

PERCEPÇÃO DOCENTE EM RELAÇÃO À REPROVAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/ESPAANHOL

Simone Braz Ferreira Gontijo
simonegonti@gmail.com
Instituto Federal de Brasília

Mariana Rocha Fortunato
marirochafortunato@gmail.com
Instituto Federal de Brasília

Juliana Harumi Chinatti Yamanaka
julianalapsis@gmail.com
Instituto Federal de Brasília

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa que investigou a percepção dos professores do curso de licenciatura em Letras/Espanhol do Instituto Federal de Brasília (IFB) em relação à reprovação nas disciplinas do curso. Foram entrevistados dez professores e os dados submetidos ao software Alceste. As percepções docentes foram agrupadas em classes denominadas: influência do relacionamento interpessoal na promoção do estudante; atendimento individualizado como estratégia pedagógica de aprendizagem; estratégias pedagógicas para minimização da reprovação; reprovação como estratégia pedagógica e responsabilidade estudantil na trajetória formativa, sendo que duas primeiras classes representam 52% das falas docentes. Portanto, destaca-se a influência do relacionamento interpessoal voltado ao trabalho pedagógico como fator promotor do sucesso estudantil e infere-se que na percepção dos professores a reprovação pode ser evitada a partir de estratégias pedagógicas de promoção do sucesso do estudante, tais como: atendimento individualizado, programas de monitoria, ampliação da oferta de bolsas de assistência estudantil, dentre outros.

Palavras-chave: Formação docente. Reprovação. Educação superior.

TEACHERS' PERCEPTION ABOUT THE FAILURE IN THE SPANISH TEACHING SCHOOL

This paper presents the results of research that investigated the perception of teachers in the the spanish teaching school of the Federal Institute of Brasília (IFB) in relation to the failure in the disciplines of the course. Ten teachers were interviewed and the data submitted to Alceste software. Faculty perceptions were grouped together into classes called: influence of interpersonal relationship in promoting student; individualized care as pedagogical learning strategy; pedagogical strategies for minimization of disapproval; failure as pedagogical strategy and student responsibility in formative path, and first two classes represent 52% of faculty lines. Therefore, the influence of interpersonal relationship returned to pedagogical work as promoter of student success factor and infers that the perception of teachers the failure may be prevented from teaching strategies to promote student success, such as: individualized service, monitoring programs, expansion of the offer of financial aid for student assistance, among others.

Keywords: Docent formation. Failure. Higher education

1. A reprovação no contexto da educação superior

A retenção é um fenômeno que se encontra presente em grande parte dos sistemas educacionais mundiais, e segundo Ciribelli (2015) “caracteriza-se como um problema educacional que acarreta prejuízos não somente acadêmicos, mas econômicos e sociais”. E por isso vem chamando atenção para que seja discutida cada vez mais e amplamente. Este estudo não vem apenas com a finalidade de expor a situação do curso pesquisado, mas também em contribuir e expandir a discussão da retenção por reprovação.

O conceito utilizado para a análise dos dados acerca da reprovação no curso de Letras/Espanhol do Instituto Federal de Brasília (IFB) é apresentado por Rissi e Marcondes *et al* (2011) que a colocam como a “condição do aluno que reprovar por nota ou falta uma ou mais disciplinas ou reprovar na disciplina essencial” (p. 31) . No curso em questão, disciplinas essenciais podem ser interpretadas como as que se fazem de requisito para a continuação da jornada acadêmica. A reprovação nessas dessas disciplinas faz com que a retenção do estudante seja de, pelo menos, um ano a mais no tempo de permanência no curso, visto que as matérias são ofertadas anualmente.

Adentrando as percepções quanto aos motivos que podem gerar retenção, Tinto (1987, tradução livre) afirma que “alguns indivíduos entram na faculdade insuficientemente preparados para a demanda de mudanças acadêmica e social necessária para eles”, o que realmente pode fazer diferença na trajetória formativa do estudante. Além disso, Lima *et al* (2006) apresentam nove pontos que consideram como as principais causas para a ocorrência da retenção: dificuldade acadêmica, adaptação, objetivos individuais, incertezas, comprometimento, fator financeiro, incongruência e o isolamento.

Segundo Noronha, Carvalho e Santos *et al* (2001) no estudo realizado em três cursos ministrados na Universidade de São Paulo chegaram a conclusão de que os “alunos que possuem empregos, principalmente em período integral, são os que mais abandonam disciplinas e os que mais são reprovados, prolongando o curso. Tendo como principais motivos apontados a falta de tempo para estudar e a desmotivação com a disciplina” (p. 15).

2. Material e método

Faz-se aqui a opção por tratar o objeto de investigação por meio da abordagem quali-quantitativa, com o objetivo de analisar a percepção dos professores

do curso de Letras/Espanhol do IFB em relação à reprovação nas disciplinas que compõem a matriz curricular do curso.

Zabalza (2007) afirma que

“Os professores ensinam tanto pelo que sabem como pelo que são.” Essa antiga sentença pedagógica recebeu pouca atenção no contexto universitário. Poderia ser dito que a dimensão pessoal dos professores desaparece ou torna-se invisível no exercício profissional. O que a pessoa é, sente ou vive, as expectativas com que desenvolve seu trabalho são fatores desconsiderados como variáveis que possam afetar a qualidade do ensino. Parece claro que não é assim e que boa parte de nossa capacidade de influência nos estudantes tem origem no que somos como pessoas, na nossa forma de nos apresentarmos, nas normas modalidades de relação com eles. (p.131).

Portanto, a percepção dos docentes em relação à reprovação lança uma sombra sobre o fenômeno que precisa ser investigada de forma a revelar em que medida a ideia que se tem acerca da reprovação é comum aos docentes e como se desvelam em sua prática pedagógica.

Para Freitas (2012), “a adequada compreensão de um fenômeno se vê beneficiada pelo uso simultâneo de métodos quali-quantitativos que recomponham a unidade interpretativa do fenômeno avaliado que sempre tem características qualitativas e quantitativas” (p.1).

De um lado, a dimensão quantitativa desta pesquisa se preocupa com o levantamento de dados e com as análises de padrões estatísticos das informações obtidas e do software de análise de dados e, por outro lado, a dimensão qualitativa, que é a principal abordagem metodológica da pesquisa, sem desconsiderar o valor do quantitativo, assume a interpretação e discussão dos dados coletados.

Flick (2009) também afirma que é possível a associação das abordagens, dizendo que “incluir abordagens qualitativas e quantitativas em diferentes fases do processo de pesquisa sem concentrar-se necessariamente na redução de uma delas a uma categoria inferior ou em definir a outra como sendo a verdadeira abordagem da pesquisa (p.43)” pode se converter em um importante passo para desvelar diversas facetas do objeto investigado.

A fim de aprofundar a compreensão do objeto, optou-se pelo estudo de caso, que, segundo Yin (2010), é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (p. 39).

Como procedimento de coleta de dados optou-se pela entrevista. O roteiro da entrevista foi semiestruturado e composto por 11 questões abertas. Responderam ao questionário 10 professores.

As entrevistas foram realizadas individualmente utilizando o canal de comunicação mais adequado ao interlocutor no momento da coleta dos dados, pessoalmente ou por correio eletrônico, no caso dos professores que não trabalham mais no curso. Participaram da entrevista gravada 06 professores e 04 responderam ao roteiro por e-mail.

Os dados coletados por meio da entrevista individual foram submetidos ao software francês de análise de dados textuais Alceste (Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto). O software Alceste aplica os princípios do método de Análise de Conteúdo (AC), uma vez que este “faz uma ponte entre o formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais” (BAUER, 2002. p. 190).

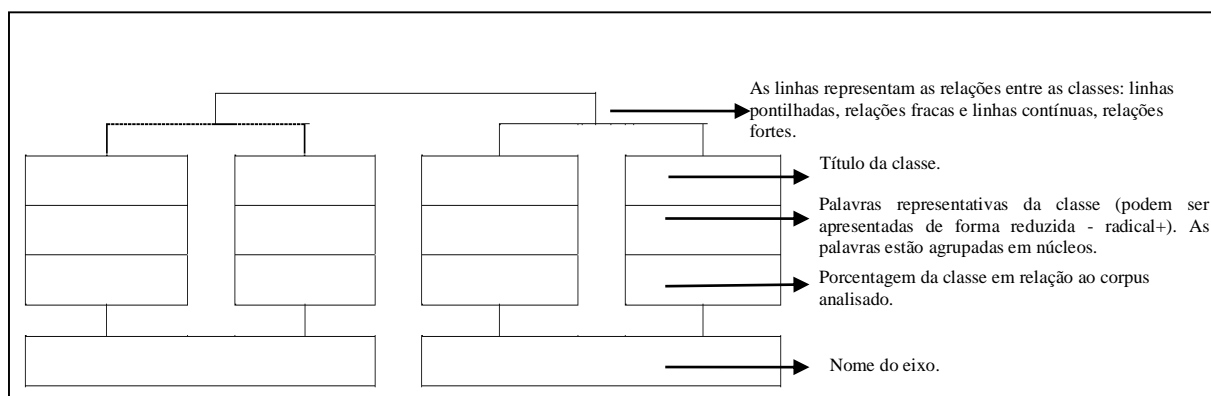
A percepção dos professores acerca da reprovação

O material coletado em relação à percepção de professores do curso de Letras/Espanhol foi devidamente tratado e preparado para ser submetido ao *software* Alceste, pois o programa possui particularidades em relação ao *corpus*¹, sendo necessário um cuidado especial na organização do texto. Para o programa, é preciso criar expressões para que a resposta dada tenha sentido real, por exemplo, não_sei. Essas adaptações foram consideradas na organização dos textos submetidos ao *software*.

A análise realizada nos dados relativos aos relatos dos professores consideraram duas etapas:

Etapa 1 - Os dados estão organizados graficamente no Quadro 1, segundo a Figura 1:

Figura 1 – Síntese dos resultados gerados pela análise do *software* Alceste



¹ O que compreende o *corpus* da pesquisa analisado pelo Alceste é explicitado na metodologia do trabalho, seção Procedimentos de Análise dos Dados.

Fonte: Adaptado de Santos (2002).

Após a síntese, foi realizada a reconstituição de relatos representativos em cada classe, de forma relacionada ao eixo. Reconstituir o relato de um participante da pesquisa significa inserir a Unidade de Contexto Elementar (UCE) no depoimento inicial do participante de forma a trazer sentido à mesma.

O cabeçalho que introduz a UCE corresponde à linha estrelada que caracteriza o participante da pesquisa e assinala ao programa que o relato está sendo analisado. Cada relato (Unidade de contexto inicial) é precedido por essa linha. Ao apresentar o Relatório de Resultados Gerais, é possível identificar o participante que fez o relato indicado por cada UCE. No cabeçalho podem-se identificar os seguintes dados:
uce n° 107 Phi = 0,10 uci n° 6 : *P_6 *Sex_2 *Col_1 *Tit_3 *Are_1 *K_1

Uce n° 107	Unidade de Contexto Elementar n° 107
Phi = 0,10	Quiquadrado .010
uci n° 6	Unidade de Contexto Inicial 6
Par_6	Participante 6
Sex_2	Sexo feminino
Col_1	Dado coletado por meio de entrevista gravada
Tit_3	Mestrado
Are_1	Docente de disciplina da área de formação técnico-científica

uce n° 107 = (trabalhava) na coordenacao e (conversando) (com) (os) (alunos) muitos deles acabam desistindo em funcao (da) (forma) como ele se (relaciona) (com) o (professor) (da) (forma) como o (professor) o (trata) (da) (forma) como o (professor) conduz (a) (aula) (da) (forma) como o/

Fonte: Alceste – Relatório detalhado do Alceste: Resultados gerais. Junho (2017)

A UCE 107 reconstituída é descrita no artigo da seguinte forma:

“Na coordenação e conversando com os alunos, muitos deles acabam desistindo em função da forma como se relacionam com o professor, da forma como o professor os trata, da forma como o professor conduz a aula” (Professor 6).

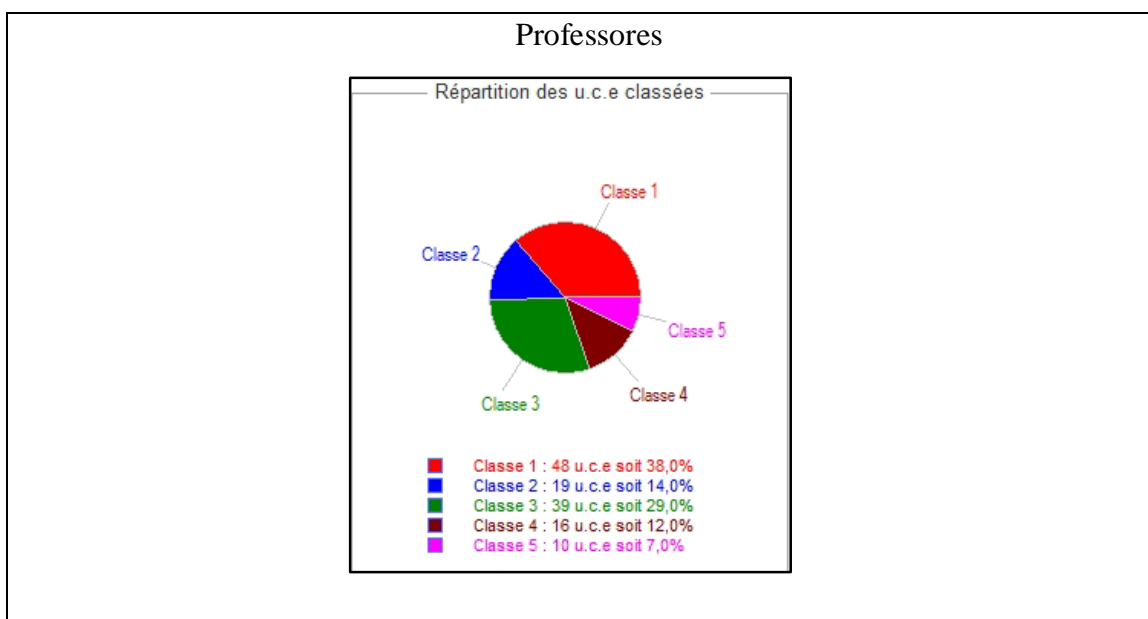
Os relatos reconstituídos estão registrados entre aspas/itálico, dando destaque sublinhado às palavras representativas da classe em análise.

As palavras representativas constantes no Quadro 1 são identificadas pelo Alceste levando em consideração a recorrência das mesmas. Elas são agrupadas em função de suas raízes e o programa fez o cálculo da frequência de suas formas reduzidas

(CAMARGO, *et. al.* 2005). Por exemplo: a palavra conversa foi computada na sua forma reduzida convers (ver Quadro 1, Classe 1).

A Figura 2 apresenta a distribuição de Classes nos dados gerados em relação a percepção dos professores quanto a reprovação, identificando a quantidade de UCE compreendidas em cada uma delas e os valores percentuais correspondentes.

Figura 2 – Distribuição de Unidades de Classes

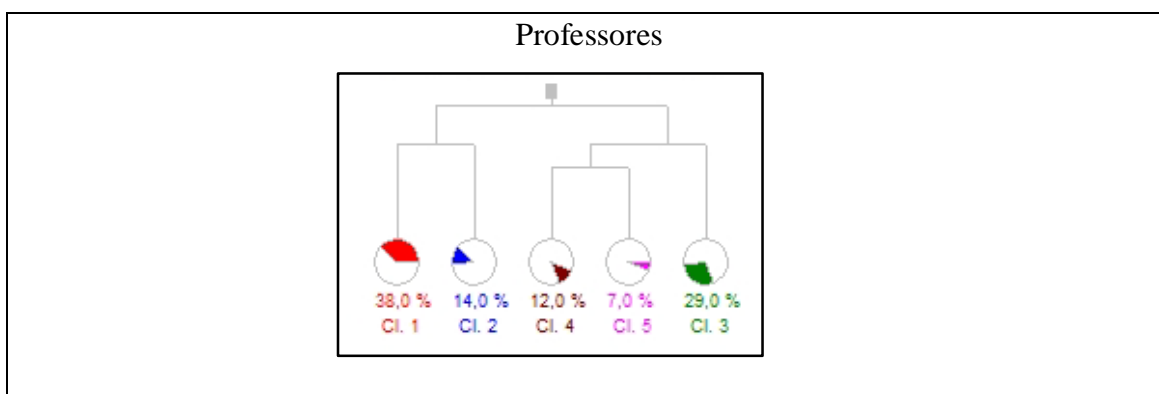


Fonte: Alceste – Relatório detalhado do Alceste: Resultados gerais. Junho (2017)

O nome de cada classe é atribuído em função do conteúdo dos relatos das unidades de contexto agrupadas na mesma, num esforço em analisar o conteúdo semântico da classe.

Outra atividade dessa etapa é estabelecer a relação entre as classes a partir da Árvore de Classificação Descendente. No presente caso, foi utilizada a primeira classificação dada pelo Alceste, conforme a Figura 3.

Figura 3 – Árvore de Classificação Descendente – primeira classificação



Fonte: Alceste – Relatório detalhado do Alceste: Resultados gerais. Junho (2017)

A Figura 3 representa as relações estabelecidas pelo Alceste entre as classes. As relações representadas nessa figura são retratadas no Quadro 1 por linhas.

Etapa 2

Na segunda etapa da análise, foi realizada uma aproximação entre as percepções dos participantes da pesquisa levantando o campo de percepção comum existente entre as classes, tendo como referência os estudos de Doise (2001) que, a partir de Bourdieu, apresenta a ideia de carta mental, isto é, a existência de um campo comum como fonte de informações que alimenta a construção da percepção acerca de determinado objeto. Bourdieu (1977 apud DOISE, 2001) afirma:

Não se compra um jornal, mas um princípio gerador de tomada de posições, definido por uma certa posição distintiva num campo de princípios geradores institucionalizados de tomadas de posição: e pode-se dizer que um leitor se sentirá tanto mais completa e adequadamente representado quanto mais perfeita for a homologia entre a posição de seu jornal, no campo dos órgãos de imprensa, e a que ele próprio ocupa no campo das classes (ou segmentos de classe), fundamento do princípio gerador de suas opiniões (p. 193).

A análise identificou esse ponto comum, o campo de princípios geradores de tomadas de posição dos participantes da pesquisa em relação às percepções apresentadas em seus relatos.

O Quadro 1 sintetiza a análise apresentada pelo Alceste no relatório de resultados gerais obtidos por meio do programa, quando foram analisados os relatos dos sujeitos a partir das similitudes e pontos comuns existentes em suas percepções.

QUADRO 01 – Síntese dos dados dos professores, conforme o software Alceste

Classe 1	Classe 2	Classe 4	Classe 5	Classe 3
Influência do relacionamento interpessoal no sucesso do estudante	Estratégias pedagógicas para as aprendizagens	Motivadores da reprovação	Reprovação como estratégia pedagógica	Reflexões sobre a prática pedagógica
convers da aprendiz observ relaciona interpers form pela avaliaca trabalhos gost ensino utiliz sentido trabalh falt hora	atendimen procur auxili duvida solicit campus reflex pod ajud num casos situac necessida tent estud tir horar	introduca for poss daquel part coisa lingu conhecime principal dia entend vej feit gente interess ach funciona	consequ materia reprov pass diria segunda ponto consider processo momento problema vai deix vez tent uma pens	literatur espanhol ministr semestre curs sei termin literatur vao alvo muita obras periodo medi fin tempo retenc
38%	14%	12%	7%	29%
Eixo A 52% Relação professor-estudante em interface com o sucesso acadêmico		Eixo B 19% Motivadores da reprovação e seu sentido pedagógico		Eixo C 29% Reflexões sobre a prática pedagógica em interface com a reprovação

Fonte: Alceste – Relatório detalhado do Alceste: Resultados gerais. Junho (2017)

A análise do *corpus* revelou a existência de cinco classes e três eixos. O Quadro 01 representa essas classes, o grau de interação entre elas e os referidos eixos. Nota-se uma forte aproximação entre as Classes 1 e 2; e entre as Classes 4 e 5, bem como uma fraca aproximação da Classe 3 das demais Classes.

Constata-se a existência de três eixos em torno dos quais o discurso dos professores está articulado: o primeiro eixo (Eixo A) é relacionado à Classe 1 e 2, o

segundo eixo (Eixo B) engloba às Classes 4 e 5 e o terceiro eixo (Eixo C) é pertinente a Classe 3.

O Eixo A revela a percepção dos professores em relação à influência do relacionamento interpessoal na promoção do sucesso do estudante e destaca a existência de estratégias que garantam as aprendizagens do estudante; o Eixo B traz reflexões acerca dos motivadores da reprovação e seu sentido como estratégia pedagógica e, por fim, o Eixo C diz respeito à percepção dos professores em relação à prática docente e as estratégias pedagógicas adotadas para a minimização da reprovação.

As palavras representativas de cada Classe foram selecionadas em função do valor do qui-quadrado (χ^2). Dentro de cada Classe, as palavras estão organizadas segundo os resultados da Classificação Hierárquica Descendente, o que propicia a visualização das representações das relações locais, isto é, possibilita identificação “laços de vizinhança ou sinônimos” indicativos de contextos ou “núcleos”. Dessa forma, é possível observar a formação de subgrupos de palavras (REINERT, 1998, p. 33).

Para Reinert (2001 apud NASCIMENTO; MENANDRO, 2006),

[...] as classes obtidas [na análise] podem ser interpretadas de três pontos de vista: a) Como **conteúdo**, ou seja, observando-se a lista de palavras ou a lista de UCE que lhes são específicas; b) Como **‘funcionamento’**, porque, por suas oposições, exprimem certo dinamismo do percurso discursivo; c) Como **representação**, pois essas classes formam [um] sistema e refletem certa estabilização do ‘funcionamento’ do autor (p.76, grifos meus).

Na análise apresentada no Quadro 1, foram considerados os três pontos apresentados por Reinert (2001 apud NASCIMENTO; MENANDRO, 2006):

- 1- O conteúdo pertinente a cada classe pode ser apreendido pelo significado das palavras a ela associadas;
- 2- O funcionamento é captado nas oposições do discurso entre as classes observados no relato dos pesquisados a partir das palavras destacadas em cada classe e;
- 3- A representação demonstrada na coerência dos relatos dos professores em relação à percepção acerca da retenção no curso, suas causas e possibilidades pedagógicas de minimização.

Eixo A - Relação professor-estudante em interface com o sucesso acadêmico

O Eixo A é constituído pelas Classes 1 (influência do relacionamento interpessoal no sucesso do estudante – 38%) e 2 (estratégias pedagógicas de aprendizagem – 14%) e representa 52% do *corpus* da pesquisa.

As palavras e frases que constituem o Eixo A estão inseridas em UCE que lhes dão sentido. Analisar as frases de forma a reconstruir o sentido das palavras significa a reconstrução do significado da própria classe.

O estudo das UCE das Classes 1 e 2 indicou a recorrência de palavras como relaciona+, interpress+, atendimen+, auxili+, necessida+, duvida, presentes no discurso dos sujeitos revelando que os professores reconhecem que o relacionamento entre estudante e professor pode interferir no desempenho do primeiro promovendo sucesso/fracasso escolar e que a instituição oferece várias possibilidades para o atendimento ao estudante que necessita de acompanhamento para a aprendizagem.

Quanto à influência da relação interpessoal na aprendizagem do estudante a professora afirma que:

[...] conversando com os alunos muitos deles acabam desistindo em função da forma como ele se relacionam com o professor, da forma como o professor o trata, da forma como o professor conduz a aula. (Professora 6).

Destaca-se aqui a importância do diálogo na formação do professor. Relações dialógicas pressupõem respeito e empatia pelo estudante. Sobre isso Freire (1996) fala que “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (p. 103). Essa educação dialógica perpassa uma perspectiva inclusiva na qual os estudantes “deixem a condição de ser ‘seres fora de’ para assumirem a posição de ‘seres dentro de’” (FREIRE, 2003, p.61).

A Professora 10 e 3 reafirmam essa perspectiva incluindo a importância de se considerar as experiências pessoais dos estudantes, uma vez que essas interferem em seu desempenho acadêmico:

[...] percebo que os alunos que abandonam as disciplinas não o fazem por questões de aprendizagem, mas por motivos relacionados a dificuldades pessoais. (Professora 10).

[...] no momento em que o aluno pode tirar uma dúvida em sala de aula, em relação a um conteúdo que seria mais difícil, ele não o faz por uma vergonha por não saber. (Professor 3).

Essa fala nos remete a história de vida do estudante, considerando sua trajetória de vida pessoal e acadêmica e que perpassa sua forma de ver o mundo e, conseqüentemente, a formação como professor. Para Grillo (2004)

Todo aluno traz para sala de aula uma história pessoal, com experiências particulares vividas na família, na sociedade, com disposições e condições diversas para realizar seu percurso de estudante, e expectativas diferenciadas com relação a um projeto de vida (p. 79).

Os professores 8, 9 e 5 tratam da importância de se utilizar os recursos institucionais, tais como os auxílios financeiros, atendimento com psicólogo, assistente social, pedagogo, monitoria e professor da disciplina na promoção do sucesso do estudante. Esses recursos se configuram como estratégias que apresentam bons resultados relacionados à aprendizagem.

[...] sempre busquei esses recursos, sempre fui muito presente nessas questões encaminhando para terapeuta, para os auxílios emergenciais. Sempre estive atenta a essas questões sociais, psíquicas, de aprendizagem. (Professora 8).

[...] nas atividades avaliativas do semestre algumas vezes os alunos demandaram do monitor. (Professor 9)

[...] os alunos que tiveram melhor desempenho foram aqueles que apesar da dificuldade própria do componente me procuraram no atendimento ao aluno várias vezes, tiraram dúvidas. (Professor 5)

Mas, para se saber quais estratégias são mais adequadas é necessário o diálogo para se chegar ao estudante e saber suas necessidades. Nesse sentido, Mosquera e Stobäus (2004) afirmam que:

Frequentemente nos custa muito parar para ouvir os outros, estamos muito mais preocupados em que nos ouçam, porém pouco dispostos a ouvir. O ouvir os outros e aprender a vê-los como são realmente é fundamental para as relações interpessoais, em especial para os professores, que devem de estar muito atentos e poder, assim, agir melhor na realidade (p. 97).

Além das possibilidades institucionais os professores indicaram outras estratégias no âmbito pedagógico realizadas nas disciplinas:

[...] envio atividades extra como exercícios para aprimoramento dos conteúdos que tenham ficado com alguma lacuna. (Professor 9)

Para Freire (1996) “ensinar exige querer bem o aluno” (p.52), mas um querer bem voltado ao diálogo, à empatia que se concretiza na aprendizagem e no sucesso do estudante.

Portanto, destaca-se na percepção dos docentes do curso que a maior parte das falas reconhece a importância do relacionamento interpessoal e de estratégias que perpassem esse relacionamento para a promoção das aprendizagens dos estudantes.

Eixo B – Motivadores da reprovação e seu sentido pedagógico

O Eixo B é constituído pelas Classes 4 (Motivadores da reprovação - 12%) e 5 (Reprovação como estratégia pedagógica – 7%) e representa 19% do *corpus* da pesquisa.

O estudo das UCE das Classes 4 e 5 indicou a recorrência de palavras como conhecime+, entend+, interess+, consequ+, processo, matéria, reprov+, problema. O processo de reconstrução das frases das UCE dessa classe revela que os professores reconhecem situações do cotidiano da educação superior que representam potenciais motivadores da reprovação e indicam que, em alguns casos, essa pode ser pedagogicamente benéfica à aprendizagem por propiciar mais tempo ao aprendizado de determinado conteúdo. Isso fica evidenciado nas seguintes falas:

[...] ele compreenda essa necessidade porque a gente vê que eles têm imaturidade na cultura de estudar, ainda não firmou o que é ser universitário, não entendem o que é isso [...] tem sim a falta de interesse deles. (Professor 8).

[...] estão simplesmente para aprender a língua em si, mas para entender o funcionamento da língua, porque esse é um papel dele como futuro professor. Então ele tem que aprender as estruturas gramaticais (Professor 1).

[...] frequência [...] ele estar na sala de aula, na aula, fazendo o que está proposto (Professor 4).

A fala do Professor 8 indica como motivadores falta de interesse e hábito de estudo, reconhecimento da rotina acadêmica na educação superior. Para Oliveira (2005) “a motivação consistiu no fator fundamental ou no motor da aprendizagem na ordem afetiva” (p. 27) e Faria (2008) complementa ao afirmar que os aspectos motivacionais influenciam no desempenho do estudante fazendo com que esse adote uma postura ativa em relação à aprendizagem.

Diretamente relacionados à motivação estão os demais elementos apontados pelo Professor 8, pois essa influencia o tempo de dedicação ao estudo. Uma vez desmotivado, menos tempo é destinado às atividades do curso.

O Professor 1 traz um aspecto recorrente no curso que é o interesse do estudante na aprendizagem do idioma se comunicar em espanhol. Porém, o curso tem como objetivo a formação do docente de língua espanhola e suas literaturas, o que pressupõe um estudo mais aprofundado não só do idioma e da cultura espanhola e hispano-americana.

O Professor 4 chama a atenção para a frequência do estudante às aulas. Não é raro que o estudante mesmo tendo nota para aprovação fique reprovado por faltas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9294/1996, em seu Art. 47 determina que a presença de estudantes e professores é obrigatória.

Outro aspecto de destaque na fala dos docentes do Eixo B é a indicação de que a reprovação num componente curricular pode ser reconhecida como estratégia de aprendizagem, pois dá ao estudante a oportunidade de rever os conteúdos que tem mais dificuldade com mais tempo. Isso fica evidenciado nos seguintes relatos:

[...] a retenção, às vezes, [...] é benéfica. O aluno naquele momento estava passando por um problema na vida ou é uma questão de maturidade e não conseguiu. (Professor 5).

[...] momento para esse aluno pensar, parar, repensar se realmente as escolhas que estão sendo feitas são escolhas adequadas. (Professor 3).

[...] cursar uma disciplina duas vezes para, de fato, ter aquele conhecimento retido, claro e acessível pode ser benéfico. Até porque a gente está falando de disciplinas principalmente na área de línguas [...] que elas são cumulativas. (Professor 1).

[...] não justifico uma retenção por conteúdo, por falta a gente realmente tem que reter [...] você tem que fazer uma recuperação. (Professor 6).

Em relação à reprovação ser benéfica às aprendizagens dos estudantes o Professor 5 apresenta elementos relacionados a maturidade do estudante para a vida acadêmica, um momento pessoal difícil enquanto o Professor 3 traz a questão de identificação com o curso e a carreira a ele vinculada.

O Professor 1 dá ênfase ao conteúdo que pode ser melhor aprendido numa segunda oportunidade em cursar uma determinada disciplina, em especial na área da língua espanhola. Numa outra perspectiva o Professor 6 considera justificável a reprovação por falta, porém no caso do conteúdo o professor pode recorrer a recuperação.

Esse conjunto de falas reflete a percepção de ensino e aprendizagem do professor voltada à hierarquização dos conteúdos.

Considera-se que as falas dos professores trazem indícios de sua prática docente e de suas crenças acerca da aprendizagem. Destaca-se que a avaliação, tomada no âmbito pedagógico pode assumir distintas funções, tais como didático-pedagógica diagnóstica e controle.

Para Rodrigues (2012) essas funções coexistem e se distinguem pelos seguintes aspectos:

A função didático-pedagógica da avaliação é aquela que ela exerce dentro do processo de ensino-aprendizagem, como elemento que contribui para aquisição de conteúdos, o desenvolvimento de habilidades e competências, e a produção de conhecimento. Avaliar gradativamente os envolvidos no processo de ensino aprendizagem para verificar se esse processo está cumprindo seus objetivos, permitindo dessa forma a atualização gradativa do planejamento inicial e a correção dos erros e equívocos verificados, é utilizá-la como instrumento diagnóstico. A utilização da avaliação como instrumento de controle é a mais conhecida. É quando ela é utilizada para estabelecer, dentro do processo, quem já adquiriu os conteúdos e desenvolveu as habilidades e competências de uma determinada etapa do processo ensino-aprendizado, estando então apto a prosseguir e passar para etapa seguinte (p. 2).

Nesse sentido, a ideia de que a reprovação pode ser pedagogicamente benéfica é indício de uma avaliação de controle da aprendizagem do estudante. É importante a ampliação do sentido da avaliação no contexto da educação superior e, em especial, no curso pesquisado, pois mesmo que o estudante apresente lacunas na aprendizagem que dificultariam sua promoção para uma disciplina subsequente a reprovação não será vista como positiva, pois essa também tem impacto na motivação e na autoestima do estudante.

Eixo C – Reflexões sobre a prática pedagógica em interface com a reprovação

O Eixo C é constituído pela Classe 3, corresponde a 29% do *corpus* da pesquisa e representa o discurso docente quanto as reflexões acerca da prática pedagógica e como esta é relacionada a reprovação. Tal conclusão foi possível pela expansão das palavras agrupadas nessa classe a partir das UCE possibilitando a percepção de seus significados em contexto.

As palavras que serviram como referência para reconstrução das frases foram literatura+, espanhol, ministr+, semestre, alvo, período, tempo, retenc+. As falas dos professores pertencentes a esta classe tratam, em especial, de disciplinas ministradas

nos últimos períodos do curso e apresentaram as seguintes verbalizações representativas do eixo:

[...] esse semestre eu refletir sobre minha prática, especificamente de [...] talvez tenha sido o volume de obra que a gente tem que estudar no período porque ele abarca o romantismo, o naturalismo, o realismo [...] (Professor 5).

[...] repensado após o término do curso todas essas questões de metodologia, de estratégia de abordagens do próprio conteúdo [...] é muita coisa. (Professor 5).

A preocupação do Professor 5 está centrada no excesso de trabalho imputado ao estudante e que pode gerar reprovação, uma vez que esse tem que organizar o tempo de forma a atender as demandas de todas as disciplinas que curso no semestre letivo. Rodrigues (2012) assinala que

Os conteúdos são os conhecimentos que devem ser aprendidos e apreendidos pelos sujeitos envolvidos no processo. São os problemas, teorias, classificações, categorias e conceitos que formam uma determinada área ou subárea do conhecimento, uma determinada matéria ou disciplina (p.259).

Isso indica que o professor deve ter ao selecionar os conteúdos e atividades a eles relacionados, levando em conta a carga horária da disciplina e também as demais disciplinas cursadas pelo estudante de forma que esse tenha condições reais de aprender o que é essencial.

Para Tardif (2010) os professores têm lançado mão de um saber o proveniente de sua experiência profissional, uma vez que é a partir de sua vivência pedagógica que selecionam o que lhes parece mais importante de ser privilegiado em relação à formação do futuro professor. Nesse caso, infere-se que a pouca experiência docente nas disciplinas ministradas no curso não favoreça essa seleção.

O Professor 7 apresenta sua reflexão acerca da prática pedagógica apresentando a preocupação em relação aos procedimentos de recuperação por ele adotados e a efetividade em relação a aprendizagem do estudante, uma vez que esses continuam apresentando dificuldades na disciplina subsequente.

[...] mesmo assim sem ter realmente lançado os pontos, eu pensei muito sobre isso porque percebi que existem pessoas que tem uma dificuldade com a língua alvo [...] elas não fizeram curso de espanhol fora. (Professor 7).

[...] por outro lado achei que também não resolveu os problemas porque as mesmas pessoas que foram “salvas”, [...] que foram aprovadas em literatura [...] e seguiram pra literatura [...] foram às mesmas pessoas que não alcançaram a média. (Professor 7).

A LDB 9394/1996 não trata da avaliação na educação superior de forma específica, mas norteia que, na educação básica, essa deve “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Art. 24, inciso V). Portanto, a orientação quanto à observação dos aspectos qualitativos do trabalho realizado pelo estudante ao longo da disciplina e a análise de sua aprendizagem quanto aos conteúdos essenciais para o acompanhamento do curso tornam-se condições fundamentais para promoção.

Neste eixo destacam-se ainda as falas relacionadas ao protagonismo discente nas quais é evocada a responsabilidade em relação à trajetória formativa.

[...] crucial para o aluno ver se realmente é o que ele quer [...], pois conforme os semestres vão passando eles vão se retendo mais ao curso. (Professor 1).

Aqui o Professor 1 usa a palavra reter no sentido de pertencer ao curso trazendo a ideia de que esse sentimento traz responsabilidade em relação a sua própria formação. Na educação superior o estudante é visto como sujeito adulto e responsável pela sua vida, inclusive acadêmica. Espera-se dele proatividade e protagonismo na construção do conhecimento, o que nem sempre acontece, uma vez que a educação básica nem sempre prima pela formação de um estudante com esse perfil.

Porém, é fundamental considerar que o estudante da educação superior assuma a responsabilidade em relação a sua formação como futuro docente.

Considerações Finais

A pesquisa investigou a percepção dos docentes em relação à reprovação. Infere-se que os professores reconhecem a relação entre as relações interpessoais, prática docente e a aprendizagem. Esses aspectos concorrem para a promoção do sucesso dos estudantes e qualidade do docente formado pelo curso. Entendendo-se qualidade como qualidade social, representada por meio de “uma sólida base científica,

formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social” (CORTELLA, 1998. p.15). Essa é a formação desejada para os professores.

Assim, está posto para os professores da educação superior o desafio

[...] de garantir uma formação acadêmica substancial baseada na intelectualidade e na perspectiva investigativa, e concomitantemente repensar a organização dos cursos e as possíveis formas de melhoria do impacto dos egressos da educação superior na sociedade (FRANCO, 2008. p.58).

Para tanto, é necessário assumir o desafio da formação continuada dos docentes da educação superior.

Referências Bibliográficas

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. São Paulo: Vozes, 2002.

CAMARGO, B. V. et al. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. Paraíba: Editora Universitária, 2005.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise (org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

Faria, L. (2008). **Motivação para a competência: O papel das concepções pessoais de inteligência no desempenho e no sucesso**. Porto: Livpsic.

FLIK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, A. de P. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. In: **Jornal de políticas educacionais**. N° 4 | julho–dezembro de 2008 | pp. 53–63. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/15028/10076>. Acesso em 25 de mai. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 35ª edição, 2003.

FREITAS, L. C. Educação, avaliação qualitativa e inovação. Ciclo de Colóquios sobre Educação, Avaliação e Inovação. Mec/ Inep. Brasília, Nov. 2012.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.) **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2004. p. 73-89.

LIMA, V. M. **Percepções de estudantes de primeiro período sobre o serviço educacional**: análise empírica de uma IES privada na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Faculdade Ibmecc, 2006.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 91-107.

NORONHA, A. B.; CORRÊA, A.C.C.; SANTOS, F.F.F. **Avaliação do Tempo de Titulação dos Alunos Atualmente Matriculados e a Relação do Prolongamento de Curso com a questão da Evasão para o curso de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, Campus Ribeirão Preto**. Disponível em:

<http://old.angrad.org.br/_resources/_circuits/article/article_1114.pdf> Acesso em 25 de mai. 2018.

Oliveira, J. H. B. (2005). **Psicologia da Educação**: Aprendizagem – Aluno. Porto: Livpsic.

REINERT, M. **Alceste**. Version 4.0 – Windows (Manual). Toulouse: Societé IMAGE, 1998.

RISSI, M. C.; MARCONDES, M. A. S. (org.). **Estudo sobre a reprovação e retenção nos Cursos de Graduação – 2009**. Londrina: UEL, 2011. 163 p.: il. Disponível em:

<http://www.uel.br/proplan/LIVRO_CD_COMPLETO_Retencao_reprovacao.pdf> Acesso em: 02 maio 2016.

Rodrigues, H.W. Avaliação da aprendizagem nos cursos de Direito: novas e velhas possibilidades. In: Rodrigues, H.W.; Arruda Júnior, E. L. de. (Org.) **Educação jurídica**: temas contemporâneos. 2. ed. corr. – Florianópolis : FUNJAB, 2012. 392p. Disponível em:

https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99622/VD-FINAL_2a_ed_Educacao_Juridica_05-11-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 11 de ago. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

TINTO, V. (1987) **The principles of effective retention**. Prepared for presentation at the Maryland College Personal Association Fall Conference, November 20, 1. Prince George's Community College, Largo, MD.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. São Paulo: Artmed, 2004.