

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DESAFIOS E NECESSIDADES FORMATIVAS DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

Fátima Regina Cerqueira Leite **Beraldo** – UNEB

Sandra Regina **Soares** – UNEB

Instituição Financiadora: UNEB

Resumo

Neste artigo apresentamos resultados de pesquisa que objetivou conhecer necessidades formativas de professores de uma universidade pública, relacionadas aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados: grupo focal e questionário composto por enunciados sintonizados com a perspectiva construtivista e sociointeracionista e com o paradigma da complexidade (MORIN, 2007). Frente a esses enunciados, os 218 respondentes (cerca de 15% do total de docentes da instituição) informaram, em escala de 1 a 4, o grau de importância que atribuíam a cada enunciado e o grau de concretização destes em sua prática. Os participantes também foram solicitados a responder de forma dissertativa as possíveis razões para as discrepâncias entre o grau de importância atribuído e o grau de concretização em sua prática pedagógica. A discussão dos resultados possibilitou perceber que as necessidades dos docentes estão relacionadas à dificuldade que apresentam em romper com avaliação norteada pelo paradigma da racionalidade técnica.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; docência universitária; necessidades formativas

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DESAFIOS E NECESSIDADES FORMATIVAS DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

Profundas transformações na sociedade contemporânea configuram um cenário de complexidade e incerteza caracterizado pela inflação de conhecimentos, muitas vezes conflitantes, que rapidamente são substituídos por outros, graças à multiplicação dos centros de produção de conhecimento e às facilidades tecnológicas para sua disseminação. Assim, nos diversos campos profissionais, os fenômenos estão sujeitos a

infinitas interpretações e a universidade tem que formar profissionais capazes de atuar crítica, autônoma e eticamente nesse contexto complexo, incerto e, muitas vezes, caótico, e capazes de lidar com atores cada vez mais bem informados e questionadores das opções profissionais que lhes afetam.

Formar tais profissionais exige da universidade e de seus docentes a capacidade de promover um processo educativo que gere “perturbação epistemológica e ontológica nas mentes e no ser dos estudantes” (BARNETT, 2005, p.176); que os capacite a conviver, tranquilamente, com a incerteza, superando a expectativa da receita pronta para ser aplicada; que os ajude a formular produções autorais e, ao mesmo tempo, a suportarem a imprevisibilidade e o descontrole das consequências das suas produções (idem).

Investir na direção de formar tais profissionais exige a superação dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, historicamente construídos, centrados em aulas magistrais, na transmissão de teorias dogmatizadas e na memorização e reprodução, no momento dos exames, das lições “aprendidas” mecanicamente, as quais, em geral, são desarticuladas da prática e se sustentam no pressuposto da existência de um mundo predefinido, controlado e replicável.

Avançar nesse sentido pressupõe que a universidade e seus docentes, intencional e coletivamente, contribuam para que o estudante compreenda de forma mais complexa os fenômenos; saiba converter a informação em conhecimento, desenvolvendo a gestão cognitiva da informação; relacione diferentes visões de forma consistente; seja capaz de argumentar, não simplesmente dar sua opinião, e de rever suas posições com base nos argumentos dos outros; possa enfrentar de forma crítica, implicada e consistente os problemas do campo da prática que se apresentam no processo formativo; assuma o conhecimento como meio para gerar competências; seja capaz de formular perguntas e construir problemas; seja capaz de desenvolver a reflexão, o autoconhecimento, portanto, a metacognição.

A metacognição vem a ser um processo consciente do estudante de autoavaliação e autorregulação da sua trajetória de cognição e aprendizagem. Em outros termos, “o sujeito além de aprender sobre determinado fenômeno, deve ser capaz de refletir sobre o seu processo de aprender, processar informações e resolver problemas.” (LINS, ARAÚJO E MINERVINO, 2013, p.65).

O sentido estratégico da metacognição no processo formativo de profissionais, capazes de atuarem no cenário da complexidade e incerteza, coloca a avaliação da

aprendizagem no centro da discussão sobre as transformações da universidade e das práticas docentes. As pesquisas (CHAVES, 2001; CASTANHO, 2001; SORDI, 2005; FREITAS, 1995; VASCONCELLOS, 1995; LUCKESI, 2011; ROMÃO, 1998; MENDES, 2005, dentre outros) têm apontado para a necessidade de que a avaliação da aprendizagem seja concebida como instrumento importante no acompanhamento da aprendizagem do estudante e não mais como forma de controle. "As práticas avaliativas precisam ser resignificadas e "Repensar as concepções, as políticas ou mesmo as práticas avaliativas implementadas aponta para a necessidade de se produzir um novo paradigma de avaliação." (MENDES, 2005, p. 180). Assim, fazem-se necessários novos estudos sobre avaliação que contribuam para mexer com concepções acerca dela e na forma como são concebidos ensino e aprendizagem na universidade. Isso visto que "Não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória, num processo de ensino passivo, repetitivo, alienante" (VASCONCELLOS, 1995, p. 55).

Essa revisão de pesquisas, ainda não exaustiva, abordando a avaliação da aprendizagem na universidade, revela, de um lado, a existência de um número ainda reduzido de estudos e, de outro lado, o quanto é complexa e desafiante esta atividade para os docentes que assumem a responsabilidade de formar profissionais, sem uma formação prévia e nem durante o exercício da docência nesse nível de ensino, sugerindo, portanto, a importância de políticas e de programas institucionais voltados para a identificação de necessidades formativas e de ações com vistas ao seu enfrentamento.

A pesquisa implicada com a transformação dos contextos e fenômenos educativos, superando o divórcio entre ensino e pesquisa na universidade (VIEIRA, 2009), pode trazer importantes contribuições para o campo da pedagogia universitária, para os pesquisadores e para os docentes, especialmente se o processo da pesquisa oportuniza a reflexão sobre as práticas. Com essa perspectiva é que foi empreendida uma pesquisa quali-quantitativa sobre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. A pesquisa, contemplando como estratégia de constituição dos dados o questionário (com questões abertas e fechadas) e o grupo focal/grupo de reflexão sobre a prática, foi desenvolvida junto a docentes de uma universidade pública.

Neste artigo, dado os limites de espaço, analisaremos os dados oriundos do questionário, especialmente, aqueles referentes ao processo de avaliação da aprendizagem. Cabe destacar que o questionário foi composto por enunciados sintonizados com a perspectiva construtivista e sociointeracionista de ensino,

aprendizagem e avaliação e com o paradigma da complexidade (MORIN, 2007), comprometidos com uma formação profissional voltada para o desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e ético do estudante. Frente a esses enunciados os 218 respondentes (cerca de 15% do total de docentes da instituição) informaram, em escala de 1 a 4, o grau de importância (nada importante; pouco importante; importante; muito importante) que atribuíam a cada um e o grau de concretização (Nunca; raramente; frequentemente e sempre) destes em sua prática. Os participantes também foram solicitados a responder de forma dissertativa as possíveis razões para as discrepâncias entre o grau de importância atribuído aos enunciados e o grau de concretização em sua prática pedagógica, possibilitando assim aos docentes o reconhecimento de suas próprias necessidades formativas e *quiza* mobilizando-os a empreenderem buscas nessa direção. Nesse sentido, a pesquisa empreendida assumiu também uma função formativa, visto que os professores foram provocados a pensar em suas práticas norteados por pressupostos teóricos reconhecidos na área da educação como potencializadores da autonomia e emancipação dos estudantes. Os dados quantitativos foram tratados pelo programa SPSS e os dados qualitativos pela técnica de análise de conteúdo de Bardin (2009).

Num conjunto de 29 enunciados, nove relacionavam-se à prática avaliativa dos respondentes, são eles: ensino toma como ponto de partida os conhecimentos que os estudantes já possuem sobre o assunto; definição negociada com os estudantes das formas de avaliação; busca de compreensão e enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos estudantes; investimento em atividades que possibilitem aos estudantes avaliarem, ao longo do semestre, seu próprio processo de aprendizagem; coerência entre os conteúdos trabalhados na disciplina e os conteúdos solicitados nos instrumentos de avaliação; possibilidade dos estudantes reformularem suas produções quando as mesmas não contemplam os critérios de avaliação estabelecidos; utilização de formas variadas de avaliação, considerando diferentes aspectos do perfil profissional em formação; utilização dos resultados da avaliação da aprendizagem para reorientar a condução da disciplina/componente curricular.

Avaliação, aprendizagem e ensino – aportes teóricos

A indissociabilidade entre avaliação e aprendizagem é um dos pressupostos fundamentais deste estudo. Se a aprendizagem é a construção de conhecimento pelo

estudante e o ensino a ajuda do docente universitário nesse processo, a avaliação é um ato de regulação e autorregulação dos processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, o ato de avaliar a aprendizagem incide sobre o ensino e sobre a aprendizagem no sentido de que ensinar é criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir (ONRUBIA, 1999). Assim, avaliação, ensino e aprendizagem são processos imbricados.

A perspectiva construtivista/interacionista (PIAGET, 1974; VYGOTSKY, 1984) entende que a aprendizagem acontece quando o estudante age sobre conteúdos específicos e tem suas próprias estruturas construídas em relação ativa com o objeto do conhecimento. Relação essa que produz mudanças no sujeito e no objeto.

Assim, “[...] aprendizagem é uma construção. Pensar é o resultado dessa construção, da ação sobre o objeto, de sua mudança, tendo como ponto principal o próprio indivíduo, o educando sujeito ativo em processo permanente de construção.” (MORAES, 2010, p. 198). Esse conceito de aprendizagem ocorre em enfoque profundo em processo em que há: “forte intenção de aprender; forte interação com o conteúdo; relação de novas ideias com o conhecimento anterior; relação de conceitos com a experiência cotidiana; relação de dados com conclusões; exame da lógica dos argumentos” (SOLÉ, 1999, p. 35).

A aprendizagem, nessa ótica, consiste na interpretação da realidade pelo sujeito a partir de suas estruturas mentais, as quais são reconstruídas através de sua ação sobre os objetos. Dessa forma, a aprendizagem é um processo de interpretação da realidade, em construção e reconstrução (DEMO, 2008).

A aprendizagem é um processo auto-organizador, imprescindível ao fazer história, fenômeno interpretativo da realidade em que o protagonista principal é o aprendiz: aquele que é um “[...] sistema autopoietico, como expressão de processos de auto-organização, como decorrência de fenômenos emergentes que implicam em ordem e desordem, equilíbrio e desequilíbrio, o aprendiz, com toda sua corporeidade [...]” (MORAES, 2008, p.265).

Considerando a aprendizagem dessa forma, o ensino pode ser definido como ajuda ajustada, a partir das características cognitivas e emocionais do estudante (ONRUBIA, 1999), ao aprendizado intelectual, técnico, do saber fazer, de si mesmo, do outro e do conviver estética, política e eticamente.

No contexto da graduação, o ensino é uma atividade intencional, desenvolvida num contexto institucional, a qual pressupõe uma interação entre o professor e os estudantes, objetivando mudanças que contribuam para profissionalização dos

sujeitos/estudantes (GARCIA, 1999). Dessa forma, pressupondo um complexo processo de negociação de expectativas, interesses, necessidades entre docente e estudantes. Concepção de ensinar que se contrapõe a de ensino vinculado à obediência como no paradigma da racionalidade técnica que se baseia em memorizar e repetir respostas conhecidas de antemão.

Como afirma Morin (1999, p. 20), “A reforma do ensino deve conduzir à reforma do pensamento e a reforma do pensamento deve conduzir à reforma do ensino.” Para Morin (1999), o ensino deve se preocupar em desenvolver um pensar complexo rompendo com ensino tradicional que privilegia “a separação em detrimento da ligação, a análise em detrimento da síntese.” (idem, p.26).

A avaliação, por sua vez, considerando tais pressupostos, é um ato de mediação docente que busca o encontro, crítico, significativo e autoral, entre o sujeito estudante e o objeto do conhecimento. Nesse sentido,

O educador/mediador oportuniza e favorece processos de reflexão do educando sobre suas ações (abstração reflexionante), isto é, oportunidades de refletir sobre a própria experiência, de estabelecer relações entre ideias e ações, de perceber diferentes pontos de vista para reconstruir suas experiências no plano mental, evoluindo em termos do desenvolvimento moral e intelectual (HOFFMANN, 2014).

Nesse contexto, o docente deve “envolver os participantes no diagnóstico de suas necessidades e encorajá-los a identificar recursos e estratégias que lhes permitam atingir os objetivos, compartilhando com eles a avaliação de sua aprendizagem.” (MASETTO, 2012, p.62). Isso significa também acompanhar e orientar o estudante em seu processo de autoavaliação que:

[...] só tem significado enquanto reflexão do educando, tomada de consciência individual sobre suas aprendizagens e condutas cotidianas, de forma natural e espontânea como aspecto intrínseco ao seu desenvolvimento, e para ampliar o âmbito de suas possibilidades iniciais, favorecendo a sua superação em termos intelectuais (HOFFMANN, 2011, p.52).

O processo de autoavaliação tem caráter reflexivo, desenvolvendo-se no cotidiano da sala de aula, pela ação do estudante “de pensar sobre o seu pensamento, pensar sobre suas atitudes, analisar criticamente ideias defendidas, observar seus exercícios e tarefas para complementá-los e enriquecê-los.” (HOFFMANN, 2011, p.53). A avaliação da aprendizagem é altamente importante nesse processo “provocando a refletir sobre o que está fazendo, retomar passo a passo seus processos, tomar consciência das estratégias de pensamento utilizadas [...]” (HOFFMANN, 2011, p. 53). E nesse processo avaliativo, o docente precisará:

[...] ajustar suas perguntas e desafios às possibilidades de cada um, às etapas do processo em que se encontra, priorizando uns e outros aspectos, decidindo sobre o quê, como e quando falar, refletindo sobre seu papel frente à possível vulnerabilidade do aprendiz (HOFFMANN, 2011, p.53).

Assim, a avaliação da aprendizagem é um componente do ato pedagógico de acompanhamento que, conforme Luckesi (2011, p. 21), “[...] exige um projeto que tenha como meta subsidiar de forma construtiva e eficiente o educando no seu autodesenvolvimento [...]”. Este autor, ao se posicionar em favor da formação do educando como sujeito, enfatiza a necessidade de que o docente mediador faça previamente a escolha e tenha a posse das finalidades filosóficas, políticas e pedagógicas que darão rumo à sua ação avaliativa.

Concepção de necessidades formativas

Considerando que o interesse deste estudo de compreender as necessidades formativas dos docentes universitários relacionadas à avaliação da aprendizagem é importante situar a concepção de necessidades que adotamos.

O termo necessidade é polissêmico; a palavra necessidade é utilizada para “[...] designar fenômenos diferentes, como um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência” (ESTEVEZ, 1993, p.12). Considera-se como necessidade o que é indispensável para satisfação de uma carência da vida pessoal, social ou profissional. As necessidades são relativas aos sujeitos e ao contexto em que estão inseridos, portanto, não são independentes, originam-se de valores,

pressupostos e crenças. No contexto da formação de professores, necessidades formativas relacionam-se a suporte para atuação docente a fim de atingir aos objetivos propostos pelos projetos políticos-pedagógicos dos cursos que, atualmente, predominantemente, apresentam como objetivo geral a formação de um profissional crítico, reflexivo e criativo, capaz de agir em contexto da prática profissional. No contexto da formação docente, Rodrigues (2006, p. 35) afirma que:

[...] a formação profissional do professor enquanto conjunto diversificado de actividades que pretendem possibilitar-lhe os meios de apropriação do conhecimento produzido no decorrer da sua experiência profissional visando uma intervenção profissional, responsável e autónoma, nas decisões em Educação focaliza novos papeis do professor na estrutura educativa, nomeadamente retirando-os da sala de aula e da mera implementação de decisões oriundas da administração ou da comunidade de especialistas universitários, ao mesmo tempo que os estimula para a observação distanciada, para análise rigorosa e para a teorização da sua experiência profissional bem como para a ponderação das consequências sociais e éticas das suas decisões.

Nesse sentido é perceber o professor como autor em seu processo formativo, como aquele "que se mobiliza na procura de formação muito mais do que aceita a oferta externa, isto é, que é capaz de diagnosticar suas necessidades articuladas com as dos contextos onde intervém [...]" (idem).

Avaliação da aprendizagem- sentidos e práticas de docentes universitários

Dentre os nove enunciados do questionário referentes à avaliação da aprendizagem, cinco possuem um alto grau de importância para um grande percentual dos participantes (de 95 a 98%), que são analisados a seguir por ordem decrescente de adesão. Assim, coerência entre os conteúdos trabalhados na disciplina e os conteúdos solicitados nos instrumentos de avaliação é o enunciado sobre avaliação com maior grau de adesão (98,1%).

Em segundo lugar, com 96,7% consideram muito importante ou importante o aspecto da busca de compreensão e enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos estudantes que ao serem analisadas poder dar subsídios ao professor para organizar ajudas ao estudante buscando o aprender.

Com a mesma adesão (96,7%) aparece a utilização de formas variadas de avaliação, considerando diferentes aspectos do perfil profissional em formação.

Em terceiro lugar, situa-se a utilização dos resultados da avaliação da aprendizagem para reorientar a condução da disciplina/componente curricular (96,2%). Esse aspecto pode revelar aproximação teórica dos participantes com avaliação da aprendizagem numa perspectiva construtiva e formativa, oportunizando processualmente novas aprendizagens superando a visão classificatória.

Em quarto lugar, em termos de adesão à importância atribuída, encontra-se o enunciado investimento em atividades que possibilitem aos estudantes avaliarem, ao longo do semestre, seu próprio processo de aprendizagem. Esse enunciado sendo menos valorizado o que gera uma contradição já que utilizar os resultado da avaliação para reorientar a aprendizagem pressupõe possibilitar aos estudantes avaliar-se ao longo do processo.

Quando se analisa o grau de concretização na prática, dos aspectos referidos acima, em relação à importância atribuída é relativamente baixo o grau de discrepância nos dois aspectos: coerência entre os conteúdos trabalhados na disciplina e os conteúdos solicitados nos instrumentos de avaliação (96,3% dos participantes informam frequentemente ou sempre adotar) e utilização dos resultados da avaliação da aprendizagem para reorientar a condução da disciplina/componente curricular (90,4%). Aproximando esses professores de Luckesi (2011) ao defender que os resultados da avaliação devem servir para regulação do ensino.

Os demais aspectos acima referidos apresentam um grau de discrepância mais significativo, apresentados a seguir em ordem decrescente: busca de compreensão e enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos estudantes (89,7%); utilização de formas variadas de avaliação, considerando diferentes aspectos do perfil profissional em formação (85,0%); investimento em atividades que possibilitem aos estudantes avaliarem, ao longo do semestre, seu próprio processo de aprendizagem (76,0%)

Outros aspectos recebem menor adesão dos participantes, no que concerne à importância atribuída (importante ou muito importante) (I) e o grau de concretização na prática (frequentemente ou sempre) (C), apresentados a seguir, também, em ordem

decrecente: compreensão do erro como tentativa de acerto do estudante a partir do seu nível atual de aprendizagem (I- 93,5%; C- 84,5%); ensino toma como ponto de partida os conhecimentos que os estudantes já possuem sobre o assunto (I- 91,1%; C- 83,1%); possibilidade dos estudantes reformularem suas produções quando as mesmas não contemplam os critérios de avaliação estabelecidos (I- 89,7%; C- 68,1%) e definição negociada com os estudantes das formas de avaliação da aprendizagem (I- 85,4%; C- 78,9%).

O enunciado "Possibilidade dos estudantes reformularem suas produções quando as mesmas não contemplam os critérios de avaliação estabelecidos" foi o menos concretizado, embora 89,7% dos professores o tenham considerado significativo. Mesmo assim, 10,3% dos docentes não o tomam como relevante. Quais seriam as possíveis explicações para esse grau de discrepância entre a valorização e concretização dessa ação pedagógica? Quais necessidades formativas poderiam emergir desse tratamento dos dados?

Um dos professores ao escrever sobre a distância entre o grau de valorização e de concretização desse enunciado, explica: "*Raramente o aluno refaz algo.*" (P 34). Disso é possível inferir que existe uma dificuldade dos professores para lidar com avaliação do tipo formativa. Conforme Hadji (2001, p.19), a avaliação situa-se no centro da ação de formação e é chamada de formativa porque sua função principal é contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino. Trata-se de levantar informações úteis à regulação dos processos de ensino e aprendizagem (HADJI, 2001). Segundo esse autor, a avaliação formativa pressupõe, por parte do docente, flexibilidade, vontade de adaptação e ajuste, já que uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas didáticas tem poucas chances de ser formativa.

Essa inferência pode ser reforçada pela discrepância entre o grau valorização e concretização do enunciado, também concernente a uma avaliação formativa, "Investimentos em atividades que possibilitem aos estudantes avaliarem, ao longo do semestre, seu próprio processo de aprendizagem", que foi de 19,3% e contou com 4,7% dos professores que o consideraram pouco ou nada importante. Embora, tenha tido um grande número de professores que lhe atribuísem importância, foi um dos enunciados que alcançou o menor nível de concretização.

Isso em contradição com a ideia de que a avaliação formativa "é toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do

desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.” (PERRENOUD, 1999, p. 103). Nesse processo de regulação da aprendizagem, o professor deve reconhecer a diversidade dos aprendizes, partir dos conhecimentos reais, apostar na autorregulação. Apontando para a necessidade de o professor saber como incorporar a ajuda ao estudante em seu processo de construção de pensamento, de escrever com autoria.

Uma das explicações dada por um dos docentes para a dificuldade em realizar um prática pedagógica de natureza formativa, portanto, um ensino em prol da aprendizagem dos estudantes foi a seguinte: *Às vezes, o próprio aluno está tão acostumado com uma educação bancária, positivista, que se necessita de um tempo para que ele mesmo compreenda o seu papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista ser mais autônomo, investigativo, questionador.*” (P 102) Isso remete ao estudo de Ribeiro e Araújo (1992) que apontou que as representações de estudantes de graduação estão em grande parte ancoradas em concepções empiristas, o que pressupõe valorização de avaliação tradicional, centrada no produto, da classificação em detrimento do processo. Alves e Pimenta (2013), em estudo com o mesmo objetivo, concluíram que para os estudantes avaliação da aprendizagem é sinônimo de verificação de aprendizagem, ou seja, para verificar quanto do conteúdo foi absorvido.

Segundo Sordi e Ludke (2009, p. 14) “os estudantes se acostumaram a juízos de valor externos, dos quais ficam dependentes não contestando a lógica interna que os expropria da participação em um processo no qual deveriam, no mínimo, desenvolver ações de corresponsabilidade”. Assim, compreender as concepções e atitudes dos estudantes acerca da avaliação da aprendizagem e as formas dos docentes contribuírem para sua ressignificação se configuram como aspectos relevantes das necessidades formativas dos docentes universitários. Esses professores precisam saber como desequilibrar as crenças dos estudantes sobre o ato de avaliar a fim de que os discentes sejam protagonistas nesse processo.

Para isso, um dos procedimentos é também saber como negociar, com os estudantes, instrumentos avaliativos que corroborem com sua aprendizagem. O enunciado "Definição negociada com os estudantes das formas de avaliação", foi outro dos enunciados menos valorizados e concretizados. Tal ação pedagógica pressupõe concepções dos estudantes próximas de uma avaliação do tipo formativa, além de conhecimento do professor acerca dos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, "o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica." (PIMENTA ; ALMEIDA, 2011, p. 26).

Se raramente o estudante refaz algo, como afirmou um dos professores, provavelmente, o trabalho com os conhecimentos prévios e com o erro está sendo realizado em uma dimensão de aprendizagem superficial e não profunda. A aprendizagem profunda ocorre em processo em que há: "forte intenção de aprender; forte interação com o conteúdo; relação de novas ideias com o conhecimento anterior; relação de conceitos com a experiência cotidiana; relação de dados com conclusões; exame da lógica dos argumentos" (SOLÉ, 1999, p. 35). E além disso, pressupõe a possibilidade dos estudantes reformularem suas produções, o que segundo a pesquisa é a maior dificuldade para os professores. Somando-se o índice de discrepância e o de professores que não valorizam a refacção das produções dos estudantes durante o processo, temos 31,9% deles declarando não considerar essa dimensão do ensino.

Isso pode levar a inferir que a concretização de 85% atribuída a utilização de formas variadas de avaliação, considerando diferentes aspectos do perfil do profissional em formação, pode incluir número significativo de instrumentos avaliativos do tipo exame e não uma avaliação como investigação e intervenção. Contrapondo-se à ideia de Luckesi (2011, p, 175), para quem a avaliação "configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios e desejados." O que

aponta para a necessidade dos professores refletirem sobre instrumentos de avaliação próprios para alavancar uma aprendizagem profunda pelos estudantes a partir de uma visão de erro, por exemplo, como forma de acessar conhecimentos prévios e neles intervir. Ou seja, a ideia de criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir (ONRUBIA, 1999). Isso nos leva a análise dos dados relativos aos seguintes enunciados.

Considerando-se os enunciados busca de compreensão e enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos estudantes; utilização dos resultados da avaliação da aprendizagem para reorientar a condução da disciplina/componente curricular; coerência entre os conteúdos trabalhados na disciplina e os conteúdos solicitados nos instrumentos de avaliação, o cruzamento dos seus resultados e os relativos à possibilidade da metacognição pelos estudantes e à oportunidade de refazer suas produções, que lograram menor grau de concretização (68,1 e 76%) parece indicar uma contradição. Ou seja, a busca de compreensão e enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos estudantes, a utilização dos resultados da avaliação da aprendizagem para reorientar a condução do componente curricular seriam abarcadas de maneira profunda se os estudantes tivessem a oportunidade de refazer seus escritos, seu textos orais a partir das intervenções do professor.

O fato de a maioria dos professores ter apontado para coerência entre os conteúdos abordados em sala e sua presença nos instrumentos de avaliação não garante que a concepção de aprendizagem implícita a essa atitude seja significativa, ou seja, "aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe." (MOREIRA, 2011, p. 13). Pois, garantir a relação entre os conteúdos abordados em sala e os instrumentos avaliativos pode ser um pressuposto de uma avaliação do tipo exame e não em prol de uma aprendizagem significativa.

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre os conhecimentos prévios e

conhecimentos novos, e que essa interação é não-literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (idem, p. 14)

Referindo-se ao ensino um dos professores explica: *A metodologia está ligada ao conteúdo da disciplina, por tanto o foco é no conteúdo, não no estudante.* (P 65). O que permite inferir que uma concepção empirista está presente nas ações docentes e reforça a ideia de que os dados referentes a esses três enunciados relacionam-se a processos de aprendizagem e ensino comprometidos com reprodução e transmissão de informações. Concepções que guiam processos de ensinar e aprender insuficientes para formação de profissionais com capacidade de pensamento estratégico, o qual "procura sem fim juntar as informações, verificá-las, modifica a sua ação em função das informações recolhidas e dos acasos encontrados pelo caminho." (MORIN, 2007).

Assim, a análise dos dados advindos dos nove enunciados do questionário, relacionados à avaliação da aprendizagem, possibilita chegar às seguintes necessidades formativas dos docentes em questão: a) aprender como ajudar o estudante em seu processo de construção de pensamento, de escrever com autoria; b) saber como desequilibrar as crenças e atitudes dos estudantes sobre o ato de avaliar a fim de que os estudantes sejam protagonistas nesse processo; c) compreender profundamente os processos de aprendizagem e ensino, e o papel da avaliação como propulsora da aprendizagem. Isso porque compreender como o estudante aprende está intimamente relacionado ao como se organiza o ensino e a avaliação.

A reflexão sobre os resultados desta pesquisa pode subsidiar programas de desenvolvimento profissional docente em diálogo com o projeto político pedagógico da instituição, na medida em que:

[...] a arquitetura do PPP requer especial cuidado com o professor e com os alunos vitimados pelo modelo de escola e de educação hegemônicos. Há necessidade de um suporte técnico, político para que ambos se aventurem a aprender a aprender-fazendo aquilo que desconhecem, mas que presentem ser inadiável, frente aos desafios de uma sociedade submetida a processos de mudanças aceleradas (SORDI, 2005, p. 137).

Nesse sentido seria interessante um projeto de desenvolvimento profissional docente em contexto de investigação-ação (BOGGINO; ROSEKRANS, 2004) que implique os docentes com os processos que vivenciam, com os problemas, possibilitando a professores e estudantes serem atores no processo de investigação-ação. Ação compreendida, neste caso, como construção de procedimentos e instrumentos avaliativos em prol do protagonismo docente e discente.

Considerações finais

A universidade está desafiada a repensar o ensino que tem oferecido a fim de investir em uma aprendizagem reconstrutiva e significativa por parte dos estudantes, rompendo assim com a lógica da racionalidade técnica, que supervaloriza a teoria abstrata e concebe a prática como secundária e espaço de mera aplicação da teoria, que atribui um lugar de receptor passivo do saber docente, que nega o saber e o protagonismo discente, ainda predominante no ambiente universitário. Em consequência dessa lógica, a avaliação classificatória, do tipo exame de aprendizagem baseado em reprodução de informações pelos discentes, é hegemônica nos processos de ensino e aprendizagem.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que, um contingente significativo de docentes da universidade pública lócus do estudo, reconhece a necessidade de mudanças profundas no processo de avaliação e, conseqüentemente, e nos processos de ensino e de aprendizagem, que se aninham, quer eles tenham consciência ou não, em bases teóricas construtivistas e sociointeracionistas. Esse reconhecimento, provavelmente, se ancora nos dilemas da prática e nas ações de tentativa e erro típicas de docentes que querem acertar, querem contribuir para o crescimento dos estudantes, mas encontram-se imersos na solidão pedagógica. Esse reconhecimento, entretanto, se revela frágil, destituído de fundamentação teórica e de intencionalidades consistentes, principalmente, quando os aspectos da avaliação analisados remetem ao protagonismo discente (possibilidade de decidir conjuntamente as formas de avaliação e de reformular seus trabalhos, por exemplo, o que remete a reflexões sobre a temática da relação de poder) e ao investimento em mudança de sua atitude (ou seja, diante da dificuldade do estudante o docente deixa de assumir uma prática considerada importante e não investe no desenvolvimento de atitudes compatíveis, sinalizando uma visão de ensino essencialmente cognitivista e intelectualista a ser desenvolvida com estudantes prontos, ideais).

Alguns docentes, nas respostas abertas, assumem que as discrepâncias entre o que pensam e o que fazem têm como base lacunas e fragilidades relacionadas à docência, se colocando assim num lugar potencial de aprendiz da docência, e dessa forma ampliando suas condições de ser melhor ensinante, isto porque, como afirma Kelchtermans (2009), a postura ética e a possibilidade de efetivamente educar pressupõe o reconhecimento da vulnerabilidade docente, tal reconhecimento aproxima os atores da relação pedagógica gerando aprendizagem e crescimento mútuo.

Outros docentes participantes da pesquisa atribuem a discrepância entre o que pensam e praticam na docência a fatores externos a eles, aos discentes, a condições de trabalho, à sobrecarga de trabalho, especialmente daqueles que atuam na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*, sendo cobrados e avaliados por seu investimento relacionados a pós-graduação (pesquisa, projetos financiados, publicação, etc.). Essa compreensão tem o mérito de sinalizar o impacto do contexto sobre a atuação docente o que precisa ser levado em conta nos processos formativos, mas por outro lado é também reveladora de necessidades formativas dos docentes para lidar com esta realidade inclusive na sala de aula.

A aprendizagem da docência demanda desconstrução e reconstrução de conceitos (pelos professores e pelos estudantes) sobre aprender, ensinar, avaliar bastante sedimentados por educação moderna e que precisam ser desequilibrados por processos formativos reflexivos que propiciem revisitar representações, tendo consciência de como elas reverberam nas práticas pedagógicas, para poder, assim, reconstruir o modo de aprender e ensinar no ensino superior. E é também nesse sentido que a pesquisa de que tratamos foi empreendida.

Referências

ALVES, Ilza M.S.; PIMENTA, Maria A. A., A Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: representações sociais de estudantes de licenciaturas. In: **Quaestio**. Sorocaba, SP: v. 15, n.o 2, p. 221-240, dez 2013.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Portugal: Edições 70, 2009.

BARNETT, Ronald. **A Universidade em uma era de supercomplexidade**. Tradução Aurea Dal Bó. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005.

BOGGINO, N., ROSEKRANS, K. **Investigación-Acción**: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Ediciones Homo Sapiens: Rosario Argentina, 2004.

CASTANHO, M. E (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, Papirus, 2001.

CHAVES, S.M. **A avaliação da aprendizagem do ensino superior**: realidade, complexidade e possibilidades. São Paulo: FEUSP. Tese de doutorado, 2003.

DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem**: A Dinâmica não Linear do Conhecimento. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ESTEVES, Manuela. Para a excelência pedagógica do ensino superior. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**. n. 7, set/dez, 2008.

FERNÁNDEZ, A. La formación didáctica del profesorado universitario: qué tenemos en los últimos 10 años? In: **La calidad de la docencia universitaria**. ACTAS DEL II SIMPOSIO IBEROAMERICANO DE DIDÁCTICA UNIVERSITARIA. Santiago: Univ. de Santiago, 1999.

FREITAS, L.C. (Org.) **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

HADIJ, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: a setas do caminho. 14 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

_____. **O Jogo do Contrário em Avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2014

KELCHTERMANS, Geert. O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In, FLORES, Maria Assunção e SIMÃO, Ana Margarida Veiga (Org.) **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores**. Contextos e perspectivas. Portugal: Edições Pedagogo, 2009.

LINS, Manuela R.C.; ARAUJO, Monilly R.; MINERVINO, Carla A. S.M. Estratégias de aprendizagem: um estudo teórico. In: MINERVINO, Carla A. S.M.; NÓBREGA, Juliana N.; (Org.) **Aprendizagem e emoção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 2 ed. São Paulo: Summus, 2012.

MENDES, O.M. Avaliação Formativa no Ensino Superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, I.P.A. **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005, p. 150-175.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 15 ed. Campinas: Papirus, 2010.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem Significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MORIN, E. **Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento**: a cabeça bem feita. Lisboa: Artes Gráficas, 1999.

_____. **O Método 6**: ética. Tradução Juremir Machado da Silva. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, C.et. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999, p. 123-150.

PIAGET, J. Aprendizagem e Conhecimento. In: FURTH, Hans G. (org.) **Piaget e o conhecimento: fundamentos teóricos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária 1974.

PIMENTA, S.G., ALMEIDA, M. I. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Marinalva L., ARAÚJO, Anna V. Representações Sociais de estudantes de licenciatura sobre o ensino universitário. In: **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade/ Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I - v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992)- Salvador: UNEB, 1992.**

RODRIGUES, Disnah Barroso, and JACM SOBRINHO. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica - desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido para aprendizagem. In: COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999, p. 29-54.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. In.: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

_____. Avaliação Universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para construção da autonomia, da cooperação e da inclusão? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 121-148.

VIEIRA, Flávia. Em Contracorrente. O Valor da Indagação da Pedagogia na Universidade. In: **Educação Sociedade & Culturas**, n.o 28, 2009, 107-126.

VYGOTSKY, Levi Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.