

Ana Luiza de Quadros, Beatriz
Portugal Gonçalves Motta,
Fabiola Cristina Aquino Silva,
Julina Lopes Hoehne, Lucas
Kemp de Oliveira, Silvanio
Aparecido Saldanha, Simone
Dias Pedrosa, Wellington
Gonçalves Barcelos

**O INGRESSO NA GRADUAÇÃO E O
DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO
ESTUDANTE: COMO OCORRE ESSA
RELAÇÃO?**

RESUMO: Com o objetivo de analisarem-se as vivências do estudante recém-ingressado no curso de Química da UFMG, no que concerne à parte pedagógica, foi desenvolvido o presente trabalho. Um instrumento de coleta de dados foi entregue a 82 estudantes dos diversos semestres letivos e baseados na análise dos dados coletados. Foi registrado que a maioria dos estudantes é impactada por novas vivências e que o desenvolvimento da autonomia tende a ser um processo mais coercitivo do que democrático.

PALAVRAS-CHAVE: ensino superior, autonomia, dificuldades dos estudantes.

ABSTRACT: This work was with the objective to analyze the pedagogical experiences of the student just-entered the course of Chemistry of the UFMG. An instrument of collection of data that was delivers the 82 students of the first one to the last semester and based in our analysis of the found data was organized. The majority of the students is impacted by these new experiences and that the autonomy development tends more to a coercitive process of what democratic process.

KEYWORDS: university, autonomy, students' difficulties.

INTRODUÇÃO

As vivências como estudantes em instituições da educação básica aproximaram os autores deste artigo de um processo no qual o

ensino era predominantemente centrado no professor. Ele planejava o conteúdo, organizava a aula, ocupava praticamente todo o tempo/espaço de sala de aula com explicações referentes ao conteúdo e, posteriormente, avaliava a aprendizagem. Aos estudantes, cabia o ‘compromisso’ de prestar atenção às explicações do professor, fazer os exercícios e atividades programadas e atender ao solicitado nos instrumentos de avaliação.

Como estudantes da educação básica, era tomado como referência, para o estudo, o conteúdo ministrado em sala de aula e o livro didático adotado. Nesse contexto, a situação era cômoda e passiva, na qual o professor era a âncora. Normalmente, não era exigido para a aprovação mais do que acompanhar as aulas e revisar o conteúdo presente no caderno ou no livro recomendado pelo professor.

Acostumados a essa rotina de sala de aula, foi encontrado, na graduação, um mundo totalmente diferente daquele vivenciado nos anos anteriores de vida estudantil. Ao se ingressar neste novo ambiente, depara-se com outra realidade estudantil/acadêmica. Nela, passa-se a vivenciar situações que exigem do estudante um esforço maior para a aprendizagem e uma responsabilidade até então não experimentada.

Por um lado, há, hoje, a percepção de que a ‘aula’ do professor universitário é diferente. Nela, alguns conhecimentos são considerados ‘sabidos’ e, caso o estudante não os saiba, fica incumbido de buscá-los em livros, com colegas ou da forma que julgar mais conveniente, já que a aula não irá suprir essa ‘lacuna’. O volume de informações em uma aula de ensino superior é expressivamente maior, quando comparado a uma aula de Ensino Médio. Há uma alta rotatividade de professores, promovida pela divisão do currículo em semestres e pelo fato de algumas disciplinas serem ministradas por mais de um professor. Esse fato está associado ao elevado número de estudantes em sala de aula, nas disciplinas do ciclo básico, o qual dificulta a formação de um vínculo afetivo que privilegie a formação de um ambiente favorável à apropriação do conhecimento de forma sistêmica.

Essa nova vivência, por se tratar de algo novo ou pelo fato de os estudantes não estarem preparados, causa desconforto e insegurança, principalmente a partir das primeiras avaliações. Eles aprendem, por força de necessidade, que o sucesso escolar dependerá de sua capacidade em aprender vários conteúdos de forma autônoma, sem esperar que o professor supra as suas ‘deficiências’. Como não estavam acostumados com essa ‘autonomia’, há uma tendência à acomodação, demorando-se a perceber a importante parcela de cada um no processo de aprendizagem.

Considerando a realidade encontrada ao ingressar no ensino superior, as questões que suscitadas são: o ingresso na graduação impõe novas exigências aos estudantes? Quais seriam essas exigências? Como os estudantes se posicionam frente a essas novas exigências? As novas exigências auxiliam no desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes?

Os autores deste trabalho apontam que pesquisar esse tema é importante para o entendimento do que se passa com o estudante ao ingressar na graduação e até que ponto eles percebem, nessa situação, uma oportunidade de desenvolverem estratégias de estudo. Também considera-se uma oportunidade de avaliar como cada estudante foi impactado com tal realidade, quais os benefícios e dificuldades encontradas, e como se administrou a nova realidade.

ELABORAÇÃO DO OLHAR

A crescente exigência por profissionais capacitados cria uma demanda que atinge o ensinar e aprender. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, é necessário que se desenvolva, nas escolas, “Uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem” (BRASIL, 1997, p. 33).

Para que isso seja atingido, é praticamente indiscutível a necessidade de promover a participação ativa dos estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem. Mas de que forma de participação estamos falando?

Teorias contemporâneas de ensino e aprendizagem têm tratado das concepções dos estudantes e da evolução conceitual. Para que a evolução conceitual aconteça, é necessário que o mundo das ideias seja compartilhado e discutido em sala de aula. Nesse ínterim, a forma de pensar de cada um deve se tornar explícita e, portanto, os estudantes passam a ter uma participação mais ativa nas aulas.

No ensino superior – mais especificamente nos cursos da área de ciências da natureza –, em função da formação especializada, é mais usual, em sala de aula, o uso e a explanação de um discurso da ciência, com conhecimentos teóricos e abstratos que nem sempre são

de fácil entendimento e apropriação. E a relação de sala de aula parece, algumas vezes, ser permeada pelo discurso científico e pela formalidade. A ênfase no conhecimento científico não favorece a participação ativa do estudante nem a criação de um ambiente dialógico.

Em pesquisa realizada com estudantes evadidos do curso de Química, na Universidade de Brasília – UNB, Cunha, Tunes e Silva (2001) destacam que a maioria dos evadidos apontou a comunicação interpessoal no curso como um entrave ao desenvolvimento do estudante. Segundo os evadidos, “há superficialidade nos contatos entre alunos-alunos, professores-alunos e funcionários-alunos” (p. 273). Apesar de serem vários os motivos alegados para o abandono do curso, motivos esses entremeados entre si; foi destacado o vínculo afetivo entre os atores do processo de ensino-aprendizagem. Os relatos feitos pelos pesquisados foram de um ambiente “psicologicamente asséptico, um lugar onde as pessoas apenas trabalham e se relacionam não como sujeitos, mas como objetos de seu trabalho, destituídos que são de personalidade” (p. 275).

Ao sintetizarem as causas da evasão no curso de Química da UNB, os autores pontuam basicamente os seguintes aspectos:

(1) o desamparo sentido na chegada ao curso e a falta de informação quanto aos procedimentos necessários ao registro e matrícula;

(2) o despreparo para lidar com as diferenças entre o segundo grau (hoje Ensino Médio) e o sistema universitário: a condução do curso, os novos professores e metodologias de ensino, as avaliações, o novo grupo, o papel de universitário assumido frente à família e aos amigos;

(3) a falta de comunicação que, quando existia, era restrita às tarefas acadêmicas e, ainda assim, prejudicada pela má qualidade do acesso aos professores, funcionários e normas administrativas e;

(4) a impossibilidade do estabelecimento de vínculos pessoais significantes, dada a natureza formal das relações interpessoais com que se deparou (CUNHA, TUNES e SILVA, 2001, p. 278-279).

Por se tratar de estudantes evadidos, os dados acima representam a visão de uma parcela do conjunto de estudantes, mas apontam para alguns tópicos importantes a serem investigados. Diferentemente dos estudantes evadidos, que acabaram tomando decisões individuais, os demais, em função da diversidade encontrada, acabam desenvolvendo estratégias de estudo que os auxiliam a se manterem no curso e aprenderem melhor. E tais estratégias são desenvolvidas por estudantes que percebem que apenas assistir à aula do professor pode

não ser suficiente para que ele obtenha sucesso nos instrumentos de avaliação. Para se entender o que ocorre com o estudante quando o mesmo se utiliza dessas estratégias, buscou-se o conceito de autonomia.

Para Piaget, citado por Brum e Mendes (2005, p.16), a autonomia é “um procedimento de educação social que tende, como os demais, a ensinar os indivíduos a saírem do seu egocentrismo para colaborar entre si e submeterem-se às regras comuns”. Piaget considera que a autonomia é uma construção individual que ocorre no coletivo, implicando em trocas e em cooperação. E o estudante, dentro desse processo, passa a se constituir sujeito que constrói conhecimento. Assim, Piaget ressalta que a constituição do princípio de autonomia se desenvolve junto com o processo da autoconsciência, ou seja, da tomada de consciência do indivíduo sobre seu próprio ponto de vista, o que caracteriza o processo psicológico como interno ao sujeito.

Brum e Mendes (2005) pesquisaram a autonomia intelectual de alunos do Curso Normal Superior, oferecido na forma de educação a distância. Para eles, os estudantes que apresentavam essa autonomia tinham uma “postura de alunos pesquisadores, críticos, dispostos a estar sempre aprendendo, interagindo e cooperando uns com os outros [...]” Também apresentavam características como a relação entre conteúdo da aula com a realidade, busca de fontes extras que pudessem enriquecer a aprendizagem, apropriação do conhecimento de forma reflexiva e desenvolvimento de análises críticas e argumentativas. Mogilka (1999, p.59), referindo-se à origem grega dos vocábulos (auto = próprio e nomos = lei ou regra), define o termo autonomia como “a capacidade de definir suas próprias regras e limites, sem que esses precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se auto-regular. Logo, na palavra autonomia, estão implícitos, simultaneamente, a liberdade relativa do agente, que pode prescindir de um poder externo que o regule e a limitação, derivada necessariamente da relação com o mundo natural e social”.

Na perspectiva desse autor, o estudante autônomo é aquele que, para se desenvolver, cria as próprias regras e limites. Apesar de se analisar o desenvolvimento da autonomia em crianças, considera-se que a preocupação do autor sobre esse desenvolvimento na escola também é válida para os ingressantes no ensino superior: a construção de autonomia não é, necessariamente, uma prática democrática na escola.

Algumas vezes trata-se de prática ‘coercitiva’, na qual os estudantes não são movidos unicamente pelo desejo de realizarem

suas demandas de expansão e crescimento. Desenvolvem regras e limites em função das exigências a eles impostas. Em função da coercitividade, o autor defende a necessidade de autoridade dentro da escola, mas que essa autoridade esteja em consonância com “as necessidades do outro e com os limites que essas necessidades geram. A liberdade pessoal só se realiza quando situada em relação ao contexto e ao outro: isto é a autonomia” (Mogilka, 1999, p.66).

Palha (2006, p. 02), ao analisar o entendimento de outros autores sobre o termo autonomia, afirma que “a autonomia está inter-relacionada com conceitos de independência, autodeterminação e autoridade”. Assim, o estudante adquire autonomia à medida que assume uma postura de independência do professor e possui um conjunto de valores e normas que o guiam em suas decisões. Ao analisar a matemática, a autora afirma que, ao enfrentar um problema matemático em sala de aula, o estudante pode ter as seguintes opções: aguardar que o professor apresente a solução correta; aguardar que um colega, indicado pelo professor, diga a resposta correta; comparar a sua resposta com as soluções do livro; comparar as suas soluções com as de outros estudantes e; controlar ele próprio, passo a passo, a resolução. Ela afirma que apenas neste último caso, o aluno atua autonomamente, pois ele está em condições de justificar as escolhas feitas no processo de resolução, primeiro para si próprio e, posteriormente, para os colegas e professor.

Neste trabalho, considera-se desenvolvimento da autonomia quando o estudante, frente a uma situação-problema ou dificuldades de aprendizagem em sala de aula, tem a iniciativa de procurar outros meios. Os meios podem ser materiais didáticos diversos, auxílio de colegas ou outros, em um processo de independência. Além disso, saber decidir quando é a hora de estudar determinado conteúdo, que espaço/tempo deve dedicar para uma formação mais integral e quando é possível aproveitar o lado social da vida estudantil, em um processo de autodeterminação e autoridade, porém não coercitivo. Com ele, objetiva-se identificar se o estudante enfrenta dificuldades no início do curso; quais seriam estas dificuldades; quais estratégias ele usa para enfrentá-las e se o desenvolvimento da autonomia é um processo natural.

PLANEJAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

Para alcançar os objetivos aqui propostos, opto-se por investigar estudantes do Curso de Química da UFMG – Licenciatura e Bacharelado

– selecionando, para isso, uma amostra de estudantes dos diferentes semestres.

Foi construído um instrumento de coleta de dados, capaz de auxiliar nas questões a serem respondidas. Nesse instrumento, alguns dados de identificação foram solicitados, tais como: ano de ingresso, idade, gênero, se o aluno trabalha concomitante ao curso, qual a escola onde cursou o Ensino Médio e a rede a que a mesma pertence. Outras seis questões específicas foram elaboradas versando sobre o ingresso do estudante na universidade: impressões, dificuldades, atitudes, fatores que entendem como importantes para a aprendizagem e como agiram no início do curso para ter ‘sucesso’ escolar.

O questionário foi aplicado a 82 estudantes dos vários semestres, explicando-se os objetivos e solicitando autorização para uso dos dados. O documento foi respondido por todos e o tempo usado para tal variou de um estudante para outro, o qual ficou em torno de 20 minutos.

Para a análise dos questionários, fez-se uma leitura conjunta de cerca de 20% dos mesmos, inferindo algumas categorias para as respostas de cada uma das questões. A seguir, os questionários foram lidos individualmente, e, cada um deles por dois pesquisadores, enquanto as respostas foram classificadas de acordo com as categorias pré-estabelecidas.

ANÁLISE OS DADOS

As turmas de estudantes dos semestres iniciais são mais numerosas que as turmas de final de curso. Isso fez com que houvesse mais participantes do início do curso (três primeiros semestres). Apesar disso, todos os semestres estão representados. Os estudantes do turno diurno ingressam no primeiro semestre de cada ano, enquanto, no noturno, o ingresso ocorre no segundo semestre. Assim, participaram estudantes de 9 semestres nesta pesquisa.

O universo de pesquisados neste trabalho foi composto de 52 mulheres e 30 homens. Desses, 71 são do curso noturno e 11 são do diurno. A presença de um número tão expressivo de estudantes do noturno deve-se ao fato de que os pesquisadores circulam mais pelo turno noturno do curso pesquisado. Quanto às atividades exercidas pelos estudantes, registrou-se que 62 deles trabalham e estudam (60 do curso noturno e 2 do diurno) e 20 alunos apenas estudam (8 do diurno e 11 do noturno). Foram solicitadas informações sobre a escola de origem e o curso feito no Ensino Médio. São provenientes do ensino

médio 45 estudantes e do ensino técnico em concomitância com o ensino médio estão 37 deles.

O curso de Química da UFMG tradicionalmente tem recebido mais estudantes oriundos de escolas públicas do que de escolas particulares. Nos dados coletados, percebe-se que o grupo representa esta tendência, sendo 58 oriundos de instituições da rede pública e 21 da rede particular. Três deles cursaram o ensino técnico e o médio em escolas diferentes, sendo uma delas particular e outra pública.

Os estudantes descreveram suas **primeiras impressões** ao ingressarem na universidade, no curso de graduação em Química (estudantes que ingressaram noutro curso e, posteriormente, na Química foram desconsiderados para esta análise). Percebeu-se assim que sete dos pesquisados afirmaram não que tiveram problemas de adaptação, pois descreveram a universidade como um ambiente tranquilo. A grande maioria descreveu algum tipo de dificuldade. As percepções dos estudantes que sentiram algum tipo de dificuldade estão representadas na Figura 1:



Figura 1 Dificuldades encontradas pelos alunos ingressantes na graduação.

Fonte: Questionários aplicados aos estudantes.

Vamos destacar, para esta parte dos dados, os itens mais citados. Para aulas muito dinâmicas, foram considerados os comentários dos estudantes que se referiam ao excesso de conteúdo em um tempo limitado, ao grande número de disciplinas a serem cursadas em pouco mais de quatro meses ou um semestre, e a uma espécie de ‘atropelamento’ de conteúdos ainda não aprendidos em função de outros que fazem parte do programa. Este foi o item que apareceu com maior frequência. O segundo grupo de respostas, chamado de falta de apoio/suporte, refere-se às falas que evidenciam o fato do estudante entender

que precisava ‘se virar’ (nas palavras usadas por muitos deles) e resolverem sozinhos suas próprias dificuldades. Provavelmente, nesse caso, a referência está associada à construção da autonomia, mesmo que seja um processo não espontâneo. Professores formais ou pouco didáticos são aqueles que, segundo os estudantes pesquisados, limitam o contato com os estudantes ao período de suas aulas. Os pesquisados, pela análise das respostas dadas, parecem perceber que no ensino médio há uma preocupação com o aprendizado e com o estudante, enquanto no ensino superior o professor, algumas vezes, parece centrar sua preocupação no cronograma e na Ciência com a qual trabalha.

Silva e Schnetzler (2006), em pesquisa, enfocaram a prática pedagógica de um professor universitário e a influência que ela exerce na formação docente e afirmam que o papel dos professores universitários de disciplinas científicas específicas é extremamente importante na formação inicial dos jovens, principalmente quando se trata de cursos de formação de professores.

Os três itens destacados acima certamente representam a grande novidade no cotidiano de um recém-ingressado na universidade para quem – como é para todos nós no contato com o novo – é necessário um tempo para adaptação. As notas baixas, descritas por 14% dos estudantes, provavelmente aumentaram a percepção das dificuldades citadas.

Diante do esperado relato sobre dificuldades, avaliaram-se quais foram as **atitudes** dos estudantes para resolvê-las. Solicitou-se que descrevessem as estratégias usadas nas primeiras disciplinas. Estudar mais do que costumavam até então foi a opção majoritária (cerca de 89%). Desses, 33% não explicaram como seria esse estudo, 29,3% defenderam a formação de grupos de estudos com outros colegas e 26,7% argumentaram que estudavam sozinhos, mas buscavam o auxílio de colegas apenas quando precisavam sanar dúvidas para as quais não encontravam solução com o estudo individual.

Outras medidas como buscar livros sobre o conteúdo ministrado (9 citações); procurar aulas particulares ou monitorias (9 citações) e definir as disciplinas prioritárias para dedicar-se a elas (7 citações) também foram adotadas. Também constatou-se que tanto os estudantes provenientes do Ensino Médio quanto os do Ensino Técnico tiveram as mesmas iniciativas: desenvolveram as mesmas estratégias de estudo que os auxiliaram a transpor dificuldades.

Para esta questão, o número total de citações ultrapassa o número de pesquisados, em função de que alguns citaram mais de uma estratégia usada.

Percebe-se que os estudantes desenvolveram estratégias que os permitiram agir de forma cada vez mais autônoma, sem depender diretamente das aulas dos professores. Contudo, em situações semelhantes, o desenvolvimento da autonomia do estudante ocorre mais por coerção da nova realidade do que pela via democrática/dialógica.

Para termos uma ideia mais clara do que representa dificuldade para o grupo de estudantes pesquisado, solicitou-se que selecionassem aquela que foi mais marcante e justificassem a escolha feita. Alguns estudantes (26,8%) descreveram uma disciplina cursada, sem especificar os motivos que a tornaram difícil. Entre os que selecionaram e descreveram uma dificuldade, encontram-se: falta de tempo (24,4%), relação problemática com o professor (17,4%), falta de conhecimentos básicos (10,5%), problemas de comunicação (9,3%), aula que não produz conhecimento (8,1%), pouca relação do conteúdo com a química (2,3%) e colegas imaturos (1,2%).

A falta de tempo é uma dificuldade relacionada ao fato da maioria desses estudantes (76,8%) já terem se inserido no mundo do trabalho. Isso faz com que o tempo de dedicação que têm ao estudo seja menor. Dentre os estudantes pesquisados que não trabalham, apenas dois alegaram falta de tempo, mas justificaram ser a falta proveniente do fato de serem bolsistas de iniciação científica.

A relação problemática com o professor insere comentários sobre a pouca didática dos mesmos e conflitos de interesse na sala de aula. Alguns estudantes reconhecem que lhes falta uma base de conhecimento para acompanharem as aulas, mesmo que tenham passado por um processo de seleção (vestibular). Os problemas de comunicação referem-se, principalmente, aos professores de origem estrangeira e que mantêm um 'sotaque' que lhes é peculiar, mas que causa estranheza aos estudantes.

As reclamações em torno de aulas que não auxiliam na aprendizagem são oriundas de estudantes que, alegando ter pouco tempo para estudos individuais ou em grupo, gostariam que a aula proporcionasse, por si só, uma gama de conhecimentos que os permitisse sucesso escolar. A pouca percepção que os estudantes têm da relação do conteúdo de determinadas disciplinas com a química deve-se à existência de disciplinas de outros departamentos/institutos, tais como a Matemática e a Física, que são desenvolvidas sem que seja explicitada a utilidade/aplicação na Química.

Zago (2006), em pesquisa realizada sobre a trajetória escolar de estudantes oriundos de meios populares, afirma que ingressar no curso

superior é apenas um dos desafios que enfrentam. Manter-se no curso em função de lacunas de aprendizagem, da carga horária, do nível de exigência e de outras diferenças materiais, sociais e culturais é outro grande desafio.

Foram listados alguns fatores que interferem na aprendizagem e solicitado aos pesquisados que enumerassem os mesmos, em ordem decrescente de importância. Os dois fatores mais pontuados foram ‘as aulas do professor’ e ‘a capacidade de se estudar sozinho’. Uma parte dos estudantes pesquisados pareceu buscar, nas aulas dadas pelos professores, o conhecimento de que necessitam para sua formação. A expectativa de que o conhecimento discutido nas aulas seja suficiente para a formação é, provavelmente, uma herança dos ensinamentos regular e médio e da base de conhecimentos (ou de saberes) acumulada até então.

Mas o termo ‘universidade’ refere-se a um universo de conhecimentos e a aula significa apenas uma parte desse universo. A leitura diversificada que poderia levá-los ao desenvolvimento de forma mais integral e transdisciplinar poderia provê-los de pleno conhecimento. Mas, ao que parece, o ingresso na universidade acaba por limitar essa leitura aos livros didáticos indicados em cada uma das disciplinas cursadas.

Ingressar na universidade certamente significa a entrada em um mundo de produção e divulgação de conhecimentos em diversas áreas. A formação viabilizada pela universidade, mesmo que limitada a uma única área ou curso, deve capacitar o estudante ao mundo do trabalho, que envolve muito mais do que os conhecimentos daquela área ou curso específico. A capacidade de estudar sozinho foi outro fator bastante citado. Ela, sem dúvida, é necessária. Mas, será que o fato de estudar sozinho tem como objeto o universo de conhecimentos necessários à formação ou apenas aqueles que os permitem serem aprovados nas disciplinas do curso?

Para a obtenção de uma resposta menos formal, acrescentou-se a seguinte pergunta: “Imagine que você está conversando com um estudante ‘calouro’ do seu curso e quer lhe dar algumas dicas de como se sair bem nos estudos, como você o aconselharia a agir para aprender?”. As respostas obtidas encontram-se na Tabela 1, abaixo, agrupadas pelas suas semelhanças.

Tabela 1 Conselhos dados aos ‘calouros’ em uma situação fictícia

Respostas	Ensino Técnico	Ensino Médio	Total
Estudar diariamente	28	22	50
Prestar atenção à aula	5	12	17
Ter bom material para o estudo	4	5	9
Fazer grupos de estudo	6	3	9
Aprender a estudar sozinho	2	7	9
Preparar-se para a aula	3	2	5
Não se encaixam	3	7	10

Fonte: questionário aplicado aos estudantes

As respostas do primeiro grupo, relativas ao estudo diário, provavelmente demonstram consciência do estudante de que estudar apenas antes das provas não é suficiente, ou pela gama de conteúdos envolvidos em uma única prova ou pelo número de disciplinas e, portanto, de provas a serem feitas em uma mesma época. Acredita-se que esses estudantes já criaram algumas regras e limites. Mas também é nossa crença que tais regras e limites não foram criadas pelo ambiente democrático em que estudam, mas coercitivamente, como a única maneira de ter sucesso nos instrumentos de avaliação das disciplinas que cursam.

As demais categorias desta tabela também aparecem como estratégias criadas pela definição de regras e limites. Destacam-se cinco estudantes que citaram o “preparar-se para a aula”. Essa, segundo trabalho de Quadros et al. (2006, p. 65), é uma das expectativas dos professores universitários em relação aos estudantes, ou seja, que os alunos, ao receberem o cronograma da disciplina e já saberem quais os conteúdos de cada aula, preparem-se previamente para ela. Isto facilitaria a participação de cada um no entendimento da teoria química. Nessa pesquisa, este ‘desejo’ dos professores pareceu ser uma estratégia de criar uma interação estudante/conteúdo que se iniciaria fora da sala de aula.

A última questão referiu-se a qual seria **o papel do professor na aprendizagem** do estudante. As respostas foram agrupadas em três categorias que consideram o professor como: i) gerenciador – aquele professor que é um mediador, que aponta caminhos, indica a melhor

bibliografia para determinado conteúdo, tira as dúvidas, etc.; ii) ‘ensinador’ – o professor que transmite o conhecimento, valendo-se de aulas que suprem as dificuldades que o estudante possa ter, sendo capaz de prepará-lo para as avaliações da própria disciplina e; iii) motivador – o professor que consegue engajar o estudante em suas aulas. Pertencem à primeira categoria 49,4% dos pesquisados, na segunda 38,3% e na terceira 12,3%.

Apesar do destaque ao papel do professor como um gerente de uma gama de conhecimentos, o qual define prioridades, aponta caminhos para a aprendizagem, entre outras funções, ainda é grande a percepção do professor como alguém que dá aulas e cujas aulas sejam, conforme dados obtidos na pesquisa, suficientemente boas para que o estudante aprenda, sem precisar dedicar-se tanto ao estudo daquele conteúdo em horários extras.

CONCLUSÃO

Pela análise dos dados, entende-se que há novas exigências aos estudantes que ingressam na graduação, propulsoras de mudanças de hábitos que os fazem desenvolver estratégias, envolvendo a intensificação de atividades de estudo fora do horário de aula, sozinhos ou com colegas.

Apesar de tomarem iniciativas de mudança e de perceberem que a aprendizagem depende, em grande parte, deles mesmos, os estudantes continuam insatisfeitos com o sistema de ensino. Fizeram menção aos conteúdos abstratos abordados no curso de Química, à forma usada pelo professor para definir a nota na disciplina, à alta rotatividade de professores e, enfim, à dinâmica que representa estudar no ensino superior, em um Curso de Química. A percepção que os leva a demonstrar insatisfação parece estar muito centrada nas notas que, em muitos casos, são relativamente menores do que as notas que costumavam obter na educação básica.

Em pesquisa realizada com estudantes evadidos do curso de Química, na Universidade de Brasília – UNB, Cunha, Tunes e Silva (2001) concluíram que o maior entrave sofrido pelos estudantes pesquisados foi a dificuldade de comunicação interpessoal. Nossa pesquisa também apontou esse como um dos fatores que dificulta a adaptação do estudante, não sendo, contudo, o mais importante. O sucesso escolar, segundo Palha (2006) vai depender da capacidade do graduando em aprender muitos conteúdos de forma autônoma, sem

depende do professor. Percebe-se que o estudante pesquisado, que ingressou na universidade no curso de química, segue este caminho. Mas será este um real desenvolvimento de autonomia?

Ao se considerar a autonomia como a criação de regras e limites, então os estudantes pesquisados apresentam certa autonomia. Eles estabelecem, para si mesmos, horários de estudo que os impossibilita de continuarem fazendo algumas atividades que lhes eram comuns até então. Mas, por ser coercitiva, podem se configurar em regras e limites que se manterão enquanto a pressão sobre eles for mantida. É possível que – apesar de preferirmos acreditar no contrário – esses estudantes abandonem tais estratégias de intensificação de estudos sozinhos ou com colegas quando isso não for mais uma exigência real. Se isso acontecer, então a autonomia não terá sido construída.

Mas também se configura como uma das possibilidades que os mesmos assumam a postura de estudantes autônomos, assim, de acordo com Brum e Mendes (2005), os pesquisadores acreditam que os estudantes precisam estar dispostos à constante aprendizagem. Somente nesse caso, estariam atendendo à premissa da UNESCO de “Aprender a aprender”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs**. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRUM, Susana Mayer e MENDES, Tânia Scuro. Construções da Autonomia Intelectual de alunos de curso normal superior na forma de EaD: um enfoque Piagetiano. **XXVIII Reunião Anual da ANPED**, Caxambu – MG, 2005. (GT Educação e Comunicação)

CUNHA, Aparecida Miranda; TUNES, Elizabeth e SILVA, Roberto Ribeiro. Evasão do Curso de Química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. **Química Nova**, V. 24, N.º 1, 2001. p. 262 – 280.

MOGILKA, Mauricio. Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 57-68, jul./dez. 1999.

PALHA, Sónia. **Educar para a Autonomia**. XVI Encontro Nacional de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2006. Disponível em: <http://www.spce.org.pt/sem/>

encontro2006.htm Acesso em 22/09/2008.

PIAGET, Jean; HELLER J., **La autonomia em la Escuela**. Trad. Maria Luisa Navarro de Luzuriaga. 5a. ed. Buenos Aires: Losada, 1962.

QUADROS, A. L. et. al. As aulas dos professores: um olhar para a prática de cada um. **Revista Brasileira de Pesquisa em ensino de Ciências**. Nº. 1, V. 6, 2006. p. 55 - 72.

SILVA, L. H. A. e SCHNETZLER, R. P. A Mediação Pedagógica em uma disciplina Científica como referência formativa para a docência de futuros professores de Biologia. **Ciência & Educação**, V. 12, Nº 1, 2006. p. 57-72

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32, 2006, p.226 - 230

V A R I A
S C I E N T I A

Versão eletrônica disponível na internet:

www.unioeste.br/saber