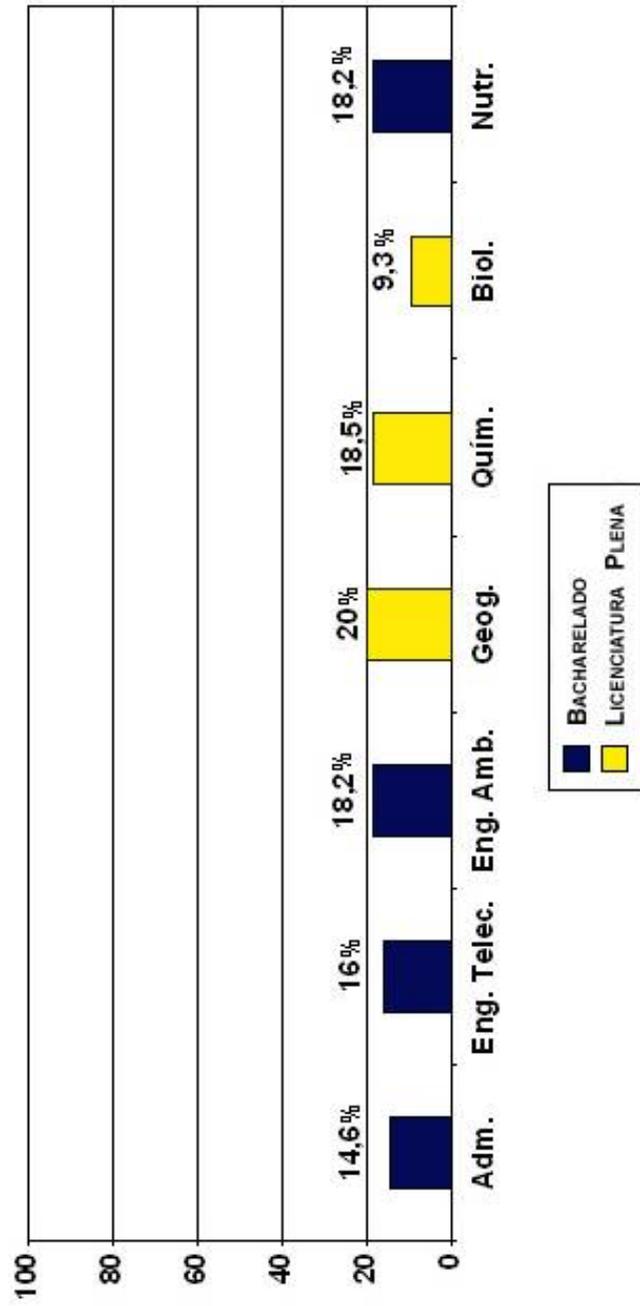


Gráfico 8.12 - Atitudes dos professores importantes para ajudar a integração na Universidade, 2003.

Colegas que aceitaram do jeito que você é.

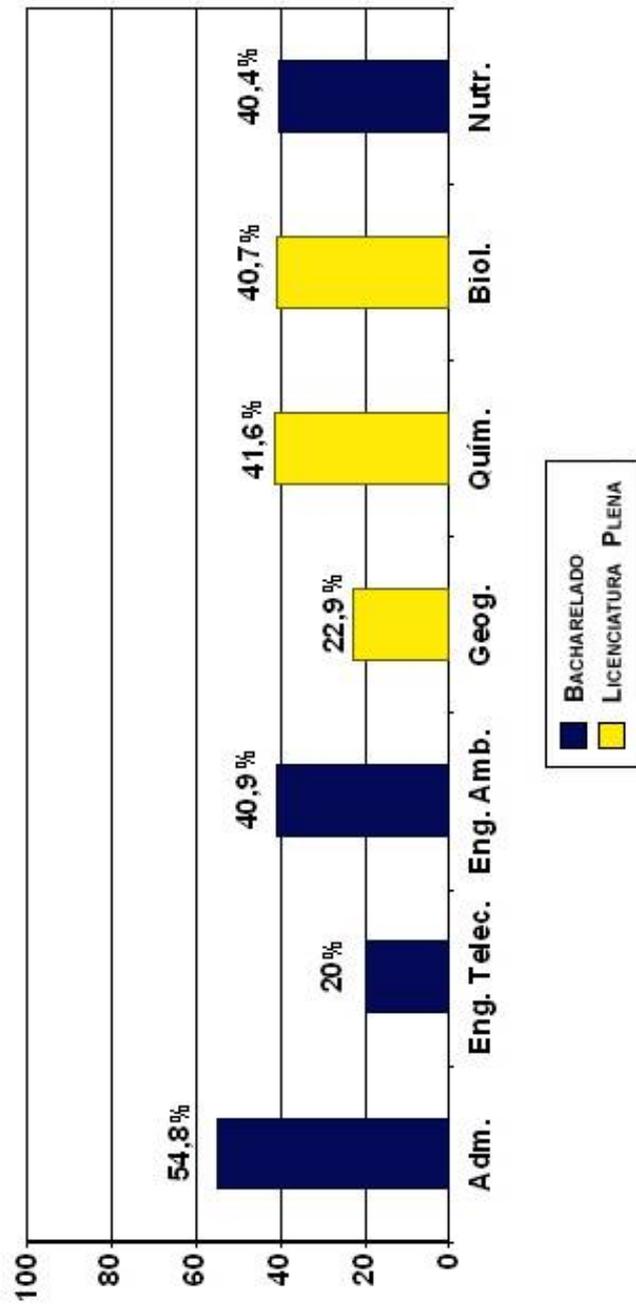


GRÁFICO 9.1 - ATITUDES DOS COLEGAS QUE FORAM IMPORTANTES PARA AJUDÁ-LO A INTEGRAR-SE NA UNIVERSIDADE, 2003.

Colegas que viram em você qualidade que você nem julgava possuir.

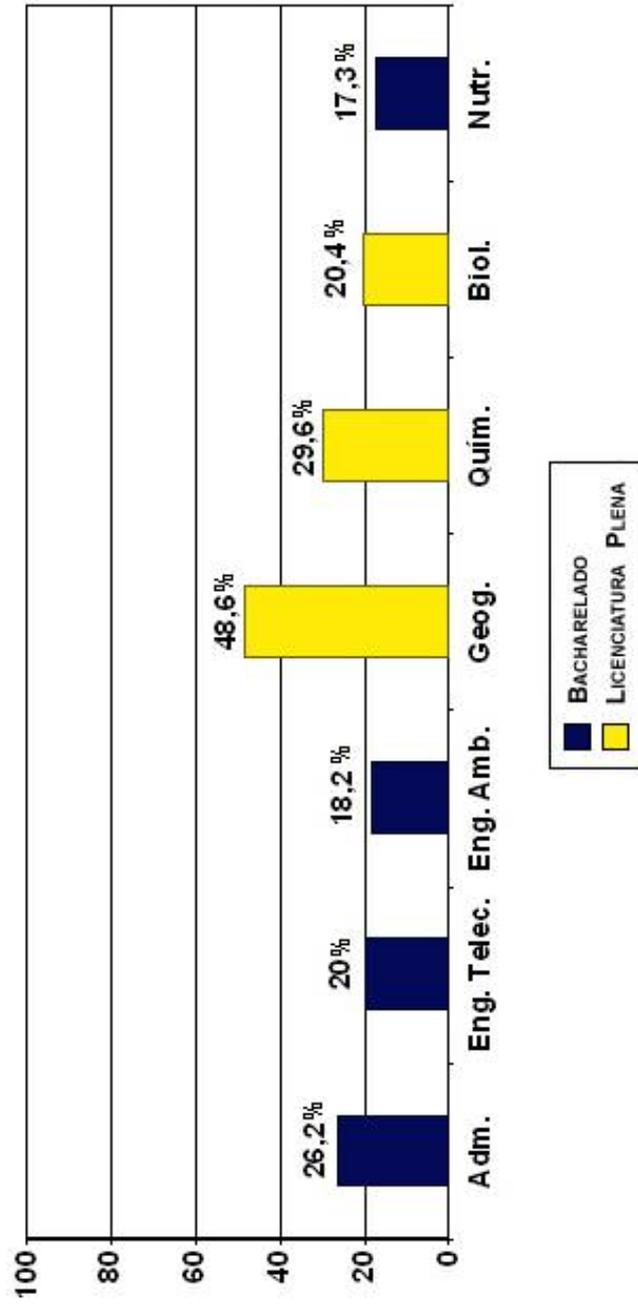


GRÁFICO 9.2 - ATITUDES DOS COLEGAS QUE FORAM IMPORTANTES PARA AJUDÁ-LO A INTEGRAR-SE NA UNIVERSIDADE, 2003.

Colegas que o respeitaram em suas opiniões.

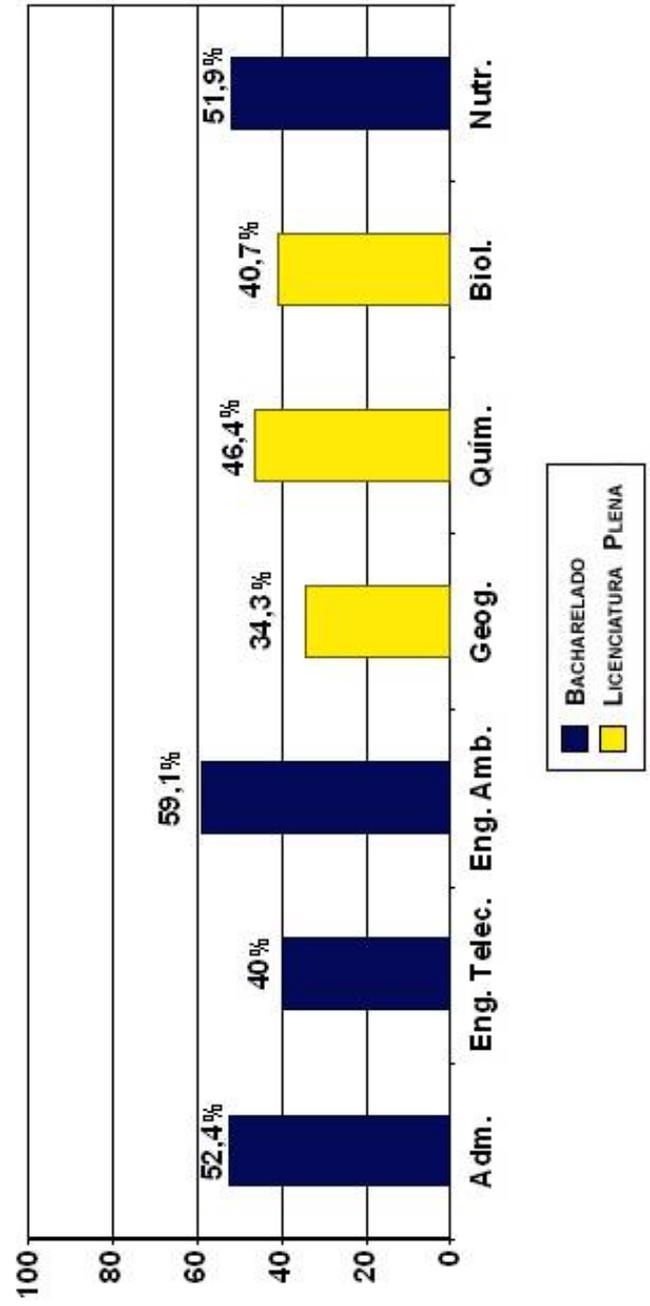


GRÁFICO 9.3 - ATITUDES DOS COLEGAS QUE FORAM IMPORTANTES PARA AJUDÁ-LO A INTEGRAR-SE NA UNIVERSIDADE, 2003.

Colegas que o ajudaram em momentos de dificuldades.

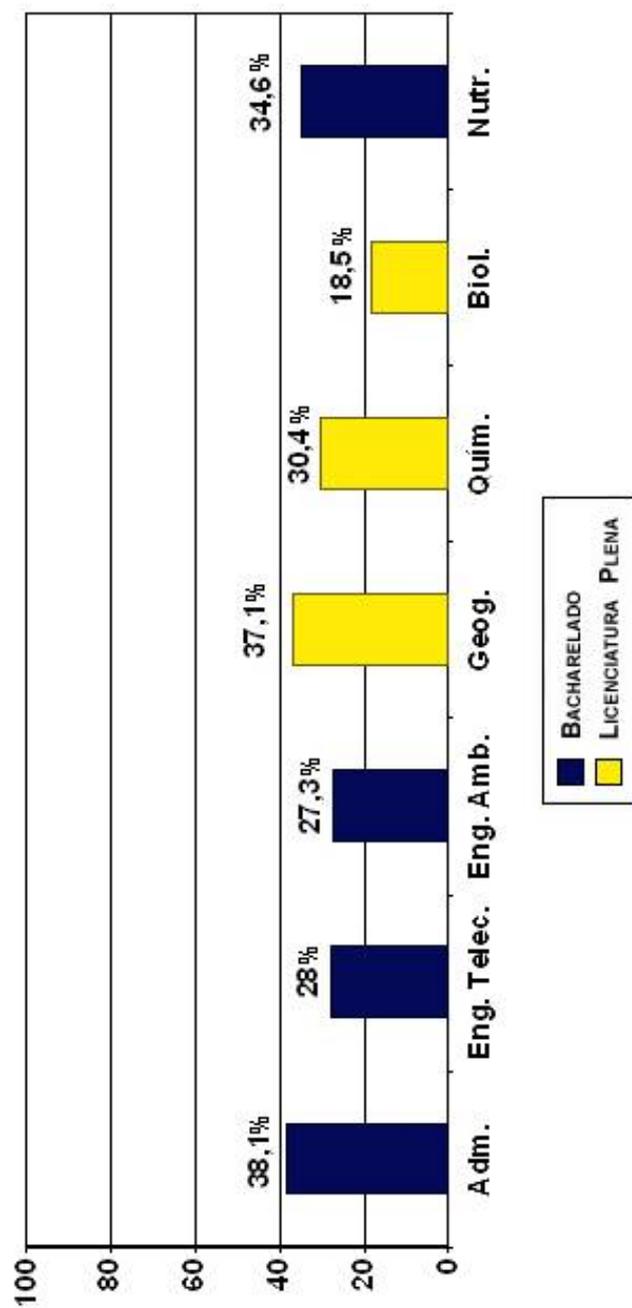


GRÁFICO 9.4 - ATITUDES DOS COLEGAS QUE FORAM IMPORTANTES PARA AJUDÁ-LO A INTEGRAR-SE NA UNIVERSIDADE, 2003.

Colegas que se dispuseram a explicar ou estudar com você conteúdos que você considerava difíceis.

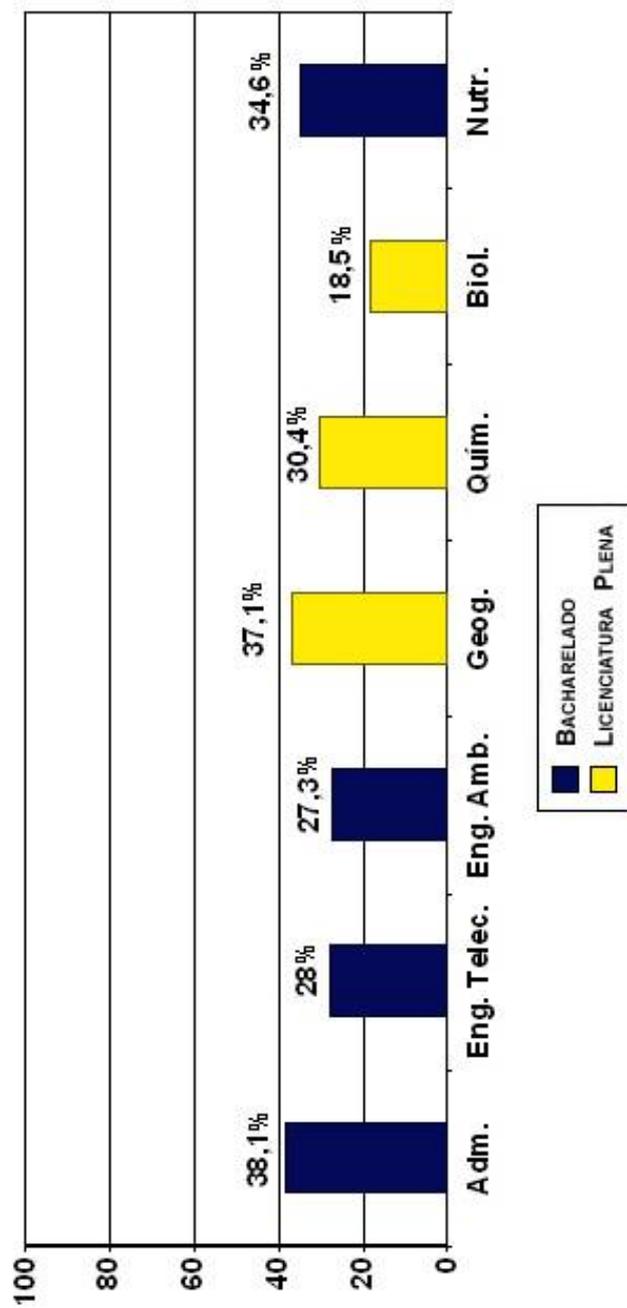


GRÁFICO 9.5 - ATITUDES DOS COLEGAS QUE FORAM IMPORTANTES PARA AJUDÁ-LO A INTEGRAR-SE NA UNIVERSIDADE, 2003.

Colegas que o ajudaram a entender a organização e o funcionamento da Universidade.

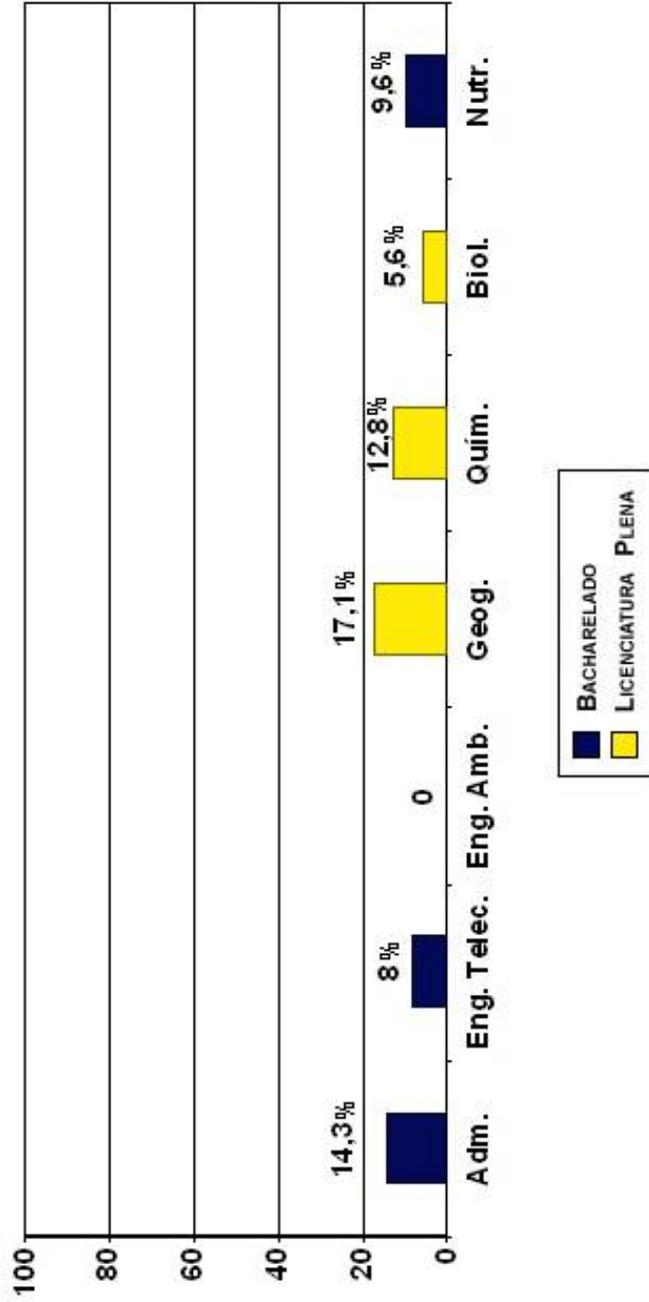


GRÁFICO 9.6 - ATITUDES DOS COLEGAS QUE FORAM IMPORTANTES PARA AJUDÁ-LO A INTEGRAR-SE NA UNIVERSIDADE, 2003.

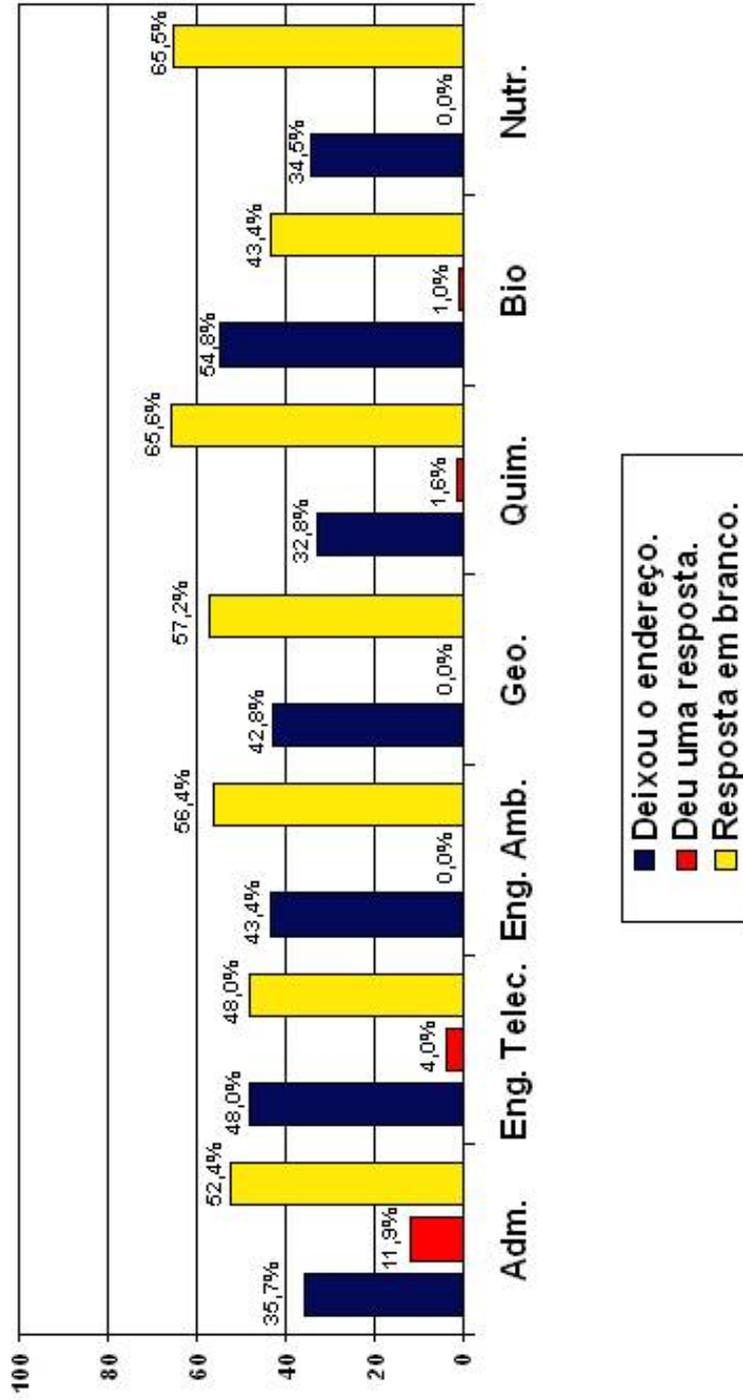


Gráfico 10 - Disponibilidade para participar de um grupo de estudo em continuidade à pesquisa, 2004

**ANEXO D**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

***I – IDENTIFICAÇÃO DO RESPONSÁVEL***

NOME: Maria Otília José Montessanti Mathias  
DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº. 9.423.635- 5   Sexo: F  
DATA DE NASCIMENTO: 23/07/1958

INSTITUIÇÃO: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

ENDEREÇO: RUA MONTE ALEGRE, 984

BAIRRO: PERDIZES

CIDADE: SÃO PAULO

CEP: 05014-901

TELEFONE: 3670 8000

**II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA**

TÍTULO DA PESQUISA:

ALUNOS INGRESSANTES NO ENSINO SUPERIOR NOTURNO:  
RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA UNIVERSIDADE.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL:

MARIA OTÍLIA JOSÉ MONTESSANTI MATHIAS

CARGO/FUNÇÃO: PROFESSORA

UNIDADE: CENTRO DE EDUCAÇÃO – FACULDADE DE EDUCAÇÃO –  
CURSO DE PEDAGOGIA

AVALIAÇÃO DO RISCO DA PESQUISA: NENHUM RISCO

### III –EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR SOBRE A PESQUISA

1.Benefícios: Conhecer quem são os alunos ingressantes no ensino superior noturno. Possibilitar o desenvolvimento de propostas/projetos para a integração do aluno ingressante no ensino superior noturno.

2.Procedimentos: Aplicação de questionário.

1. Riscos e desconfortos: Nenhum risco.
2. Não existem riscos ou desconfortos associados com este projeto, isto é, a probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo.
3. *Sigilo*: Fica garantindo aos sujeitos da pesquisa a confidencialidade, a privacidade e o sigilo das informações individuais obtidas. Os resultados deste estudo poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais, mas informações pessoais que possam identificar o indivíduo serão mantidas em sigilo.

### IV – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS AO PARTICIPANTE

Ficam garantidas aos sujeitos da pesquisa:

1. O acesso, a qualquer tempo, a informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas.
2. A salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.
3. O direito de retirar-se da pesquisa no momento em que desejar.

### V – INFORMAÇÕES

NOMES: **MARIA OTÍLIA JOSÉ MONTESSANTI MATHIAS**

ENDEREÇOS: **RUA GENERAL NESTOR PASSOS, Nº 25 – JD PARAÍSO -  
MANDAQUI**

TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA,  
PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

**(011) 6959 6188**

## VI – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa e autorizo a participação dos alunos nesta pesquisa, como responsável pela Coordenação do Curso de Administração dessa Universidade. Compreendo o quê, como e porquê este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo 16/11/2004

---

---

Sujeito da pesquisa ou seu representante legal.

Pesquisador

## VI – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa e autorizo a participação dos alunos nesta pesquisa, como responsável pela Coordenação do Curso de Engenharia de Telecomunicação dessa Universidade. Compreendo o quê, como e porquê este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo 16/11/2004

---

---

Sujeito da pesquisa ou seu representante legal.

Pesquisador

## VI – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa e autorizo a participação dos alunos nesta pesquisa, como responsável pela Coordenação do Curso de Engenharia Ambiental dessa Universidade. Compreendo o quê, como e porquê este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo 16/11/2004

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Sujeito da pesquisa ou seu representante legal.

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

## VI – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa e autorizo a participação dos alunos nesta pesquisa, como responsável pela Coordenação do Curso de Geografia dessa Universidade. Compreendo o quê, como e porquê este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo 16/11/2004

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Sujeito da pesquisa ou seu representante legal.

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

--

## VI – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa e autorizo a participação dos alunos nesta pesquisa, como responsável pela Coordenação do Curso de Química dessa Universidade. Compreendo o quê, como e porquê este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo 16/11/2004

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sujeito da pesquisa ou seu representante legal.

Pesquisador

## VI – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa e autorizo a participação dos alunos nesta pesquisa, como responsável pela Coordenação do Curso de Biologia dessa Universidade. Compreendo o quê, como e porquê este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo 16/11/2004

---

---

Sujeito da pesquisa ou seu representante legal.

Pesquisador

#### VI – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa e autorizo a participação dos alunos nesta pesquisa, como responsável pela Coordenação do Curso de Nutrição dessa Universidade. Compreendo o quê, como e porquê este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo 16/11/2004

---

---

Sujeito da pesquisa ou seu representante legal.

Pesquisador



