



PRODOC

**A DIMENSÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA
TRANSIÇÃO PARA O ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL: A FORMAÇÃO DOCENTE
NA UNIFAL-MG, NO ANO DE 2020**



Amanda Rezende Costa Xavier
Edna de Oliveira
Luciana Maria Oliveira Ribeiro
(Organizadoras)

**A DIMENSÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA
NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL: A FORMAÇÃO DOCENTE
NA UNIFAL-MG, NO ANO DE 2020**



2021

© 2021 Direito de reprodução do livro de acordo com a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Título: A dimensão didático-pedagógica na transição para o ensino remoto emergencial: a formação docente na UNIFAL-MG, no ano de 2020.



Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG
Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 Centro
Alfenas – Minas Gerais – Brasil – CEP: 37.130-001

Reitor: Sandro Amadeu Cerveira

Vice-reitor: Alessandro Antonio Costa Pereira

Pró-Reitor de Graduação: José Francisco Lopes Xarão

Coordenadora Departamento de Apoio Pedagógico: Luciana Maria Oliveira Ribeiro

Sistema de Bibliotecas da UNIFAL-MG / SIBI/UNIFAL-MG

Organizador(es): Amanda Rezende Costa Xavier; Edna de Oliveira; Luciana Maria Oliveira Ribeiro

Editoração: Ana Carolina Valentim Medeiros

Capa e contra-capas: Ana Carolina Valentim Medeiros

Revisão Textual: Amanda Rezende Costa Xavier; Edna de Oliveira

Transcrição Prodóc: Rogério Prudêncio

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central – Campus Sede

A dimensão didático-pedagógica na transição para o Ensino Remoto Emergencial: a formação docente na UNIFAL-MG, no ano de 2020 / Amanda Rezende Costa Xavier, Edna de Oliveira, Luciana Maria Oliveira Ribeiro (Organizadoras) – Alfenas – MG; Poços de Caldas – MG: Editora Universidade Federal de Alfenas, 2021.
97 f.: il. –

ISBN: 978-65-86489-44-6. (e-book)
Inclui Bibliografia.

1. Formação Pedagógica Docente. 2. Dimensão Didático- Pedagógica. 3. Ensino Remoto Emergencial. I. Xavier, Amanda Rezende Costa. (org.). II. Oliveira, Edna de. (org.). III. Ribeiro, Luciana Maria Oliveira. (org.). IV. Título.

CDD- 371.3

Prefácio

Amanda Rezende Costa Xavier 4

Caminhos para o ensino mediado pelas tecnologias digitais

Gabriel Gerber Hornink 10

Plano de aprendizagem em contexto de ensino remoto

Maria Antonia Ramos de Azevedo 22

Da avaliação restrita à função de mediação e classificação à avaliação orientada para a aprendizagem: algumas ideias para reflexão

Carlinda Leite 33

Equilibrar o processo avaliativo em modelos de ensino mediados por tecnologias

Angelo Luiz Cortelazzo 46

A avaliação como processo de construção do conhecimento

Márcio Vitiello 62

Motivação de qualidade de universitários no ensino remoto: como favorecê-la?

José Aloyseo Bzuneck 76

Posfácio

Francisco Xarão 95

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE PRODOC 2020

PREFÁCIO

No ano de 2020, o cenário decorrente da pandemia do coronavírus, Covid19, exigiu uma série de medidas restritivas relacionadas ao distanciamento e isolamento social. Todo o sistema educacional foi atingido, ocasionando a suspensão de atividades acadêmicas presenciais, sem precedentes que permitissem um planejamento para lidar com a situação.

Neste cenário, o Ministério da Educação promulgou portarias ministeriais que autorizaram a substituição de aulas presenciais por aulas em meios tecnológicos, com exceção de atividades práticas, sejam as profissionais de estágio, sejam as disciplinas de laboratório. Também dispensou o cumprimento, em regime de excepcionalidade pela situação pandêmica, dos 200 dias letivos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de modo a tornar possível a reorganização da oferta de ensino não presencial, denominado em outras partes do mundo por *emergency remote teaching*, ensino remoto emergencial.

Entretanto, é evidente que o momento culminou na transformação das lógicas pedagógicas, que exigiram conhecimentos próprios que sustentassem um ensino superior de qualidade, na oferta remota. A exigência de adequação do processo de ensinar, da reorganização dos planejamentos de aula, da redefinição das práticas de estudos por parte dos estudantes e das práticas de avaliação por parte dos docentes se configuraram como inadiável condição para que as

atividades acadêmico-pedagógicas pudessem ser mantidas. Neste sentido, a formação pedagógica foi reconhecida como movimento favorável para apoiar os docentes nesse processo de adaptação acelerada.

Foi nesse quadro que a UNIFAL-MG organizou o plano de formação pedagógica docente de 2020, no âmbito do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente – Prodoc. O plano de formação foi organizado com módulos sucessivos e inter-relacionados, que trataram de uma contextualização ampla afeta às dimensões pedagógicas dos processos de ensinar, de aprender e de avaliar. Os temas abordaram adequação da aula, dos espaços físicos tradicionais para espaços virtuais, da seleção metodológica, do uso de tecnologias educativas de informação e comunicação. As atividades focalizaram a centralidade do processo de aprendizagem no estudante, a tanto entrevisto, exigindo dos docentes competências para se colocarem como mediadores do processo.

Assim, o plano de formação teve como objetivo geral construir conhecimentos sobre o modelo de ensino mediado por tecnologias, enquanto dispositivo de substituição ou adequação do espaço presencial da aula, a partir de um espaço coletivo de reflexão, de partilha e de construção de saberes da docência, efetivado pelos próprios docentes.

Dentre os objetivos específicos, estiveram:

- Distinguir conceitos relacionados à educação à distância, em sentido lato, como *e-learning*, *b-learning*, ERE – Ensino Remoto Emergencial (*Emergency Remote Teaching*); ensino mediado por tecnologias, etc;
- Discutir a relação e os modos alternativos ao espaço físico da aula;

- Conhecer o perfil do alunado em função das limitações e potencialidades em torno do estudo autônomo e virtual;
- Identificar o contrato pedagógico entre professor e estudante como recurso indispensável à construção de alternativas à aula;
- Relacionar experiências de transição do ensino presencial para alternativas a distância de outras instituições de ensino superior;
- Refletir sobre metodologias, ações pedagógicas, processos avaliativos, que favorecem a permanência e o sucesso acadêmico, em condições de substituição do ensino presencial;
- Identificar o deslocamento do protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, saindo do professor e alocando no estudante;
- Refletir sobre a diferenciação conceitual de plano de ensino e plano de aprendizagem;
- Referenciar a avaliação como parte deste processo, assumindo concepções adequadas ao modelo de ensino remoto;
- Identificar diferentes abordagens metodológicas para os processos de ensino e aprendizagem;
- Reconhecer oportunidades de adoção contextualizada de metodologias ativas, a depender do campo epistemológico;
- Permitir um movimento de reflexão – ação – reflexão, no sentido de revisão dos planejamentos de aula.

O Prodoc 2020 foi coordenado pela Assessoria Pedagógica do *Campus* Poços de Caldas e pelo Departamento de Apoio Pedagógico da Prograd. A mediação das atividades foi realizada pela Pedagoga Amanda Rezende Costa Xavier, responsável pela Assessoria Pedagógica do *Campus* Poços de Caldas. Como as atividades foram virtuais com transmissão ao vivo pelo canal oficial da UNIFAL-MG no YouTube, a mediação do *chat* ao vivo foi realizada pela Pedagoga Luciana Maria Oliveira Ribeiro e pelos professores Carolina Del Roveri e Laos Alexandre Hirano, ambos

do Instituto de Ciência e Tecnologia, que fizeram parte da equipe de coordenação do Prodoc 2020.

O Bloco 1 do Prodoc 2020, que contou na equipe de coordenação com os docentes Carolina Del Roveri e Laos Alexandre Hirano, foi planejado a partir da demanda institucional por formação pedagógica frente à suspensão das atividades presenciais, no momento mais conturbado daquela situação. Motivado pelo sentimento de incerteza sobre o ensino remoto emergencial, o processo de formação trouxe a possibilidade de diálogo e de partilhas, que, associado a outras decisões institucionais, encaminharam as ações pedagógicas necessárias.

Os Blocos 2 e 3 foram planejados e validados junto às Coordenações de Curso de toda a instituição. Essa ação buscou legitimar as atividades do plano de formação, aproximando os Coordenadores de Curso do processo formativo desencadeado pelo Prodoc. A presença dos Coordenadores em atividades do plano efetivou essa legitimidade, colaborando para que as diferentes pedagogias presentes nos campos de conhecimento estivessem presentes na formação.

Os Blocos 4 e 5 foram organizados a partir da escuta dos próprios docentes, efetivada em instrumentos de avaliação, onde apresentaram os temas pedagógicos que representavam seus dilemas, suas angústias ou necessidades. Assim, as questões relacionadas ao *feedback* e ao engajamento dos estudantes no ensino remoto, assim como a adoção de metodologias ativas, foram os temas mais recorrentes e, por essa razão, estruturaram as últimas ações do Prodoc 2020.

À vista de todo o processo formativo desencadeado no ano de 2020, e a par da riqueza contida nesse processo, que contou com parcerias

imensuráveis com pesquisadores renomados no campo pedagógico, provindos de instituições conceituadas nacional e internacionalmente, tanto quanto com parcerias de docentes “prata da casa”, reconhecemos a possibilidade formativa na construção desta publicação, que compila algumas das atividades realizadas ao longo de todo o plano.

Trouxemos nesta edição algumas das atividades formativas realizadas que colaboraram com a construção de conhecimentos teórico-conceituais e que permitiram o diálogo entre docentes, concretizando as reflexões produzidas no espaço da formação. Os artigos que compõem este trabalho são transcrições adaptadas das atividades realizadas, na busca pela ampliação do alcance da formação pedagógica docente.

Poços de Caldas, outubro de 2021
Amanda Rezende Costa Xavier



Gabriel Hornink
UNIFAL-MG/UMinho

Possui bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Campinas (2003), licenciatura em Ciências Biológicas pela Unicamp (2006), especialização em gestão ambiental pela Unicamp (2006), mestrado em Biologia Funcional e Molecular (área Bioquímica, subárea Ensino) (2006) e doutorado em Ciências (2010), ambos pela Unicamp, na área de tecnologias educacionais. Realizou pós-doutoramento na Universidade do Minho (Portugal), no Instituto de Educação, no âmbito do Centro de Inovação e Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem (20/21). Atualmente é professor da UNIFAL-MG e desenvolve atividades no grupo de pesquisa Inovações Tecnológicas no Ensino (líder). Atua também como professor no programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) e especialização em Tecnologia e Qualidade na Produção de Alimentos.

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/7615930937088442>

CAMINHOS PARA O ENSINO MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS ¹

Gabriel Gerber Hornink

No momento em que vivenciamos o isolamento social decorrente da Covid-19, é importante esse movimento de formação, pois, se demanda, cada vez mais, novas capacitações, para que possamos pensar e repensar o uso das tecnologias digitais, e como estas podem mediar os processos de ensino e aprendizagem.

A primeira questão a se pensar é se questionar com relação aos conceitos que nós temos do EaD. Comecei a trabalhar com essas tecnologias digitais programando na área de informática, na década de 90, montando programas de computador. O que se percebe é uma mudança significativa dessa visão da WEB 1.0, na qual se tinha o conceito de ensino a distância relacionado aos modelos *broadcasting*, que são os modelos de entrega de informação. Eram modelos estáticos, que não permitiam construir ferramentas mais interativas. Então, no começo, montávamos os aplicativos educacionais no ToolBook Instructor, um aplicativo com funções similares ao PowerPoint, permitindo algumas interações simples. De pouco em pouco fomos expandindo, usando o Flash, sistemas interativos com Ajax, e, de 2010 em diante, sistemas para dispositivos móveis e sistemas de autoria pelo próprio estudante.

Assim, a realidade do ensino a distância mudou bruscamente da década de 90 para 2020, sem, é claro, considerar o que existia antes deste período. Começamos a pensar em meios colaborativos para a interação dos estudantes e isso nos fez pensar na EaD de outra forma, a partir do uso dessas tecnologias e da interação e colaboração dos estudantes. Passamos a pensar que elas devem estar adaptadas ao currículo, na importância dessas tecnologias para o

1 - Texto transcrito e adaptado da formação PRODOC - Caminhos para o ensino mediado pela tecnologia digital, dia 04/06/2020, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=4UQMsVT-iUc&list=PLGc3VgxOPswTYsXeJncCb3OsPv5GqilZE>

desenvolvimento do aprendizado significativo, que é importante para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, que potencializem a construção de conhecimento. Entendemos que isso deve ser um direito, ou seja, a ideia da inclusão digital nessas tecnologias é um direito dos alunos, então temos que criar propostas que não sejam excludentes.

Quando se trabalha por meios das tecnologias, é importante pensar que se está lidando com outros humanos, ou seja, eu não estou falando para ninguém, eu não estou falando para uma máquina, eu estou falando para pessoas. Contudo, para muitos professores, o uso significado de tecnologias no ensino se deu pela primeira vez durante a pandemia. Isso o faz reolhar para o ensino, reolhar para o ensino a distância e pensar que concepções eu tenho desse EaD. Que outras concepções envolvem o uso das tecnologias digitais?

Algumas pessoas entendem o EaD como algo estático, algumas pessoas compreendem o EaD como algo dinâmico. Existem alguns conceitos que nos dão diretrizes, não é consenso, mas um dos caminhos é o que existe na legislação brasileira. Na década de 60 se focava no EaD pelo autoestudo, a partir de um material, com acompanhamento, supervisão, com envio de material didático. Isso avançou um pouco, e em 2005 apresenta-se um novo conceito de EaD, dentro de um decreto, em que se coloca o EaD como uma modalidade educacional que tem mediação didático pedagógico. Então estamos falando o quê? Que a modalidade é um meio de aprendizagem, que ocorre por meio das tecnologias de informação e comunicação. Já se direciona a EaD para as TICs (tecnologias de informação e comunicação), não sendo mais aquela visão que podia ser só com o livro e outros modos, como Telecursos, Instituto Universal Brasileiro. Isso avança mais um pouco em 2017, quando o decreto fala que, além de se dar por meios das TICs, tem que ter pessoal qualificado, tem que ter políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatível.

Com a pandemia da COVID-19 e o interrompimento das atividades presenciais, vê-se que uma parte significativa de professores, que nunca trabalhou a distância e, de repente precisa se adaptar/transformar para uma nova forma de ensinar. Muitos acabam por tentar transpor o que faziam no presencial, como se manter com suas apresentações de *slides* em aulas síncronas, como se isso fosse EaD ou ensino remoto. Na prática, isso seria um modo de se usar as tecnologias para mediar a aprendizagem, mas, tecnicamente, não estaria sendo o EaD, tanto pela questão que esta modalidade demanda uma organização didático pedagógico, quanto pela estrutura da disciplina. Com isso, o que se apresentam são novos conceitos paralelos ao EaD: *e-learning*, Ensino Remoto Emergencial, *blended learning*, ensino mediado pelas tecnologias, ensino *online*. São vários conceitos que se diferenciam do EaD porque este requerer a mediação por pessoal especializado, com capacitação, como organização e estrutura própria, tendo a escolha intencional das ferramentas, pensadas nos objetivos, nas estratégias de aprendizagem, nos métodos de avaliação. Tudo deve ser compatível, planejando-se as avaliações de acordo com a área, com o conteúdo que se está trabalhando, as suas especificidades. Todo esse planejamento é demandado/exigido no curso EaD.

Há outros termos existentes, como *e-learning* (*eletronic learning*), quando se usa a os meios eletrônicos para mediar o ensino e a aprendizagem, desde o uso de um CD (compact disc), mídias digitais/ algo eletrônico, e hoje se entende como sendo por meio da internet. Então, o conceito do e-learning também evoluiu pra estender a esse o acesso pela internet, mas não necessariamente a organização, estrutura e mediação que o EaD tem. Há alguns autores dizem que sim, mas fica essa controvérsia, de modo que se segue o ponto de vista institucional relativo aos conceitos que as resoluções nos trazem sobre EaD.

No ensino *online*, tem-se a obrigatoriedade que as atividades mediadas pelas tecnologias digitais são por meio da internet, elas ocorrem por navegadores, por aplicativos *online*, no celular etc. Ele coincide um pouco com o ensino mediado pelas tecnologias, em específico, pelas tecnologias digitais (porque um livro também é uma tecnologia, um jogo físico também é uma tecnologia).

Avançamos ao *blended learning*, que seria um ensino misto, híbrido, onde eu posso conectar as estratégias de ensino presencial com as estratégias de ensino a distância, mas isso também é planejado. Então, não é meramente eu fazer uma aula ou jogar umas aulas no YouTube, há necessidade de um planejamento, de ferramentas, de momentos para que isso tenha uma conexão pedagógica lógica.

O que está sendo muito comum no ensino remoto? Aula síncrona, ao vivo, que é essa transposição do que se fazia antes para o ensino a distância ou ensino remoto. Então, se eu dava duas horas de aula no dia, no presencial, eu darei as mesmas duas horas sincronamente. Como? Por webconferência, ao vivo. Isso é EaD? Não! É um ensino remoto, sim, num modo emergencial, com planejamento muito sutil, como uma escolha não muito detalhada das ferramentas; é o que dá para fazer para se manter o ensino.

Mas podemos nos manter assim, a vida inteira/pós pandemia? Não! É importante, realmente, um planejamento, e não só um planejamento para um futuro sem pandemia, mas para um futuro com uma nova pandemia, ou seja, ter um planejamento para outra situação como esta, demandando-nos um plano emergencial que possa ser ativado para que não aconteça “o que dá para fazer”, mas o que foi planejado para fazer. Então, isso muda um pouco.

Pensando no retorno pós-pandemia, a modalidade que eu vou trabalhar na retomada é totalmente *online*? É híbrido? Qual ritmo individualizado, quer dizer, uma estrutura onde o aluno tem o tempo dele ou o tempo é determinado pelo professor, ou é um modo misto? Tudo isso é importante para se pensar. A relação professor-aluno, o quanto eu vou interagir é alto, médio, baixo? Quem participa disso na estrutura do curso? Haverá os papéis dos tutores presenciais e os tutores *online*. No modo que estamos atuando durante a pandemia esses papéis não existem. Em um curso financiado pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil temos os pólos presenciais, temos os tutores a distância e presenciais, esses tutores têm uma capacitação, e esses tutores atuam juntos com os professores na mediação, no diálogo, nos fóruns. Há uma estrutura que o EaD tem e que o remoto acaba perdendo. É preciso pensar que trabalhar no EaD é um modo mais complexo, mas, mesmo que eu trabalhe no ensino remoto de hoje, há um aumento da complexidade das mediações, aumento da necessidade de organização, da comunicação, e isso exige capacitação e exige tempo. É pensar que, mesmo sendo um ensino EaD ou remoto, há uma independência relativa de tempo e espacial, porque o aluno tem autonomia de tempo dentro do cronograma proposta para a disciplina e do tempo disponível e de espaço, dentro das possibilidades que ele possui de equipamento, conexão e privacidade.

Relacionado às tecnologias digitais nós temos os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), que são sistemas computacionais que possibilitam a convergência de ferramentas educacionais (ex. fórum de discussões, *chats*, sistemas de perguntas, construção de *wikis*, avaliação por pares etc.).

Dois AVAs muitos utilizados no mundo todo são o Moodle, como *software* livre, e o *Blackboard*, como plataforma paga. É importante

se pensar em qual concepção que se quer para o seu ensino mediado, se é algo mais estruturado, se é algo *blended*, ou algo realmente para o remoto, emergencial. Para escolha da plataforma usada na instituição, faz-se importante alinhar com o que a instituição tem usado para evitar a sobrecarga do aluno em plataformas, porque se cada professor resolve usar uma plataforma, quer dizer que o aluno vai ter que ter acesso a cinco, seis, sete ambientes diferentes, porque uns usam Moodle, outros Teleduc, outros Google Classroom etc.

Assim, é importante evitar esse excesso de tecnologia digitais, em momentos como esse (do ensino remoto emergencial decorrente da pandemia da Covid-19), porque, senão, o aluno, que já está em casa, com problemas psicológicos, com problemas físicos, e terá mais um problema, que é ter que aprender a lidar com muitas tecnologias digitais ao mesmo tempo. É preciso pensar em estratégias conjuntas e integradas.

Um estudo de janeiro de 2019 mostrou o uso de dispositivos móveis para acesso a internet como prioritário (57%). Assim, se temos uma população de alunos que cada vez mais utiliza os dispositivos móveis, no ensino remoto, tem que se pensar em plataformas e mídias que se adequem ao tipo de recurso utilizado. Além disso, muitos alunos têm dificuldade de acesso à internet em casa, demandando o uso da internet móvel nos celulares, ou seja, uma boa opção é pensar no uso de aplicativos que estão inclusos no pacote de dados para uso sem limite, como WhatsApp, YouTube etc. Então, se eu vejo que meus alunos estão tendo dificuldade de acessar a internet, por falta ou falha de conexão, o que eu posso fazer é algo mesclado, em que eu posso usar a Zoom, Google Meet ou outro sistema de webconferência para transmitir ao vivo em simultâneo para o YouTube, para atender aquelas pessoas que estão tendo dificuldade por falta de internet.

Parece uma coisa muito simples para essa situação emergencial, mas não é. É algo que está indo ao encontro de: O que meu aluno usa? Quais as tecnologias? Qual o meio de acesso? Isso é muito importante em situações como essa, porque não garantir isso para o aluno confronta com o fato de ele ter entrado em um curso sem esperar ter que usar o que está usando hoje, e precisa-se garantir essa equidade, o acesso ao ensino, porque, senão, estamos excluindo as pessoas. Sobre esses itens importantes é que as Universidades têm que pensar: como garantir o acesso? Oferecendo o chip de internet, ou o plano de dados, ou o celular, *smartphones*, *tablet*, algo para que o aluno possa ter o acesso. Quando se trabalha no EaD você deixa claro para o aluno, desde seu ingresso no curso, quais as estruturas, o sistema, os polos presenciais que também terão um suporte para o aluno ter esse acesso.

Avançando um pouco nas ideias e pensando no que essa disrupção gerou, podemos refletir que inovar não é só pegar e usar uma ferramenta nova, mas pensar uma forma integrada, intencional, e isso é importante para potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Então, independente de se está no EaD, ou *e-learning*, ou ensino remoto, os professores devem planejar a atividade, entender os objetivos educacionais, escolher as ferramentas que se adequem aos seus objetivos e integrá-las na plataforma de ensino que estiver utilizando. Assim, deve-se pensar essa conexão e sempre olhar essas tecnologias conectadas com os aspectos cognitivos, afetivos e sociais dos alunos.

Não existe aluno máquina, existe aluno humano, e o aluno humano está no remoto com angustia, com depressão, longe, muitas vezes, dos parentes, dos seus amigos. E nós temos que compreender isso, então, no ensino a distância, quando ele é planejado e estruturado, também tem-se que pensar na humanização, também pensar em desenvolver as competências afetivas e sociais dos alunos e não somente as cognitivas.

Isso é importante quando estamos caminhando para o EaD ou para qualquer tipo de modalidade que usa as tecnologias digitais para mediação, porque o distanciamento físico demanda pensar em estratégias para envolver esses aspectos afetivo-social. Essa transformação de modalidade exige que os docentes também se transformem, que tenham concepções de aprendizagem diferentes, inovadoras, que entendam a tecnologia como um meio e não como um fim.

Ou seja, quando se fala em EaD, *e-learning*, *blended learning*, a tecnologia é o meio do ensino, não é a finalidade. Deve-se entender que as ferramentas digitais podem ter múltiplas funções, são polifônicas, concepção a partir das ideias do Bakhtin, e que essas tecnologias não são neutras. Então, quando você escolhe uma tecnologia, você tem que entender que, por trás, sempre há escolhas e toda a escolha vai ter um resultado: há intencionalidades no software escolhido? Alguma tendência etc.? Propagandas? Direcionamentos indesejados? Essas são questões que valem a pena pensar para se usar melhor a tecnologia, nesse momento atual e pós-pandemia, tomando alguns cuidados, como evitar a transposição do presencial ao *online*, e pensar que a comunicação à distância também vai exigir suas diferenças de dialogar. Tudo isso leva a buscar materiais adequados, que nem sempre vão ter, e, aí, vem a segunda dificuldade que é construir o material adequado.

As literacias digitais, a comunicação e cidadania, a criação de conteúdos, segurança e privacidade e desenvolvimento de soluções, são cinco áreas do que nós chamamos de competências digitais.

Dentro de cada uma dessas áreas, das competências digitais, existem subáreas que são importantes que um professor ou que um educando desenvolva. O DigCompEdu é um quadro europeu de competência digital para educadores, que disponibiliza um formulário para avaliar como estão suas competências, como uma forma de autoavaliação para se saber como está a literacia digital,

como está a comunicação online, etc. Podem ser vistos pontos de melhoria, pontos que já estão consolidados, para pensar um pouco na autoformação e o que você pode fazer para melhorar a sua formação.

Um ponto importante para se pensar é a avaliação, o que nos levanta algumas questões: Como vou fazer uma avaliação? Como garantir a integridade? O aluno vai colar ou não vai? A questão da integridade é uma das que mais preocupa os docentes, porém, mesmo no presencial, se ele quiser colar, ele cola, se ele quiser burlar, ele burla. Destaco que, para uma avaliação que privilegia a informação/memorização, essa é realmente a preocupação, ela é válida. Mas será que é isso que devemos privilegiar na avaliação? Por que avaliamos?

No processo avaliativo é preciso que o aluno compreenda seus objetivos e funções, como se relaciona com sua aprendizagem, em que contribuirá com sua formação, para que a avaliação tenha sentido e o estimule nesse processo.

Por que eu estou avaliando? Quando eu vou avaliar? Por quê? Essas questões são importantes, muitas vezes, para se rever o modo que já avaliava no presencial, que, muitas vezes, focava na informação, na memória. Nesse sentido, é importante pensar em avaliações alternativas, como criação de textos colaborativos, *blogs*, *podcast*, o aluno ou o grupo de alunos criar vídeos, fazer estudos de caso, apresentação *online*, revisão por pares. Pode-se prever a avaliação por pares e criar parâmetros de avaliação, mas quem vai avaliar são eles mesmos, de modo que o professor explora a avaliação do seu aluno, que é uma capacidade cognitiva maior e mais interessante com relação às alternativas de avaliação para o ensino *online*.

Isso é importante porque precisa ser avaliado se estamos trabalhando de uma forma adequada, já que para o ensino a distância, no

Decreto de 2017, fala-se do suporte e também da avaliação compatível. Então, algo que talvez possamos repensar em nossas avaliações, para iniciar, são os objetivos educacionais.

Avançando, quando se pensar em uma disciplina, é importante seguir um caminho interconectado de planejamento (entre disciplinas), ou seja, pensar no curso como um todo. Não deveria cada professor planejar o seu independentemente dos demais, mesmo que seja um ensino remoto emergencial, mas teria que haver uma integração, porque senão a sobrecarga dos alunos, as escolhas inadequadas, conteúdos, dificuldades, não vão permitir discussões e a criação de processos mentais complexos. Como fazer isso a distância, que competências eu quero desenvolver e que estratégias utilizar, são questão que vão seguindo para se chegar ao AVA, no ambiente virtual escolhido, para então pensar nos instrumentos digitais que vão auxiliar para se chegar nessas competências, como se vai interagir e, por fim, pensar a avaliação.

Temos desafios? Muitos. Construir propostas político-pedagógicas integradas ao uso das tecnologias digitais, tornar o modelo *b-learning* interessante... é possível desde que seja planejado, desde que tenha estrutura, desde que tenha interesse político, tanto do nosso governo quanto das instituições e dos seus envolvidos. Porque é possível, desde que pensadas as modalidades, que não seja algo particular de um ou de outro professor. Que possamos repensar as estruturas dos cursos, incorporar algo como as microcredenciais, que é uma tendência mundial, em que há a criação de estruturas de cursos baseadas em microcredenciais, ou seja, ter certificações de cursos ou algo do gênero. É importantíssimo desenvolver competências digitais para educação, porque isso também vai implicar em desenvolver competências digitais com os nossos alunos, que, muitas vezes, estão saindo sem essas competências digitais, e, pós-formados, eles têm dificuldade com isso. Então, é importante se pensar que não é só professor que desenvolve as competências digitais, mas, também, os alunos.

Referências

BRASIL. **Medida Provisória nº 934**, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 395, de 15 de abril de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020.



**Maria Antonia
Ramos de Azevedo**
UNESP

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989); Especialização em Psicopedagogia (1994) , Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1997); Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2009); Pós Doutorado (2011) em Pedagogia Universitária na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e MBA em Gestão, Inovação e Negócios em Instituições de Ensino IPOG (2020). Tem experiência na área de Educação com ênfase em Pedagogia Universitária; Formação de Professores; Processos de Gestão Escolar e Universitária e Interdisciplinaridade. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (GEPPU/UNESP) certificado no CNPq. É credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus de Rio Claro, na Linha de Pesquisa "Linguagem - Experiência - Memória - Formação".

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/9683880235696496>

Maria Antonia Ramos de Azevedo

Antes de iniciar minha fala, eu gostaria de parabenizar a UNIFAL-MG porque ela apresenta uma política institucional de grande significância, quando aposta e incentiva espaços de formação e, conseqüentemente, o trabalho dos assessores pedagógicos que, como se pode sentir, tem tido um papel brilhante no acolhimento a todos os professores e servidores técnicos acadêmicos, que se vêem, muitas vezes, em uma situação muito difícil perante essa pandemia.

Quando fui convidada a conversar com vocês sobre o planejamento pedagógico do professor mediante o desafio do ensino remoto, tive como foco trazer elementos que potencializem reflexões acerca desse cenário pandêmico, correlacionando-o à organização do trabalho pedagógico. Assim, ao trazer essa discussão no cenário do ensino remoto emergencial (ERE) afirmo que não fazemos EAD, nós estamos vivendo atividades remotas e elas têm características bastante diferentes, porque curso à distância tem a sua organização e a sua forma de trabalho bastante específica. O que estamos tentando fazer é uma grande adaptação para aquilo que fazíamos enquanto atividades presenciais e aí já temos elementos bastante significativos para as reflexões que emergem desse cenário.

Afirmo isso, pois os desafios da profissão professor, que já são imensos, acabam por se intensificar nesse cenário adverso. Mas independente disso, acredito que os processos de ensino e aprendizagem precisam ser significativos para todos, pois se assim não o forem tanto alunos quanto professores perderão a capacidade de evoluírem como cidadãos e como profissionais que são e se tornarão.

2 - Texto transcrito e adaptado da formação PRODOC - Planejamento do processo de aprendizagem em modelo remoto de ensino, dia 20/07/2020, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X1nPds4Vhxc&list=PLGc3VgxOPswRIk19qD6uNVZud2g3pbVK>

Eu penso que todo bom professor deveria se indagar sobre o que é ensino e aprendizagem. Que tipo de aprendizagem é necessário para que ela seja significativa ao outro, de tal forma que possa contribuir efetivamente para a sua formação científica, técnica, humanística e que possa realmente contribuir a essa realidade. Na mesma direção, ainda vos pergunto como desenvolver o ensino que foque na aprendizagem, se separamos o ensino da aprendizagem, dicotomizamos processos que envolvem pessoas, sendo que, ao envolvermos pessoas, necessitamos entender a concepção de homem, vinculando-a à de sociedade, de mundo e de conhecimento. Então, simplesmente não podemos dicotomizar o ato efetivo de ensino com a perspectiva de aprendizagem. Nessa perspectiva, temos vários autores importantes que discutem a aprendizagem significativa tais quais: Ausubel (1976) , Roger e Freiberg (1994) e Freire (1987, 1992, 1998 2011).

Ausubel (1976) contribui efetivamente para isso quando traz uma ideia de que os professores precisam valorizar e trabalhar a partir dos conhecimentos prévios que os estudantes possuem pois retratam, por um lado, a apreensão significativa que esses conhecimentos tiveram para eles e, por outro, apontam a necessidade de que na ação pedagógica dos professores façam avançar esses conhecimentos. Assim, urge que os professores possam desenvolver e trabalhar estruturas efetivas de pensamento. O exercício significativo de pensamento passa, também, por uma perspectiva onde o professor desencadeie nos estudantes processos cada vez mais complexos, mais de modo que ele consiga aprender de forma significativa.

Já Roger e Freiberg (1994) trazem a ideia de que a aprendizagem significativa não contribui apenas com avanços cognitivos nos estudantes, mas afetam, imensamente, como essas aprendizagens

contribuem para a vida dos estudantes, num contexto social e cultural. Essas ideias encontram eco nas produções de Freire (1987, 1992, 1998 2011), em que para a aprendizagem significativa acontecer é necessário que o aluno seja proativo, e, nessa perspectiva, o professor precisa mudar a lógica de que ensinar não é simplesmente transmitir conhecimento, mas possibilitar a construção infinita de aprendizagens por parte do estudante.

Esta mudança paradigmática é absolutamente fundamental, e, se nós professores não entendermos isso dificilmente entenderemos a aprendizagem que seja realmente significativa, pois, na perspectiva Freireana, é necessária a valorização de diferentes experiências e conhecimentos que foram adquiridos no decorrer da história dos estudantes. Assim, ensinar de forma significativa exige não o foco aos conhecimentos específicos, mas, também, os conhecimentos sociais, culturais, políticos econômicos de forma contextual e, efetivamente, problematizada.

Nesta direção, a aprendizagem significativa exige um ensino na mesma direção e convido a todo o professor que pensa na busca incessante de uma docência decente a fazer esta pergunta: Será que, efetivamente, desencadeamos um processo de ensinar de tal maneira que ele seja significativo? E na busca da resposta acredito que ensino significante, para mim, é aquele que está absolutamente vinculado a uma proposta de aprendizagem que seja significativa para o outro, lembrando que essa proposta significativa está vinculada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso que professores e estudantes estão inseridos.

Infelizmente, muitos professores universitários trazem a ideia de que trabalham a disciplina por ela mesma, sendo emergente

entendermos que a disciplina que ensinam está dentro de um contexto de formação, de um PPP que não pode ser dicotomizado, ridicularizado e desconsiderado, porque esse projeto tem vínculo com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), onde consta, com clareza, a concepção de ensino, da pesquisa e da extensão, em que se explicita qual é o foco educativo na perspectiva da formação cidadã, científica, tecnológica e inovadora. Os professores cientes da correlação PPI - PPP - Planejamento de ensino precisam atuar não mais com concepção individualista de ensino, porque a concepção de ensino tem que estar contida dentro de uma proposta de formação.

Se nós não tomarmos cuidado com isso continuaremos reproduzindo práticas pedagógicas desprovidas de significado, também, junto à própria proposta formativa dos cursos, tanto nas aulas presenciais como, também, em aulas com formato remoto. Assim, o planejamento de ensino exige a nossa postura profissional frente aos cursos que estamos vinculados, por meio das disciplinas contidas nas matrizes curriculares das propostas formativas e isso não pode ser desconsiderado em nenhuma situação, por mais adversa que possa ser.

Outro aspecto fundante é entendermos que ensino significativo para professores e alunos passa por experiências de que ensinar não é apenas na perspectiva de estar no ensino, mas ensinar na perspectiva da pesquisa, ensinar na perspectiva da extensão. E me pergunto se, de fato, sabemos ensinar na pesquisa, sabemos ensinar com extensão, fazer extensão correlacionando-a ao ensino e à pesquisa. Será que sabemos pesquisar o ensino que realizamos, qualificando-o ou apenas focamos o ato investigativo na realização de pesquisas no campo epistemológico que dominamos?

A partir disso, compreender o papel do planejamento de ensino tem outra significância que simplesmente escolher os conteúdos, meia dúzia de técnicas e selecionar alguns instrumentos de avaliação. O planejamento de ensino precisa estar vinculado diretamente ao PPP dos cursos e nessa proposta estará contida (ou deveria estar) a concepção de formação de ensino, organização e proposta curricular, a articulação ensino, pesquisa e extensão e os encaminhamentos avaliativos que não se resumem em regras e contas matemáticas de percentuais de aprovação ou reprovação.

A grande maioria dos PPP afirma que a finalidade dos cursos é possibilitar uma formação integral, crítica, cidadã e transformadora. Ora, para isso é necessário um ensino que traga o estudante como protagonista dos processos de ensino e aprendizagem, e o ensino tradicional focado na reprodução de conteúdo não dará conta desse perfil almejado. Assim, a organização do trabalho pedagógico dos professores deverá traduzir um planejamento de ensino que pontue objetivos educacionais, ações metodológicas e encaminhamentos avaliativos condizentes com a proposta de curso que visa essa formação, independente de aulas presenciais ou remotas. O professor precisa entender que ele deve fazer um planejamento enraizado na proposta do curso, e não simplesmente pegar um livro, uma página ou um índice de um determinado material e dar a aula balizada apenas naquele índice, porque seu plano de aula está vinculado em um plano de ensino, que, por sua vez, está vinculado a um PPP e articulado ao PPI.

E, mediante o contexto do ERE, ficou evidenciada a necessidade de que, no planejamento pedagógico, os professores utilizassem ferramentas tecnológicas com mais precisão e não substituindo as aulas por essas ferramentas. Em função disso, afirmo que as tecnologias digitais são ferramentas, o que significa que o nosso papel enquanto professor, enquanto mediador do conhecimento, é

algo absolutamente fundamental. Então, se o aluno precisa se constituir proativo, necessitamos desencadear e promover aulas interativas, vinculadas a uma metodologia dialética, pois ela carrega uma ação processual do professor universitário que não foca apenas na aplicabilidade de estratégias de ensino e recursos didáticos, mas as vincula ao encaminhamento avaliativo em todos os momentos em que os conhecimentos são tratados, trabalhados e construídos. Assim, o protagonismo estudantil ocorrerá independente dele estar a distância ou não, pois é necessário que o professor desencadeie nesses estudantes esse desenvolvimento e que os professores passem de “dadores de aulas” a “construtores de aulas”. Os alunos reconhecem e acolhem professores que estão se mobilizando no processo de aprender isto. Eles reconhecem os esforços e percebem que professores que buscam uma docência decente na perspectiva presencial, também, buscarão fazer isso no ERE, gerando um ambiente educativo real, pois ambos estarão comprometidos com os processos de ensino e de aprendizagem, como parceiros nesse processo de apreender.

Assim, nos planejamentos de ensino, os objetivos precisam estar claros e vinculados aos conteúdos nas diferentes áreas, exigindo dos próprios professores não apenas os saberes específicos da área que ensinam mas, também, saberes didático, pedagógicos curriculares e da própria experiência que constroem sobre a sua intervenção formativa junto aos seus estudantes, pois, sem isso, não conseguimos efetivamente desencadear nos estudantes aprendizagens significativas por meio de um ensino igualmente significativo, também, para os professores.

Junto a isso, na organização do trabalho pedagógico, é necessário constar no planejamento de ensino os encaminhamentos avaliativos que precisarão estar condizentes com a proposta da disciplina tanto nos objetivos, quanto nos métodos adotados em coerência com o PPP do curso. Isso significa dizer que no planejamento precisa estar

explicitado os critérios e os instrumentos avaliativos, pois não é correto conter objetivos educacionais e usar instrumentos avaliativos que não tenham consonância alguma.

Os critérios, assim, vinculam-se aos objetivos correlacionando-os aos conteúdos que serão trabalhados:

- **Conteúdos factuais:** Apresenta quais operações do pensamento serão analisados. Foco em avaliar a apreensão do domínio teórico conceitual;
- **Conteúdos procedimentais:** Analisa a aplicabilidade dos domínios teórico-conceituais em situações do fazer da profissão;
- **Conteúdos atitudinais:** Segurança na exposição dos assuntos, linguagem adequada ao processo de formação acadêmica e postura nos diferentes momentos formativos; compreensão reflexiva do conteúdo exposto; clareza na explanação das ideias; capacidade de sintetizar e extrair considerações e conclusões do assunto abordado inter-relacionando os conteúdos.

Quanto ao uso de instrumentos avaliativos a serem adotados:

- exercícios orais e escritos;
- trabalhos individuais e em grupos;
- situações problematizadoras;
- estudos dirigidos;
- construção de mapas conceituais;
- provas;
- lista de exercícios;
- estudo de casos;
- seminários;
- PBL etc...

E como sugestões didático-pedagógicas:

- Estabeleça critérios de avaliação, defina prazos razoáveis para realização e entrega das atividades propostas, defina formas de ofertar *feedback*. Pactue com os discentes previamente;
- Diversifique o processo avaliativo e as oportunidades de demonstrar o conhecimento, habilidades e atitudes adquiridas pelos estudantes (testes, exercícios, projetos, tarefas interativas, portfólios, dramatizações/simulações, escrita/oral, mapa conceitual colaborativo etc.);
- Considere, também, a possibilidade de realização de pequenas avaliações orais em comum acordo com os estudantes;
- Distribua as notas pelas atividades e ao longo de todo o módulo, buscando equilíbrio, evitando-se um peso alto sobre uma única atividade e/ou apenas ao final do módulo;
- A utilização de quizz e momentos de interação durante aulas síncronas pode auxiliar nesse processo. Outra opção é valorizar as contribuições em fóruns propostos;
- Valorize o percurso do estudante e forneça *feedback* constante – por escrito ou por videoconferência, individual ou coletivo – de preferência logo após a realização das atividades, dando oportunidade de ajustar o comportamento ao longo do processo de aprendizagem;
- Quando possível, adote exercícios com *feedback* imediato das respostas, para que o discente identifique os erros e possa ressignificá-los. No Google Forms você consegue fazer isso;
- Sugerimos que a apuração da frequência seja realizada mediante o cumprimento das atividades propostas no prazo definido e contribuição nas atividades assíncronas, evitando-se a penalização daqueles que tenham alguma dificuldade de acesso no momento síncrono.

Finalizando sugiro que na **Organização do Trabalho Pedagógico**:

- Planeje suas aulas remotas compreendendo verdadeiramente a situação atual. Há inúmeras situações que não podemos desconsiderar. Quantidade de informação x apreensão real de conhecimentos;
- Os estudantes possuem várias disciplinas com demandas enormes de tarefas. Não seria mais produtivo articulações de tarefas e foco nas articulações delas?;
- Reconhecer que as famílias estão se reestruturando mediante suas diferentes realidades. Homogeneizar estudantes desconsiderando as realidades diversas não ajuda na aprendizagem;
- No seu horário de aula organize um encontro semanal. Não se trata apenas de postar aulas e exercício. Educação é relação! Relação que estabelecemos com o Mundo, Homem, Sociedade e Conhecimento. Mas a dimensão humana no intercâmbio entre pessoas, mediatizadas pelo conhecimento, é fundamental pois apesar da distância física quando os estudantes percebem que o professor está em sintonia e interessado verdadeiramente nos seus saberes e não saberes, a ligação se estabelece e as inúmeras dificuldades são enfrentadas juntas e não um contra o outro.

Finalizo reforçando o desafio da docência e, independente de onde possamos estar, considero a relação que vamos estabelecer com os estudantes algo extremamente importante, pois, como professora de Didática que sou, bons professores, no exercício da sua professoralidade, precisam atuar valorizando o humano, o contexto sociocultural e a diversidade, respeitando os processos e aprendendo com eles. Bons professores não são apenas aqueles que ensinam, mas que constantemente aprender com seu ofício.

Referências

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Tradução de The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view. 2000.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional.** Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução para português, de Eva Nick *et al.* 2. ed. Educational psychology: a cognitive view, 1980

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido,** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ROGERS, C.; FREIBERG, H. J. **Freedom to learn.** 3. ed. New York: Macmillan/Merrill, 1994.

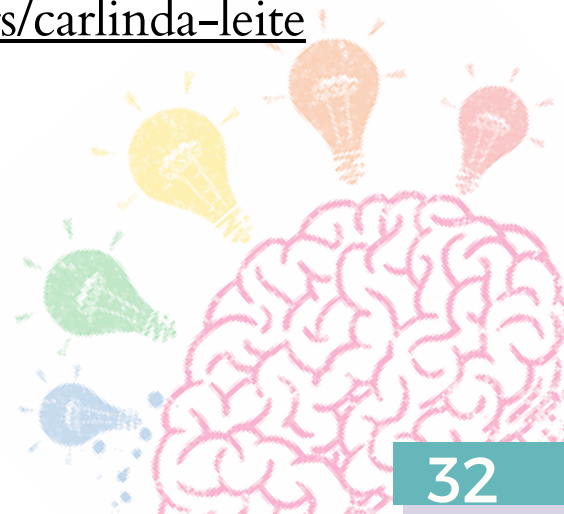


Carlinda Leite
UPorto

Doutora em Ciências da Educação. Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto - Portugal, e Professora Emérita da mesma universidade. Investigadora sénior no Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Presidente da Comissão de Ética da mesma faculdade; Avaliadora da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e Coordenadora da Comunidade prática de investigação: Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas.

Currículo:

<https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=researchers/carlinda-leite>



DA AVALIAÇÃO RESTRITA À FUNÇÃO DE MEDIAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO À AVALIAÇÃO ORIENTADA PARA A APRENDIZAGEM: ALGUMAS IDEIAS PARA REFLEXÃO³

Carlinda Leite

Nesta conferência, pretendo apresentar um contributo para coletivamente refletirmos sobre o modo como está a ser concretizada a avaliação das aprendizagens. Para isso, estruturei a apresentação em função das seguintes duas interrogações: Que tipo de avaliação estamos a desenvolver? O que supõe uma avaliação de aprendizagens adequada?

Das várias mudanças que ocorreram nestes últimos anos em Portugal, no ensino superior, a maior delas foi devida ao Processo de Bolonha (PB) instituído pelos compromissos assumidos na assinatura, em 1999, da Declaração de Bolonha. Portugal, ao lado de muitos outros países europeus, aceitou concretizar as ideias de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) que tivesse critérios comuns para assegurar a qualidade da formação oferecida em cada um dos países, uma vez que os cursos passariam a ser reconhecidos em todos os que constituem este EEES. Das várias mudanças instituídas, uma das mais simbólicas, no que ao modelo de formação diz respeito, foi reconhecer a importância que tem o envolvimento dos estudantes na aprendizagem, assumindo papéis de protagonistas activos da sua própria formação. Nesse sentido, no PB os cursos passaram a ser organizados em função de ECTS (*European Credit Transference*), que apontam para processos de ensino orientados para a aprendizagem e reconhecem como importante o tempo de trabalho autónomo dos estudantes. Na contabilização dos ECTS de cada curso, passou a ser considerado o tempo que os estudantes dedicam ao estudo e à construção de aprendizagens, e não apenas o tempo de aulas e de ensino dos professores.

3 - Texto transcrito e adaptado da formação PRODOC - Equilibrar o processo avaliativo em modelos de ensino mediados por tecnologias, dia 04/06/2020, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ILld_3uW4F8&list=PLGc3VgxOPswTYsXeJncCb3OsPv5GqilZE&index=4

Em Portugal, as ideias em que está assente o PB começaram a concretizar-se em 2006, com a publicação de uma legislação que obrigou a várias adaptações e, entre elas, as que têm a ver com os processos de ensino-aprendizagem-avaliação. No ensino fundamental e no ensino médio, em Portugal, não era nova a ideia de que o ensino só faz sentido se proporcionar aprendizagens aos alunos. No entanto, no ensino superior esta ideia apareceu como novidade com o PB iniciado em Portugal em 2006. Por isso, depois desta data, neste nível de ensino, a ideia de que o ensino se justifica para gerar aprendizagens apareceu como um desafio para os professores que sentiram a exigência de seguir novos modos de trabalho pedagógico orientados para a aprendizagem. No número de créditos das várias unidades curriculares (disciplinas) dos cursos passou a ser contabilizado o tempo do trabalho autónomo dos estudantes e o tempo dedicado à avaliação, e não apenas, como até aí acontecia, o tempo de aulas asseguradas pelos professores. Em síntese, o que o Processo de Bolonha implicou em Portugal e em outros países foi a substituição das aulas tradicionais, principalmente aquelas que ocorrem privilegiadamente, ou até às vezes unicamente, na base da transmissão de conhecimentos, por outras que, tendo como intenção final suscitar a aprendizagem dos estudantes, recorressem à sua participação ativa. Neste procedimento pedagógico e curricular, como se torna evidente, é reconhecido que o verdadeiro conhecimento é o que é construído pelos próprios estudantes. Sistematizando esta ideia, o PB propôs a substituição das aulas “tradicionais” por processos de educação/formação centrados na aprendizagem e em que os estudantes são protagonistas ativos nos processos de autoconstrução de conhecimentos e de autorregulação das suas aprendizagens (Zabalza, 2011; Nóvoa, 2012).

Transpondo esta orientação teórico-metodológica para o caso de avaliação, como se infere, ela aponta para formas de uma

autorregulação feita pelos próprios estudantes, situação que ampliou os desafios colocados aos professores do ensino superior, mas também aos alunos deste nível de ensino. Tendo este contexto situacional por referência, proponho que centremos a reflexão sobre o que associamos a avaliação, isto é, quando falamos de avaliação: o que queremos com ela significar?, para que avaliamos?, quando avaliamos, que instrumentos e que procedimentos usamos com mais regularidade, ou seja, como é que nós avaliamos? A estas interrogações, acrescento outras, transversais às anteriores: que lugar os estudantes têm na avaliação, ou seja, quem é que tem um papel ativo na avaliação? A avaliação continua a ser focada unidirecionalmente, isto é, os professores avaliam e os alunos apenas respondem ao que nós, professores, solicitamos ou, ao contrário, os alunos têm também um papel ativo nessa avaliação?

Para organizar a reflexão em torno destas questões e da tipologia apontada por Marcel Lesne (1984) quando falou sobre os modos de trabalho pedagógico na formação de adultos, faço aqui uma caracterização sumária de cada um dos modos por ele apresentados. Ao primeiro, Marcel Lesne chamou “modo de trabalho pedagógico transmissivo” e caracterizou-o por recorrer quase exclusivamente à exposição. Por isso, nesta orientação tradicional os professores avaliam para medir os conhecimentos que foram retidos pelos alunos. Se os professores recorrem à transmissão do conhecimento, espera-se que os alunos retenham esse conhecimento, competindo à avaliação medir o grau de retenção obtida por cada aluno. Nesta orientação pedagógico-curricular a função da avaliação é selecionar uma elite. Por isso, o sistema de transição escolar corresponde a um funil que vai apertando à medida que os alunos vão tentando progredir no sistema educativo. Conceptualmente, nesta orientação, a avaliação serve para selecionar e não constitui um contributo para formar, no sentido amplo do termo, ou para melhorar as aprendizagens. Os instrumentos a que esse modo de trabalho

pedagógico recorrem são testes de avaliação sumativa aplicados no final de um percurso de ensino. Em síntese, e como pretendi dar a entender, não há a focagem na aprendizagem, recorrendo-se a perguntas que medem essencialmente o conhecimento adquirido e muitas vezes até apenas o nível da memorização. Por isso, muitas vezes são testes que pedem definições de inscrições de fatos que foram transmitidos durante o ensino, fórmulas matemáticas, perguntas verdadeiro ou falso, ou seja, perguntas que exigem um grau de abstração e de análise bastante baixo. São modos de trabalho pedagógico que recorrem a exames finais e na base dos quais é atribuída uma classificação. Quando pensamos no modo de trabalho que Marcel Lesne designou do tipo incitativo, e que é muito influenciado pelas teorias das aprendizagens Behavioristas e Tecnicistas, ou seja, aquelas teorias de aprendizagem que recorrem à ideia do estímulo-resposta, a avaliação já se preocupa com a aprendizagem, mas apenas no sentido de regular e de controlar. Portanto, a avaliação serve para regular os processos e para evitar desvios em relação ao que era previsto, tendo, no entanto, a vantagem de remediar dificuldades que vão surgindo. Quanto aos instrumentos a que se recorre neste modo de trabalho pedagógico do tipo incitativo, e reforçando que se trata de uma avaliação tecnicista e behaviorista, eles correspondem a testes de avaliação muito estruturados, que permitem apenas um tipo de respostas, por exemplo: ordenamento de frases de escolhas múltiplas; opções entre verdadeiro ou falso; perguntas de respostas curtas.

Em síntese, são testes que não exigem um grau de abstração elevado, nem um sentido crítico, e nenhuma posição pessoal. Por outro lado, como são regulatórios, são aplicados em intervalos de tempo muito curtos, porque têm a função de regular os processos de ensino-aprendizagem. É claro que esse procedimento de avaliação, comparativamente com o modelo de avaliação que atrás caracterizei, isto é, o que corresponde ao modo de trabalho pedagógico do tipo transmissivo, tem a vantagem

de evitar a acumulação de dificuldades e mesmo de fornecer algumas pistas para remediar algumas dificuldades que vão sendo encontradas. Apesar disso não promove a emancipação, nem o espírito crítico que é desejado pelo movimento Freireano.

O modo de trabalho pedagógico que Marcel Lesne chama de “apropriativo” está em linha com as correntes sócio-críticas e culturais. Como se infere deste modelo, quando se avalia, avalia-se numa situação de ruptura com estas perspectivas e avalia-se com a finalidade de contribuir para que os alunos otimizem as aprendizagens e desenvolvam as suas competências e os seus próprios meios de autorregulação. Nesta orientação, parte-se da ideia de que o verdadeiro saber é o que é construído pelos próprios estudantes. Portanto, nesta orientação os estudantes são parceiros ativos e intervenientes comprometidos na construção das suas aprendizagens e também nos processos de autorregulação, ou seja, nesta orientação conceptual a avaliação tem por finalidade contribuir para que os alunos otimizem as aprendizagens e os meios de autoformação.

Como se depreende, este conceito de avaliação está em linha com o recurso a comunidades de aprendizagem (Leite, Pinto, 2016) e a procedimentos que se orientem para a emancipação (Freire, 1972). Por outro lado, pensando nos instrumentos de avaliação, eles são de natureza formativa, mas também formadora (Leite, Fernandes, 2002). O que quero dizer com esta ideia de “avaliação formadora” (Nunziati, 1990) é que os estudantes são eles próprios parceiros ativos nos processos de avaliação. Por isso, neste procedimento de avaliação é muito importante o recurso a contínuas estratégias de autoavaliação, havendo mesmo quem proponha que mais importante do que os professores avaliarem os alunos, é serem os professores avaliados pelas condições que criam para que os alunos desenvolvam a competência de se autoavaliarem.

Resumindo, esta concepção de aprendizagem que considera que o verdadeiro conhecimento é construído pelo próprio aluno está em linha com a ideia Freireana, nomeadamente quando este ilustre educador afirmou que ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho: cada um se educa numa relação com os outros. Por isso, e transpondo para o papel dos professores, é criar condições para que os alunos sejam e usem o seu poder de “agência” (Santos, Leite, 2020). Quanto aos instrumentos e procedimentos a que se pode recorrer e prever que sejam utilizados na avaliação, eles devem permitir respostas originais, que não impliquem a mesma resposta para todos os alunos. Nesta orientação curricular, perguntas que impliquem um tipo de respostas únicas não fazem sentido. Aliás, elas só fazem sentido se for para testar pré-requisitos necessários a outras aprendizagens. O que se espera, é o envolvimento de estudantes em projetos, e o envolvimento dos estudantes em respostas a problemas, assim como a apresentação de análises críticas, em que os alunos apresentem as suas opiniões fundamentando-as. Espera-se também o envolvimento dos estudantes em estudos de caso; por isso, esta ideia está associada à de que no ensino superior existe uma indissociabilidade entre o ensino e a investigação (Balzan, 2002; Cunha, 2011; Leite, 2019) e que, neste nível de ensino, devemos ensinar com investigação, envolvendo os alunos nos próprios processos de investigação. Neste sentido, e no que à avaliação diz respeito, ela não é apenas da competência do professor; a avaliação desenvolve-se numa comunidade que envolve professores e alunos em debates, em atividades e em tarefas que, de fato, promovam aprendizagens. Por isso, os procedimentos de avaliação convivem fortemente com processos de autoavaliação.

Fazendo a ponte com algumas das questões que já foram faladas em módulos anteriores, uma avaliação deste tipo, orientada por estas concepções, tem que recorrer a procedimentos como os contratos pedagógicos ou contratos didáticos (Pinto, 2003). Não faz sentido

iniciar um processo de ensino-aprendizagem-avaliação sem fazer com os nossos estudantes um contrato no qual, nós, enquanto professores, oferecemos determinados apoios e recursos e onde os alunos, enquanto estudantes, serão construtores das suas aprendizagens. Neste sentido, também não se adequa uma avaliação feita apenas no final de um processo. Faz sim sentido um procedimento em que as atividades são desenvolvidas em comunidades de aprendizagem. Em síntese, procedimentos de avaliação orientados por esta ideia de promover a aprendizagem (Earl, 2003; Earl, Katz, 2006; Wiliam, 2011, 2013, 2018; Marinho, Leite, Fernandes, 2013, 2019), e não apenas para medir o conhecimento atingido ou para regular aquilo que foi prescrito, pressupõem a existência de um contrato didático, de um contrato pedagógico que promova e clarifique o tipo de envolvimento dos alunos.

Como já afirmei, não faz sentido começar um processo de ensino-aprendizagem-avaliação sem estabelecer com os estudantes um contrato que defina aquilo que nós, como professores, poderemos oferecer e aquilo em que os alunos, os estudantes, terão de se responsabilizar para conseguirmos todos essa aprendizagem coletiva. Por outro lado, a organização das atividades em torno de comunidades de aprendizagem, que promovam a partilha, a aprendizagem entre pares e que envolvam ativamente os estudantes tem sido muito defendida quando se aponta, no ensino superior, a uma relação entre ensino-investigação em que os estudantes sejam desafiados a realizar investigação e não apenas sejam receptores de investigação produzida pelos professores ou outros investigadores. Portanto, estes procedimentos associados à organização de momentos de contactos que funcionam como apoio tutorial aos estudantes, e que os apoiam neste desenvolvimento de competências de autoavaliação e de autorregulação que ajudam a evitar dificuldades, são a forma mais adequada de uma avaliação de

aprendizagens que assume, por um lado, funções de diagnóstico e que, ao mesmo tempo, tem características de uma avaliação formativa verdadeiramente formadora. Corresponde, pois, não apenas àquela avaliação formativa que nos anos 70 nos apareceu pela mão dos tecnicistas e behavioristas, mas que hoje, nos anos 20 do século XXI, nos obriga a sermos mais exigentes em termos de formação e de avaliação. Em síntese, se a avaliação é usada como instrumento de ameaça e não de aprendizagem é porque ainda se está muito enfeudada no modo de trabalho pedagógico do tipo transmissivo e numa concepção de avaliação associada a medir os resultados. Esta situação é ainda mais crítica quando a esta posição se associa a ideia de que os melhores professores são aqueles que reprovam ou os que asseguram disciplinas mais difíceis de fazer. Esta ideia tem de ser banida da nossa concepção de educação e avaliação. Temos de interiorizar que, pelo contrário, os melhores professores, são aqueles que conseguem altas percentagens de sucesso dos alunos e conseguem transformar a avaliação no meio de promover a aprendizagem.

Um outro aspeto que justifica a nossa reflexão tem a ver com situações em que os professores recorrem a metodologias ativas, mas, depois, na avaliação ela é tradicional. As formas de avaliação devem estar em linha com os processos de ensino-aprendizagem, ou seja, se os professores recorrem a um processo de ensino-aprendizagem do tipo apropriativo, criando situações em que os alunos usam o seu espírito crítico para tomarem decisões, não faz sentido depois avaliá-los medindo conhecimentos, no sentido da reprodução do conhecimento existente. Ao contrário, têm de, na avaliação, recorrer a este mesmo desafio. Portanto, em síntese, e para me aproximar do fim, tem que haver uma forte relação entre o modo como se avalia e o modo de trabalho pedagógico que foi seguido. A avaliação tem que ser coerente com os processos de formação, e a avaliação tem que contribuir para melhorar a

aprendizagem dos estudantes e, claro, também os modos pedagógicos dos professores. Por outro lado, e também ainda como síntese, tem de haver um forte envolvimento dos estudantes nos parâmetros e nos critérios que orientam a avaliação. Se reconhecermos que o verdadeiro conhecimento tem de ser construído pelos próprios estudantes, então também temos que reconhecer que o envolvimento dos estudantes, enquanto protagonistas da sua própria avaliação, é um meio indutor da sua própria aprendizagem. Por outro lado, a avaliação não pode focar-se somente nos resultados. Se queremos que a avaliação promova aprendizagens, tem de se avaliar também os próprios processos. Uma avaliação formadora não pode limitar-se só aos conhecimentos, tem que ser muito mais ampla, e tem que contemplar questões dos valores e dos princípios. Outro erro que tem que ser banido, é que a avaliação apenas refere o que não foi conseguido, isto é, o negativo. Uma avaliação formativa, até pelo contrário, tem de começar pelo que foi conseguido e pelos êxitos; só depois disso é que são apresentadas propostas que possam contribuir para melhorar, porque essa é a ideia de que, cada um de nós, professores e alunos, pode continuamente melhorar. Em síntese, espero ter conseguido, com os aspetos aqui focados, promover uma reflexão que nos faça a todos usar mais adequadamente a avaliação como meio indutor de aprendizagens.

Referências

BALZAN+, N. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 11-138.

CUNHA, M. I. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização, **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n.2, 443-462, jul./dez., 2011.

DÍAZ, Laura Alonso *et al.* **A model to assess online learning: analysis and proposal**, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Laura_Diaz30/publication/325707097_A_MODEL_TO_ASSESS_ONLINE_LEARNING_ANALYSIS_AND_PROPOSAL/links/5b2cb5f4aca2720785d69b4e/A-MODEL-TO-ASSESS-ONLINE-LEARNING-ANALYSIS-AND-PROPOSAL.pdf?origin=publication_detail

EARL, L. **Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2003.

EARL, L. M.;KATZ, S. **Rethinking classroom assessment with purpose in mind**. Manitoba: Minister of Education; Citizenship and Youth, 2006.

FREIRE P. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento,1972.

LEITE, C. **Teaching, learning and research – An analysis of the academic and political agenda**. In: PEDROSA-DE-JESUS, M. H.; WATTS, D. M. (Eds) **Academic growth in higher education: questions and answers**. Brill Sense, Leiden/ Boston, 2019, pp. 19-30.

LEITE, C.; FERNANDES, P. **A avaliação da aprendizagem: Novos contextos, novas práticas.** Porto: Edições ASA, 2002.

LEITE, C.; FERNANDES, P. A avaliação e as suas práticas nas novas concepções curriculares. **Correio da Educação**, 38, 1-4. 2003.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Avaliação, qualidade e equidade. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 19, n. 2, p. 421-438, 2014.

LEITE, C.; PINTO, C. O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.48, p. 69-91, 2016.

LESNE, M. **Trabalho pedagógico e formação de adultos.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

HALL, M.; NIX, I.; BAKER, K. Student experiences and perceptions of digital literacy skills development: Engaging learners by design? **Electronic Journal of e-Learning**, v. 11, n. 3, p. 227-225, 2013.

MARINHO, P.; LEITE, C.; FERNANDES, P. A avaliação da aprendizagem: Um ciclo vicioso de ‘testinite’. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 3, p. 304-334, 2013.

MARINHO, P.; LEITE, C.; FERNANDES, P. “GERM infeccioso” nas culturas escolares – possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal, **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 923-943, set./dez., 2019.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milénio : do excesso dos discursos à pobreza das práticas**, 2012. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf

NUNZIATI, G. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. **Cahiers Pédagogiques**, 280, p. 47-62, 1990.

PINTO, N. B. Contrato didático o contrato pedagógico? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 93-106, set/dez., 2003.

SANTOS, A. C.; LEITE, C. Professor agente de decisão curricular: uma scriptura em Portugal/The Teacher as an Agent of Curricular Decision: A Policy in Portugal, Magis, **Revista Internacional de Investigación en Educación**, [s. l.], v. 13, p.1-21, 2020.

WILIAM, D. What is assessment for learning? **Studies in Educational Evaluation**, [s. l.], v. 37, n. 1, p. 3-14, 2011.

WILIAM, D. Assessment: The Bridge between Teaching and Learning. **Voices from the Middle**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 15-20, 2013.

WILIAM, D. Assessment for learning: meeting the challenge of implementation. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, [s. l.], v. 25, n. 6, p. 682-685, 2018.

UNWIN, A. The professionalism of the higher education teacher: what's ICT got to do with it?, **Teaching in Higher Education**, [s. l.], v.12, n. 3, p. 295-308, 2007.

ZABALZA, M. Nuevos enfoques para la didáctica universitária actual, **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n.2, 387-416, jul./dez., 2011.



Angelo Luiz Cortelazzo

Unicamp

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Campinas (1983), mestrado em Biologia Celular e Estrutural (1986), doutorado em Biologia Vegetal (1989) e Livre docência (1998) na área de Biologia Celular, sempre na Unicamp, onde foi Pró-Reitor de Graduação (1998-2002) e se aposentou como professor do Instituto de Biologia em 2011. Fez pós-doutorado em Grenoble, na França. Responsável pelo ensino superior no Centro Paula Souza (2008-2011) e Assessor Acadêmico e Pesquisador Institucional da Universidade Virtual do Estado de São Paulo - Univesp (2013 a 2017). Membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (2001 a 2013). Atualmente participa de atividades de docência e pesquisa na Unicamp.

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/9860309373189150>



EQUILIBRAR O PROCESSO AVALIATIVO EM MODELOS DE ENSINO MEDIADOS POR TECNOLOGIAS⁴

Angelo Luiz Cortelazzo

Inicialmente, gostaria de explicitar o conceito que terão alguns termos aqui tratados: a) *cursos presenciais* são aqueles que são desenvolvidos com professores e alunos interagindo o mesmo tempo e espaço, mas que podem, segundo a legislação, permitir até 40% do desenvolvimento de suas atividades na modalidade a distância; b) *cursos a distância*, por consequência, são aqueles em que mais de 40% da carga horária ofertada é desenvolvida nessa modalidade, ou seja, professores e alunos ocupando espaços e/ou tempos diferentes; c) *cursos híbridos* são os que misturam diferentes percentuais de ensino presencial e a distância. A rigor, pela legislação, cursos híbridos com até 40% de atividades a distância são considerados presenciais e com mais do que esse percentual, são denominados cursos a distância. Na prática, trata-se de terminologia que substitui os chamados cursos semi-presenciais. Sua denominação deriva do termo “blended learning” ou aprendizagem por “blends” que é o termo usado para designar a mistura de variedades de uvas para vinhos, por exemplo; e d) *ensino remoto emergencial*, é o que vem utilizando recursos do EaD, apesar de não ter a intencionalidade desse último. Decorre da necessidade de serem mantidos isolados alunos, professores e a sociedade em geral em função da pandemia da COVID-19; foi a solução encontrada para evitar um vácuo na formação dos estudantes, seja na educação básica, seja na formação superior, por conta das medidas não farmacológicas de combate à propagação do vírus SARS-COV-2. O momento é bastante atípico e por isso requer união da comunidade acadêmica, aí incluídos aqueles que não acreditam na aprendizagem realizada a distância. Mais importante do que qualquer discussão teórica sobre formas de aprendizagem é emergencial e requer

4- Texto transcrito e adaptado da formação PRODOC - Equilibrar o processo avaliativo em modelos de ensino mediados por tecnologias, dia 04/06/2020, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ILld_3uW4F8&list=PLGc3Vgx0PswTYsXeJncCb3OsPv5GqilZE&index=4

rapidez e o estabelecimento de um fio condutor, um planejamento, que minimize eventuais efeitos negativos que existam ou que possam surgir, até que o convívio social possa ser restabelecido de forma segura à saúde de todos.

É nessa perspectiva da oferta emergencial que devemos ter o cuidado de estabelecer algumas relações de ligação: a sala de aula está sendo substituída por um ambiente virtual de aprendizagem e é muito importante que os estudantes vejam esse ambiente como um local tão familiar como era o outro. Por isso, quanto mais institucional for a decisão do uso de uma plataforma para o desenvolvimento das atividades, maior será a sensação de pertencimento e união entre as turmas matriculadas, e isso é de extrema importância e, no momento, imprescindível. Quanto mais homogêneo for o processo para a utilização do ferramental disponibilizado, maior será o tempo para envolvimento no processo em si, que tem a ver com aprendizagem e não com o domínio de diferentes tecnologias ou plataformas de ensino.

Retomando um pouco a abordagem da Profa. Carlinda Leite sobre a avaliação, efetivamente ela deve ser encarada em seu aspecto global e não apenas uma avaliação de conteúdos. Especialistas em avaliação, como Perrenoud (1986) e Freitas (2003) lembram que há nas avaliações um componente predominantemente formal, mais ligado ao conteúdo, mas também um componente mais informal, ligado ao juízo sobre as atitudes e o comportamento do avaliado, os valores e outras habilidades que não apenas aquelas ligadas ao conhecimento. Claramente, uma avaliação positiva aumenta a autoestima do avaliado e, não apenas, mas também por isso, é que uma avaliação não pode ser feita em apenas um momento, e muito menos visar apenas a checagem ou medição de conteúdos aprendidos apenas em um primeiro momento e que podem ser

esquecidos rapidamente. Por isso é importante, também, que tenhamos em mente diferentes formas de avaliação: avaliações individuais são necessárias, mas avaliações em grupo podem produzir importantes informações sobre comportamento, atitudes, liderança e cooperatividade que podem ser melhor percebidos pelos colegas e ficarem menos evidentes para o professor. Também por isso, a prática da autoavaliação, bem orientada e frequente, pode produzir efeitos positivos na aprendizagem a partir da própria análise do avaliado. Parece um exemplo sem relação, mas normalmente não prosseguimos com a ideia de realizar um exame para obter a carteira nacional de habilitação do Departamento Nacional de Trânsito (CNH) se não avaliamos nossas reais possibilidades de aprovação, ainda que nosso instrutor possa influenciar e orientar. É essa percepção que deve fazer parte das nossas preocupações com a aprendizagem do aluno.

Segundo Jean Houssaye (2014), qualquer situação pedagógica tem o envolvimento de três grupos que podem ser posicionados nos vértices de um triângulo: o primeiro, é formado pelo conhecimento ou conteúdo a ser trabalhado; o segundo, formado pelo professor, e o terceiro, pelo aluno. Na visão do autor, nas relações pedagógicas há sempre dois dos vértices que são ativos enquanto o outro, para aquela situação, se apresenta inativo ou passivo. Assim, se o objetivo é ensinar, professor e conhecimento ocupam os vértices ativos, já que o primeiro, escolhe os conteúdos que serão lecionados. Com isso, o aluno tem um papel passivo, apenas. Para essa situação, uma avaliação somativa é suficiente, já que o objetivo dela será apenas permitir que o professor liste os alunos que estão aptos a continuarem seus estudos porque atingiram a nota mínima necessária para tal. Essa situação, que coloca o paradigma educacional no ensinar, foi substituída, como bem disse a professora Carlinda, pelo aprender!

Nessa nova concepção, os vértices ativos passam a ser o professor e o aluno, já que o foco passa a ser a formação. Em termos de avaliação, ela não pode mais ser apenas somativa, deve ser processual, também chamada avaliação formativa, já que é necessário que a cada tema o professor se assegure que houve a apropriação dos conhecimentos pelo aluno antes de seguir adiante. Com isso, há um aumento do protagonismo do aluno no processo de seu aprendizado, obrigando-o a sair de uma postura passiva para uma mais ativa e o professor passa a acompanhar o processo de uma forma mais constante. Essa, aparentemente, ainda não é a situação ideal, já que mesmo em momentos diversificados, pode-se ter a falsa impressão de ter havido uma apropriação do conhecimento que, no final, pode não ter ocorrido ou ser efêmera. Finalmente, chegamos à terceira possibilidade, que é da consciência do aprendizado pelo aluno e, nela, os dois vértices ativos são o próprio aluno e o conhecimento, já que apenas ele pode ter a percepção exata do conhecimento que pôde se apropriar. E isso é obtido pela prática da autoavaliação, ou avaliação formadora. Nessa relação, o papel do professor é ainda mais importante, mas como um curador do conhecimento, analogamente ao que acontece com um curador de arte, cuja importância é construir uma narrativa que faça sentido para o público, em uma exposição de obras de arte. O professor faz isso com o conhecimento, com as competências que devem ser desenvolvidas e com as habilidades que elas gerarão, permitindo assim que o aluno perceba essa apropriação do próprio aprendizado. Idealmente, um Professor gestor, tutor, e um aluno protagonista do processo que terá seu próprio julgamento positivo para seguir adiante, como já citado no exemplo do exame para a obtenção da CNH.

A opção pela avaliação formativa e formadora traz, obviamente, maiores dificuldades. Isso porque as turmas têm cada vez mais estudantes matriculados, o ensino está cada vez mais massificado e o professor, especialmente no ensino superior, é cobrado cada vez

mais em outras atividades como pesquisa, extensão e administração ou gestão, o que diminui o tempo que pode dedicar ao ensino. Assim, as avaliações formativas e formadoras, sem o uso de recursos de tecnologia de informação e comunicação ficam praticamente inviabilizadas.

A primeira preocupação, é a de que nós temos que dominar a tecnologia a ser utilizada para podermos tirar todo o proveito que ela pode nos trazer. Há um vídeo engraçado publicado no Universo Online (UOL) que mostra a situação de uso de um *tablet*, ganho como presente por uma pessoa idosa, como se fosse uma tábua para cortar legumes, o que obviamente não é sua finalidade. Por isso é muito importante que haja uma apropriação prévia sobre a utilização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) ou plataforma onde vamos postar nossas atividades ou realizar nossas avaliações. Sei, por exemplo, que a Unifal-MG programou uma oficina para discussão e práticas para o uso do *Moodle*, uma das plataformas mais utilizadas como AVA em todo o mundo.

Quero aqui pontuar alguns exemplos que podem ser utilizados para garantir o uso de avaliações formativas e formadoras que usam a tecnologia em maior ou menor grau e que podem ser de alguma valia a todos os professores, a maioria delas utilizada ao longo de minha carreira como docente e, muitas delas inspiradas em práticas de outros colegas com quem tive o prazer de partilhar experiências ou conhecer procedimentos.

Para avaliações rápidas e síncronas, já foi visto e podem ser utilizados aplicativos como o *VoxVote* (www.voxvote.com/), o *Socrative* (www.socrative.com), o *Kahoot* (www.kahoot.com) ou o *Mentimeter* (www.mentimeter.com), que possibilitam interações, pequenos jogos, e que possuem versões pagas com muitas funções e suportam atividade simultânea para grandes grupos, mas que nas versões gratuitas possibilitam uma gama interessante de

possibilidades e que podem contribuir também em atividades assíncronas. Entretanto, para estas últimas, é mais interessante a utilização de aplicativos e plataformas como o *Moodle* e o *Google Forms*, que permitem não apenas a realização e aplicação de testes e questões abertas, mas que podem realizar a correção e gerar relatórios estatísticos básicos sobre o desempenho dos participantes, agilizando não apenas a obtenção dos resultados, mas também a sua análise gráfica por parte dos professores.

Participo de um Curso de Extensão sobre metodologias ativas de aprendizagem ofertado pela Fatec-Itu em SP e, com a pandemia, fomos obrigados a adaptar o curso que já utilizava diferentes metodologias, especialmente a sala de aula invertida, com avaliações on-line e discussão posterior em atividades que passaram a ser síncronas e não mais presenciais e, nesses encontros, outras metodologias puderam ser introduzidas (Cortelazzo *et al.*, 2018). Um esquema do procedimento encontra-se descrito na Figura 1, abaixo.

Figura 1 - Esquema da sala de aula invertida utilizado.
O processo é descrito no texto.



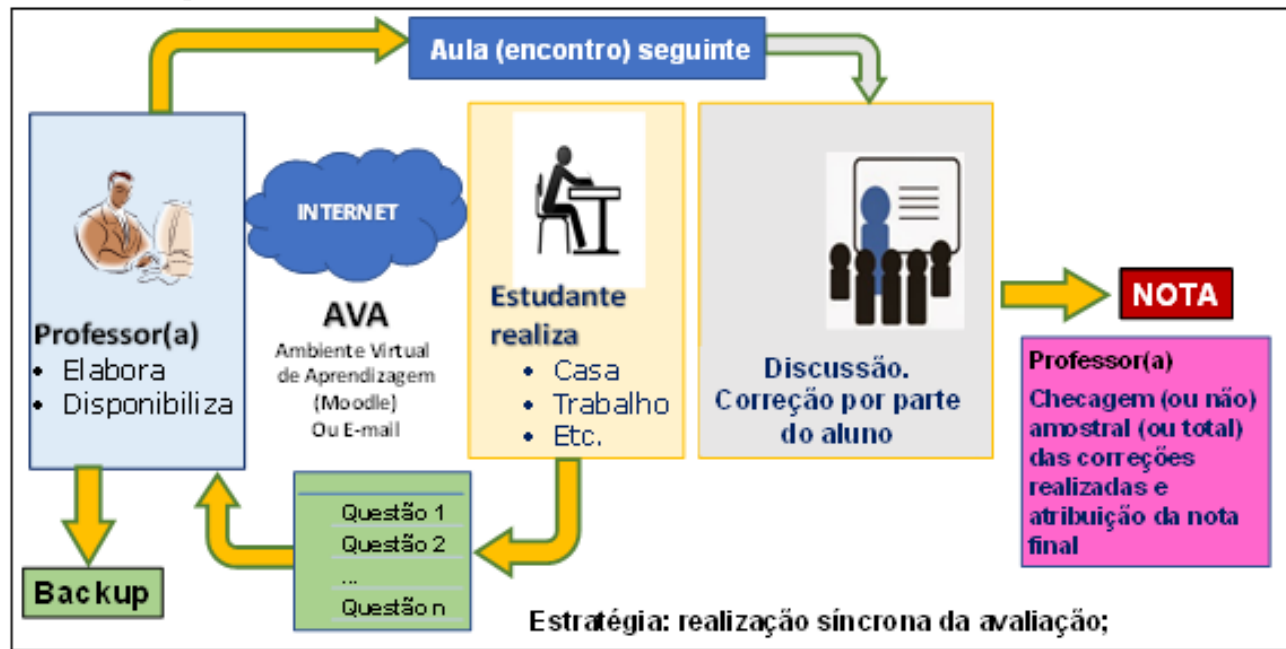
Fonte: Elaborado pelo autor.

Os alunos realizam o estudo do tema em casa (livro-texto, vídeos, textos, chats etc.) e recebe, via e-mail e dois dias antes do encontro síncrono (aula), a avaliação a ser realizada e faz sua postagem. Um sistema desenvolvido pelo Professor Dilermando Piva Jr. e apresentado em suas funcionalidades voltadas para avaliações de conceitos (Piva JR., Cortelazzo e Freitas, 2017) é utilizado mas poderia ser usado o *Google Forms* ou *Moodle* para a elaboração de relatório com as estatísticas sobre o desempenho nas respostas às questões. De posse do gráfico de acertos, na véspera do encontro, o professor revê sua aula e introduz detalhes aos assuntos que tiveram maior índice de erros e aborda de forma mais rápida, aqueles com acertos totais. Após a aula e discussões geradas, nova avaliação pode ser realizada e, não apenas os resultados podem ser comparados visando a uma avaliação da própria estrutura da aula, como eventuais dificuldades detectadas nos relatórios e ainda existentes podem ser tratadas no início do encontro (aula) seguinte (Figura 1).

A metodologia, além de contribuir para a melhoria da abordagem dos assuntos de maior dificuldade, permite que haja uma prática por parte do aluno que o leva à realização da avaliação onde uma eventual desonestidade perde totalmente o sentido, já que o erro é usado como instrumento do processo de melhoria da aprendizagem e não como fator punitivo para eventual reprovação.

Uma outra possibilidade, em avaliações com temas e questões mais complexas, está descrita na Figura 2, a seguir:

Figura 2 - Esquema da sala de aula invertida utilizado. O processo é descrito no texto.

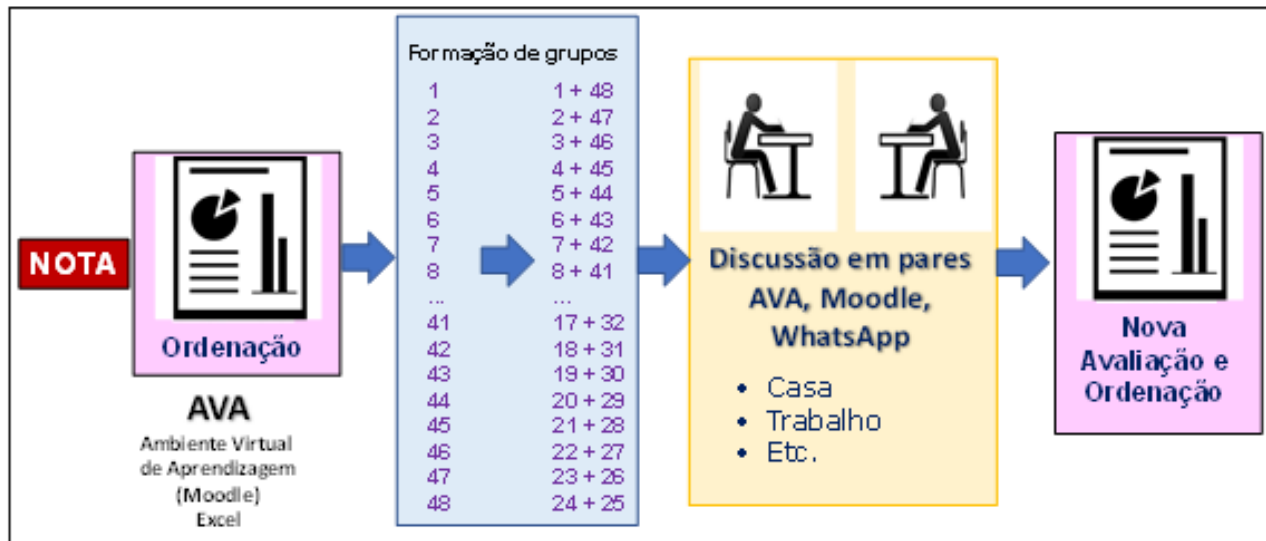


Fonte: Elaborado pelo autor.

A avaliação é elaborada e encaminhada a todos os alunos e estes a realizam, de forma síncrona ou assíncrona. As questões podem ser mais personalizadas, se houver interesse. Após a realização da avaliação o aluno devolve o arquivo com a prova realizada e o professor realiza um *backup* e pode fazer uma leitura rápida para perceber se houve algum problema maior. No encontro síncrono ou aula seguinte, a prova é comentada, questão por questão, com informações como qual a intenção da questão, o que ela esperava como resposta e qual seria um critério de correção que contemplasse essas ideias. Feito isso, cada aluno corrige a sua questão e atribui uma nota e devolve o arquivo com a prova corrigida ao professor. Por conferência total ou amostral o professor analisa as correções e atribui a nota final e, desde que a diferença não seja grande (1 ponto?), prevalece a maior. Caso contrário, discute com o aluno o critério como se fosse uma revisão de prova/nota (Figura 2). Uma alternativa, pode ser a correção feita de forma a cada estudante corrigir a prova de um outro e não a sua, mas isso é irrelevante, já que a ideia é que após a discussão, os temas tratados tenham a compreensão e aprendizado suficiente por parte de todos, pois para fazer a correção isso será necessário.

Uma outra possibilidade que pode estar associada à metodologia da “instrução por pares” (*Peer instruction*) é utilizar o próprio resultado da avaliação, seja ela uma avaliação parcial, ou uma avaliação diagnóstica no começo da disciplina e, a partir de uma ordenação dos valores de nota, se propõe a reunião em duplas formadas pelos alunos de melhor desempenho, com aqueles de pior desempenho. Após um prazo para que possam se reunir por meio eletrônico de livre escolha, uma nova avaliação com questões sobre os mesmos conteúdos é aplicada e, espera-se, que as notas sejam maiores, especialmente para aqueles de menor desempenho na primeira avaliação. Como todos realizam a segunda avaliação e a média aritmética representará aquela nota, todos se empenharão para realizar as atividades com afinco (Figura 3).

Figura 3 - Uso da *peer instruction* em discussões virtuais para melhoria do aproveitamento dos estudantes.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Uma alternativa é atribuir aos alunos de melhor nota, uma pontuação equivalente ao incremento (positivo ou negativo) do seu par de menor desempenho. Outra alternativa, feita no denominado “Método dos 300” e utilizado há algum tempo pelo Professor Ricardo Fragelli da UnB (Fragelli, 2018; 2021), é a formação de grupos maiores e de forma a contemplar a reunião dos melhores desempenhos, onde ficam responsáveis pela melhoria do

desempenho dos alunos de pior desempenho. A técnica, associada a outras iniciativas que o Professor utiliza merece uma consulta na página referenciada, pois fez com que as reprovações na disciplina de Cálculo I despencassem de 50 para 5 por cento.

Não importa o sistema de notas utilizado (pode ser inclusive avaliação por conceitos), mas o importante é que os grupos formados sejam heterogêneos quanto ao desempenho na avaliação daquele assunto. Novamente, um aluno que se utilize da “cola” para se dar bem na primeira avaliação só terá a perder porque ficará a seu cargo a recuperação de um colega. Por isso, a esse sistema, é importante que seja feita uma avaliação de cada um dos pares sobre a forma como a discussão se deu e o quanto ela foi válida para sanar as dúvidas e melhorar a qualidade da aprendizagem.

Finalmente, gostaria de comentar o uso do “projeto integrador” como um recurso interessante e que pode ser realizado no ensino remoto, mas também em uma perspectiva futura, na volta ao ensino presencial, no ensino híbrido, ou à distância. O método é resumido na Figura 4, a seguir.

Figura 4 - Uso de Projetos Integradores para melhoria da aprendizagem.



Fonte: Elaborado pelo autor.

O método consiste na escolha de um tema transversal às disciplinas que compõem a matriz curricular de um curso em um dado semestre, escolhido em reunião dos professores responsáveis pelas mesmas. Após estabelecimento do tema, os grupos são formados a partir de algum critério pré-estabelecido. Cada grupo faz a escolha de um projeto, que deve obviamente ter a aderência ao tema e, no meio do semestre, o grupo apresenta o projeto para a turma e para os professores envolvidos. Após discussão e sugestões, o projeto é então desenvolvido na outra metade do semestre e apresentado para avaliação final, feita pelos docentes, pelos estudantes de cada grupo e pela autoavaliação de seus componentes (Figura 4).

Uma das inúmeras vantagens, além do desenvolvimento de habilidades socioemocionais em maior grau, é a possibilidade dos projetos e temas irem incorporando os conhecimentos, competências e habilidades dos semestres anteriores, de modo a reforçar a aprendizagem de temas que ainda não estejam suficientemente consolidados. Na Universidade Virtual do Estado de São Paulo, que utiliza metodologia com uso de projetos, a apresentação na metade do período era feita presencialmente antes da pandemia, por meio do “fishbowl” que é uma técnica interessante para garantir a participação de todos e com a presença de convidados com expertise no assunto tratado (Araújo *et al.*, 2016; Garbin *et al.*, 2017).

Finalmente, cabe refletir que a avaliação é bastante diferente em cada área e mesmo entre disciplinas da mesma área. Por exemplo, muitas atividades que serviam como formas de avaliação já eram feitas fora do ambiente da sala de aula, quando se pensa, por exemplo, na realização de trabalhos individuais ou em grupo, projetos, resenhas, textos e, assim, fica mais fácil supor que todo esse material possa continuar sendo produzido de forma assíncrona na oferta remota das disciplinas. Também provas mais formais, em muitos casos, são feitas em grupo ou com consulta e isso facilita a

sua aplicação remota e, obviamente têm uma complexidade maior e não são voltadas apenas à checagem de conceitos. Listas de exercícios nas disciplinas de Matemática e Física especialmente, também podem ser feitas (e em muitos casos já são) em casa ou outro local fora da Instituição. Assim, muitas formas de avaliação que são plenamente possíveis para o ensino remoto já são utilizadas no ensino presencial e devem apenas ser adaptadas e terão maior dificuldade à medida em que as turmas de estudantes matriculados na atividade for maior.

Com isso, os problemas são diminuídos e passam a recair nas disciplinas ou atividades curriculares em que as práticas são requeridas na avaliação, muitas vezes a partir de instrumental que dificulta sua realização fora dos espaços específicos dos laboratórios. O mesmo pode-se dizer dos estágios. Entretanto, mesmo nesses casos há algumas alternativas interessantes, com o uso de simuladores ou a realização de portfólios individuais ou coletivos que conseguem expressar com fidelidade o aprendizado.

O que deve se ter em mente, é que a realização do ensino remoto emergencial, como diz o nome, é emergencial e decorrente da necessidade de medidas de isolamento social que visam diminuir o contágio e desenvolvimento da COVID-19 neste período de pandemia e, espera-se, tenha uma finalização em algum tempo conforme já foi comentado. Por isso, é também importante que as atividades se desenvolvam de modo a permitir novas práticas avaliativas que possam continuar quando o ensino retornar à presencialidade. Na verdade, o que se tem visto, muito mais que a dificuldade de operacionalizar as avaliações, é a exteriorização da ideia de que quando elas são realizadas remotamente não têm a mesma lisura, controle e comprometimento que têm quando são feitas na sala de aula e sob os olhos do professor. E cabe então a pergunta: será que isso é relevante quando se pensa no aprendizado do aluno? Será que se trata apenas de uma contraposição entre

honestidade versus desonestidade? Será que mesmo nas avaliações presenciais não ocorre algum tipo de “cola” ou consulta indevida?

Ainda que as respostas mostrem uma fragilidade maior da avaliação remota frente às presenciais, isso pode ser compensado pelo aumento dessas avaliações, de forma a permitir que elas ocorram a partir do professor, dos colegas (ou pares) e dos próprios estudantes (autoavaliação), cuja prática pode levar a aprendizagem no ensino universitário para outro patamar de qualidade.

Referências

ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **Avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986.

ARAÚJO, U. F.; LOYOLLA, W. P. D. C.; GARBIN, M. C.; CAVALCANTI, C. C. Adoção da estratégia de mentoria fishbowl em projetos integradores em curso de graduação. **Anais do 22º CIAED**, Águas de Lindoia, SP, 2016. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/237.pdf>. Acesso em: 15 set.2021.

CORTELAZZO, A. L.; FIALA, D. A. S.; PIVA JR, D.; PANISSON, L. S.; RODRIGUES, M. R. J. B. **Metodologias Ativas e Personalizadas de Aprendizagem: para refinar seu cardápio metodológico**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

FRAGELLI, R. **Método Trezentos: Aprendizagem ativa e colaborativa, para além do conteúdo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

FRAGELLI, R. **Método Trezentos e outros vídeos**. Disponível em https://www.youtube.com/results?search_query=metodo+300. Acesso em: 15 set. 2021.

FREITAS, L. C. **Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

GARBIN, M. C.; CAVALCANTI, C. C.; LOYOLLA, W.; ARAÚJO, U. F. Prototipagem como estratégia de aprendizagem ativa em cursos de Graduação. **Anais do 23º CIAED**, Foz do Iguaçu, PR, 2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/468.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

HOUSSAYE, J. **Le triangle pédagogique** – les diferentes facetes de la pédagogie. Paris, ESF, 2014

PIVA JR., D.; CORTELAZZO, A. L.; FREITAS, F. A. Sistema de avaliação da aprendizagem (SAA): um sistema potencializador de cursos na modalidade EaD, convencional e híbrida. **Anais do 23º CIAED**, Foz do Iguaçu, PR, 2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/204.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.



Márcio Vitiello
UNIFAL-MG

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestre, bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo. Autor de livros didáticos de Geografia para os ensinos Fundamental e Médio. Especialização nas áreas de Educação, Planejamento Ambiental e Urbano. Docente em cursos para formação de professores e no Ensino Superior. Atuação em escolas públicas, privadas, unidades de conservação e ONGs. Áreas de interesse: Práticas de Ensino em Geografia, Livro didáticos, Metodologias de ensino e Formação Docente, Estágio Supervisionado.

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/8303646348040652>



A AVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO⁵

Márcio Abondanza Vitiello

Neste artigo apresentarei algumas ideias que venho desenvolvendo ao longo da minha trajetória acadêmica e, nos últimos anos mais especificamente, no curso de Metodologia de Ensino de Geografia que leciono na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL – MG). O objetivo será refletir sobre a aprendizagem significativa com ênfase nas formas de avaliação de modo amplo, não apenas como um momento exclusivo a ser realizado no final do curso.

Primeiramente, devemos ter claro que o ato de avaliar não está restrito à escola. Essa ação faz parte da condição humana, ou seja, o tempo inteiro estamos emitindo valores sobre algo. Quando olhamos pelo espelho na parte de manhã, qual é a primeira coisa que fazemos? A gente se avalia: será que eu me arrumei bem? Será que meu cabelo está bem penteado? Será que essa camisa ficou boa? Então, precisamos extravasar um pouco a ideia, para além das discussões pedagógicas, que a escola é o lugar exclusivo da avaliação. Esse ato faz parte do nosso dia a dia. Portanto, da mesma maneira que utilizamos a avaliação no cotidiano – se olhando no espelho constantemente, por exemplo – do ponto de vista pedagógico, devemos ter a mesma postura, ou seja, não deixar para avaliar tudo que a gente fez ou o que a gente faz, só lá no final do dia ou no final do mês ou no final do ano, como se tornou corriqueiro nas práticas pedagógicas. Quando julgamos um assunto, um objeto, uma pessoa ou um valor no nosso dia a dia, a gente está avaliando, e eu parto dessa concepção de avaliação.

Como exemplo, vou falar de gastronomia, até para descontrair um pouco essa ideia de avaliação. Recentemente resolvi começar a

5 - Texto transcrito e adaptado da formação PRODOC - Avaliação como método de construção de conhecimento, dia 30/07/2020, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p1vHHL5d4GY>

cozinhar. Quando nos alimentamos estamos, a todo momento, avaliando: faltou tempero, tem sal para mais, o ponto está certo? Um dos primeiro pratos que eu resolvi cozinhar foi uma bacalhoadada. E o que aconteceu? Foi um desastre. Eu não tinha a mínima ideia de que, para fazer uma bacalhoadada, você precisa antes dessalgar o bacalhau. Como eu não experimentei a comida enquanto cozinhava e deixei apenas para fazê-lo quando ela já estava no prato, minha avaliação foi dada apenas no final, na hora de se comer. Foi então que percebi que a bacalhoadada estava incomível. Então, deixar tudo para o final sem antes experimentar, ou seja, se ao longo do processo a gente não se der conta dos possíveis erros e entender que esse erro faz parte da aprendizagem – no caso não ter dessalgado o bacalhau se constituiu em um grande erro que, lá no final, tornou inviável se alimentar; se ele fosse observado logo de início, eu teria como mudar o processo.

Então, o que eu quero colocar com esse exemplo e talvez com essa metáfora, é que a avaliação não pode se dar apenas no final, e que o erro em si, não é ruim, o erro pode ser construtivo. Quando eu reconheço o erro dentro do processo de avaliação, eu consigo chegar no produto final ou na construção desse conhecimento de uma maneira mais clara e objetiva.

Na universidade, muitos de nós trazemos as referências que tivemos na educação básica. E a nossa referência era assistir a aula, estudar e fazer uma prova final. Mas a avaliação deveria ser mais do que isso. É algo muito mais rico e diverso. Sugiro, assim, que possamos pensar conjuntamente em estratégias para aprimorar o modo que entendemos a avaliação dentro da universidade.

A avaliação escolar, portanto, será uma entre várias possíveis. Nela, a aprendizagem será avaliada tanto por meios qualitativos, quanto por meios quantitativos. Não apenas os testes e as provas, mas

também trabalhos, atividades, diferentes tipos de exercícios, a participação, o interesse, ou seja, há uma multiplicidade de formas que essa avaliação escolar ocorre. Ela poderá ser realizada da forma escrita – que é a mais tradicional – mas também da forma oral ou pictórica (por meio de desenhos, croquis). Um exemplo muito comum na Geografia são os mapas. Ela pode ser descritiva, analítica, reflexiva; pode ser feita de forma individual, em grupo ou em duplas; por meio de comentários; avaliação por pares; apreciações individuais e auto avaliações, que, infelizmente, são negligenciadas pela maioria dos educadores.

É curioso, porque muitas vezes falamos que é “o sistema” que nos amarra às práticas tradicionais de avaliação. Mas penso que, na realidade, seja mais uma questão cultural. A própria Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei 9.394/1996) diz que a verificação do rendimento escolar deve levar em consideração a observação contínua – logo ela não será dada de forma isolada e cumulativa no final do curso – com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Então, se a própria Lei estabelece essa ideia, devemos então rever nossas práticas, passando a olhar a avaliação em diferentes momentos, evitando recorrer apenas a uma nota final.

Aprofundando minha crítica à avaliação tradicional – com a qual convivemos ao longo da vida – uma primeira característica é o fato dela ser meramente classificatória, definida com uma nota de 0 a 10 ou de A à E. Por isso, ela é também hierárquica, segregando os “bons” dos “ruins”. Na maioria das vezes, torna-se punitiva, mesmo porque, quando você dá uma nota muito baixa para o aluno, ele não tem a chance de rever através de seus próprios erros. Resgatando a metáfora da bacalhoda, o cozinheiro não vai ter chance de refazer a bacalhoda, a bacalhoda ficará salgada e a comida será jogada

fora. Todos foram punidos e ninguém comeu. As provas finais têm essa característica. Se o aluno ou a aluna não foram bem, são reprovados. Todos perdem. Além disso, essas provas são calcadas na memorização. O aluno vai memorizar para a prova e depois é capaz de esquecer tudo. Mas há também a questão do controle, ou seja, controlar o que se aprende ou não. Mas e com o ensino remoto? Como será feito esse controle se o aluno poderá copiar as respostas da internet? Então, a ideia do controle que existe na avaliação tradicional perde seu protagonismo. Ela é excludente, porque não considera as diferenças que existem em um grupo. E é fragmentada, porque normalmente ela ocorre em um momento único. O erro está, portanto, associado ao fracasso e dá maior ênfase à avaliação somativa, ou seja, que é feita apenas ao final do processo de aprendizagem.

Mas o que podemos fazer então para tornar a avaliação mais justa e equitativa. Em termos cronológicos, a avaliação pode ser feita antes, que é uma avaliação diagnóstica; durante, denominada de formativa; e depois que seria a somativa. Como disse anteriormente, o nosso sistema de ensino privilegia a somativa, que é pontual e ocorre no final do processo. É somativa porque é um balanço somatório das aprendizagens, buscando classificar e quantificar. Esse é o universo que a maioria dos professores detém sobre a ideia de avaliação. Agora, trago uma discussão que acho importante e que já deveria fazer parte da atividade de todo professor que é utilizar e trabalhar com avaliação diagnóstica, porque ela leva em consideração tudo aquilo que foi dito anteriormente, afinal ninguém é uma “caixinha vazia”. Todos nós temos um conhecimento prévio que poderá conduzir a novos saberes E é através da avaliação diagnóstica que eu posso verificar a presença ou a ausência de conhecimentos pré-estabelecidos. Eu me dei conta disso dando uma aula numa faculdade para o último ano do curso

de Geografia e eu percebi que existia uma dificuldade dos alunos em acompanhar algumas questões e discussões que eu estava apresentando. Resolvi, então, fazer uma atividade diagnóstica, na qual percebi, ao perguntar para uma aluna, o que ela entendia por Guerra Fria, por exemplo. Ela respondeu que Guerra Fria tinha sido uma guerra que ocorreu em um inverno muito rigoroso. Ora, se a aluna chega ao último ano do curso de Geografia com a ideia que Guerra Fria foi uma guerra que ocorreu em um inverno muito rigoroso, durante o processo houve um problema. Outros professores desconsideraram a dificuldade dela com esse tema, ela deve ter tido contato com a Guerra Fria ao longo do curso, mas não se deu conta da importância daquele conceito, e de como ele se organizava com os demais conceitos. Então, é importante que consideremos a avaliação diagnóstica. A gente entra em sala de aula achando que o aluno passou no ENEM e teve uma nota que o qualificou para entrar no meu curso, e ele vem com o ensino básico sabendo, mas isso não é verdade, existe uma heterogeneidade muito grande na formação desses alunos.

Então, eu posso ter discentes dos cursos de engenharia com algumas dificuldades maiores na parte de cálculos do que com outros; ou estudantes na área de medicina com conhecimentos prévios diferentes em biologia. O que me garante que eles possuem o conhecimento ou a aptidão para desenvolverem aquela disciplina? A avaliação diagnóstica, portanto, servirá como possibilidade de resgatar esse conhecimento. Vou exemplificar com uma atividade prática que faço nos meus cursos. Ao utilizar, por exemplo, o mapa do Brasil em branco, os estudantes têm a possibilidade de resgatar uma série de informações. Eu espero que, a partir do que eu proponho em uma das aulas iniciais, eles coloquem nesse mapa as informações que possam ter sobre o Brasil.

Na imagem abaixo é possível observar um mapa do Brasil apresentado por um aluno da universidade dentro dessa avaliação diagnóstica.

Figura 1 - Mapa do Brasil apresentado por um aluno na avaliação diagnóstica.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como se observa no mapa, é possível perceber, logo de início, uma fragilidade muito grande desse aluno com a localização espacial. E esse exemplo não é uma exceção, a maioria dos alunos apresentou mapas mais ou menos assim. Ou seja, como é que eu vou dar uma aula de Geografia do Brasil, se esse aluno mal compreende, por exemplo, às relações espaciais de localização do espaço brasileiro? E outra coisa, eu não posso punir esse aluno por ele achar, por exemplo, que o território que é a Bahia, ele chamou de Mato Grosso e o Mato Grosso de Goiás. Eu preciso entender como ele chegou a isso. Então, na construção desse conhecimento, eu preciso rever algumas questões que não foram muito bem trabalhadas na educação básica e talvez isso seja necessário para que eu possa avançar.

No sequenciamento das minhas aulas sobre Geografia do Brasil, eu trago um texto do Rubem Alves que se encaixa muito bem. Lembrando que Rubem Alves, além de brasileiro é do Sul de Minas.

Ele é de Boa Esperança, cidade próxima à Alfenas, e que tem textos muito interessantes para se discutir essa questão do conhecimento significativo ou da aprendizagem significativa. No caso, o texto é “O rio São Francisco no Paraná”. Foi publicado em uma coluna que ele escrevia para a folha de São Paulo na década de 1990. Neste texto, ele traz alguns conceitos: Paranapanema, Pirâmides de Malpighi, Fases da Mitose etc. Pergunto: será que, ao ler o texto, os alunos sabem o significado desses conceitos? Então, por meio da avaliação diagnóstica podemos iniciar a construção do conhecimento, discutir com os alunos seus conceitos prévios: quem foi Alberto Caeiro? Onde ficam as Pirâmides de Malpighi? As Pirâmides de Malpighi ficam em um país? Quer dizer, uma série de questões que podem não estar consolidadas e que talvez, por isso, tornem o texto incompreensível. Por isso mesmo, deve existir uma fase prévia de diagnóstico e de debates, que antecede a leitura. E é isso que procuramos estimular no desenvolvimento desse texto. Que, aliás, está em diálogo com aquele mapa do Brasil, porque o Rubem Alves vai abordar exatamente uma leitura equivocada do próprio espaço geográfico. No texto, Alves narra sua viagem de avião de São Paulo para Londrina, no Paraná. Durante o voo, ele avista um rio pela janela do avião e pergunta à aeromoça qual rio era aquele, e ela responde: o rio São Francisco. Pelos conhecimentos que Rubem Alves tinha de Geografia, isso era um absurdo. É nessa discussão que ele coloca a importância do conhecimento significativo. É evidente que essa aeromoça aprendeu sobre o rio São Francisco, mas aquele conhecimento se tornou significativo para ela? Como poderia o rio São Francisco estar entre o Paraná e São Paulo?

A partir da constatação desse equívoco, Alves trará essa discussão para todas as áreas do conhecimento e, com isso, podemos falar de outra forma de avaliação, a avaliação formativa, aquela que se dá ao longo do processo de aprendizagem. Ela é contínua e busca

aperfeiçoar os procedimentos, propondo maior interação entre professor e aluno. É uma intervenção para orientar o pensamento do aluno e não para puni-lo, na busca dessa dialogicidade, ou uma regulação proativa.

Voltemos então ao mapa. Como reorientar os estudos daquele aluno? Por meio da avaliação formativa, ele poderá reelaborar aquele mapa inicial. Que estado está ao Sul de Minas Gerais? E ao Norte? Onde é o Sul e o Norte? Tudo isso precisará ser revisto. Então, dentro do processo de avaliação formativa, este aluno poderá reorganizar seu conhecimento, consultando um atlas, sites na internet e outros meios. Os erros, nesses casos, não são punidos. Que conhecimentos eu estou trabalhando aqui? Raciocínio espacial, noções de localização, extensão, distância, alfabetização e letramento cartográfico, ou seja, o uso de um mapa, a escala, o uso de signos, uma legenda e também o uso das tecnologias digitais, que eu usei com o aluno para ele desenvolver o aprendizado sobre o mapa do Brasil. Dentro dessa avaliação dialógica é muito importante o *feedback* do professor. E essa devolutiva não se limita a uma nota dada com a caneta vermelha. Não saber a localização exata da maioria dos estados brasileiros, como foi mostrado inicialmente, é comum, pois o ensino tradicional, ao qual todos nós fomos submetidos, exigiu apenas que decorássemos esses dados. Abaixo é possível observar o mapa refeito pelo mesmo aluno.

Figura 2 - Mapa do Brasil corrigido por um aluno a partir da avaliação diagnóstica



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nessa última versão ainda persistiram alguns erros que precisaram ser revistos. Mas não é o professor que vai ficar o tempo inteiro dizendo, a ideia é que seja uma construção dialogada, na qual o aluno possa perceber o que precisa ser feito. Ressaltei, também, que a localização espacial não é a única função do ensino de Geografia, mas é um suporte importante. Não precisamos saber a localização de tudo, mas temos que nos sentir estimulados a consultar um atlas ou, atualmente, as tecnologias digitais no google maps. Temos que tornar esse conhecimento significativo, ou como Paulo Freire coloca na Pedagogia da Autonomia, transformar a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica. Ou seja, é pensar que todo o fenômeno ocorre no espaço, e quando a gente se pergunta onde que ele ocorre - que é uma curiosidade ingênua - eu posso transformá-lo em uma curiosidade epistemológica, buscando essa informação, ou seja, consultando um Atlas ou o google maps. Assim, eu transformo todo o processo de aprendizagem.

Dentro desse processo, ainda existe a autoavaliação, que é uma auto reflexão do aluno. Nesse momento, o estudante poderá questionar os seus próprios esquemas de pensamento e suas rotinas e hábitos de estudo. Mas infelizmente não promovemos isso com frequência. Entendo que a autoavaliação deveria ser banalizada, ou seja, se tornar corriqueira. Há uma série de roteiros possíveis para que esse aluno possa se auto avaliar, afinal a autoavaliação não é simplesmente eu me dar uma nota. Senão, eu estarei recorrendo ao mesmo erro da classificação somativa e classificatória. O objetivo da autoavaliação é observar como que se deu a construção do conhecimento como um todo. No quadro abaixo, apresento oito sugestões de como posso me auto avaliar.

Quadro 1 – Roteiro para autoavaliação

Sobre o trabalho realizado	muito	pouco	nada
1. Pesquisei outras fontes bibliográficas?			
2. Consultei dicionários para obter o significado de palavras que eu desconhecia?			
3. Fiz um rascunho/ roteiro, sem fazer cópia das fontes originais?			
4. Li e corrigi o rascunho/ roteiro e depois passei a limpo/ gravei o vídeo?			
5. Gostei do tema e fui além do que foi solicitado?			
6. Senti dificuldades em...			
7. Um conceito que gostei de aprender foi ...			
8. Uma sugestão que tenho é ...			

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando desenvolvo um trabalho, por exemplo, pesquisei diversas fontes bibliográficas? Consultei dicionários para obter o significado das palavras que desconhecia? Na universidade trabalhamos muito com a palavra. A palavra pode ter diferentes significados, então o glossário deve fazer parte do dia a dia do estudante. A ideia de consultar os conceitos das palavras, se aprofundar, também faz parte deste processo. E ao avaliar isso, eu não estou me dando uma nota, mas verificando meus esquemas de estudos e onde posso aperfeiçoar.

Fiz um rascunho e criei um roteiro ou simplesmente copiei as fontes originais? Fui além do solicitado? Que dificuldades senti? Muitas vezes, no processo de autoavaliação, a gente não está só dando ênfase ao que foi bem sucedido, mas às nossas próprias dificuldades. Isso também faz parte do aprendizado. Que conceito eu gostei de aprender? Mas também devo dar a possibilidade de o aluno dar sugestões e fazer uma crítica. Será que ouvimos

suficientemente nossos alunos para entender o que precisamos aprimorar nos nossos cursos? Isso é um processo verdadeiramente dialógico. É assim que a avaliação para a aprendizagem torna-se um processo contínuo. O professor, antes de tudo, é mediador, ou seja, o tempo inteiro ele vai estar em sintonia com o aluno e vai acolher o “erro” para promover sua superação. O erro faz parte da condição humana. Não devemos punir o aluno pelo erro, mas observar que o erro é uma fragilidade na qual devemos concentrar nossos esforços. Se os estudantes chegam ao último ano de um curso de Geografia definindo a Guerra Fria como um episódio ocorrido em um inverno muito rigoroso, algo está errado com todo o sistema educacional e deve ser revisto. Ou, voltando à questão da bacalhoadada, o fato de não dessalgar o bacalhau deve servir de aprendizado para não cometer mais o mesmo erro, ao invés de nunca mais querer cozinhar. É nesse sentido que a avaliação deve ser inclusiva, pois então estaremos aumentando a evasão escolar. As avaliações devem ser vistas como um momento de estudo.

A regulação, portanto, torna-se proativa. Ela deixa de ser punitiva para tornar-se um momento de aprendizagem, para a construção do conhecimento. A avaliação também é um instrumento de auxílio, que promove o ensino participativo e dialógico. Assim, o momento de ação, reflexão e ação novamente deve favorecer a contínua progressão do aluno. E o aluno - como eu mostrei no exemplo do mapa do Brasil - será o autor da sua aprendizagem, na qual ele possa perceber suas dificuldades e superá-las. Dessa forma, passamos a valorizar mais as avaliações diagnósticas e formativas. Eu usei um exemplo, mas cada curso e cada docente poderá pensar como é possível adaptar essa construção à sua prática.

Dentre as estratégias, é muito importante que os critérios de avaliação sejam claros e que o *feedback* dado aos estudantes supere a informação de certo e errado, fornecer os subsídios necessários para que o aluno progrida na aprendizagem.

Para finalizar, gosto de citar um artigo de jornal que foi publicado em 2004 sobre a tsunami que ocorreu no Oceano Índico, próximo ao Sudeste Asiático. A manchete foi “Ela estudou Geografia. E salvou 100 das tsunamis”. O que está implícito nessa matéria? Que esta garota britânica de 10 anos soube dar significado a um aprendizado bastante abstrato para quem mora na Inglaterra, mas que lhe foi útil nas férias na Tailândia. Como vou falar de tsunami, que não é um fenômeno comum e está distante da realidade brasileira? Seria muito interessante eu dar significado ao conhecimento e pensá-lo na nossa realidade. Ela estudou Geografia e salvou 100 em Brumadinho ou salvou 100 de uma Tromba D’água na Serra da Canastra. E esse conhecimento só será incorporado se mudarmos nossa atitude de exigir uma apreciação mnemônica dos conhecimentos. Nós formamos professores, então, que esses futuros professores tenham o compromisso, na sala de aula, de envolver seus alunos com o conhecimento significativo, porque senão a gente vai continuar naquelas caixinhas isoladas, cada um ensinando aquilo que acha que deve ser ensinado, o aluno fingindo que está aprendendo e o professor fingindo que está ensinando.

O que eu busquei com esse artigo, foi apresentar um percurso de aprendizagem possível utilizando diferentes estratégias de avaliação. E que essas estratégias possam, de alguma maneira, contribuir para que nossos alunos e alunas possam ser mais autônomos. Que participem dentro desse processo dialógico e que construam suas aprendizagens. Trata-se de um tema bastante amplo no qual apenas busquei trazer algumas inquietações. Com isso, espero que possamos modificar as nossas metodologias, pensar um pouco melhor nas nossas formas de avaliação e não é porque hoje nós estamos diante de um ensino remoto, mas é porque essa possibilidade deve ser permanente, seja no ensino presencial, seja no ensino remoto. Devemos levar isso em consideração para todas as nossas práticas, afinal a avaliação está presente de forma banal em todos os momentos da nossa vida e deve também ser banal na prática pedagógica. Mais do que mensurar o sucesso ou o fracasso do educando, devemos auxiliá-lo no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem.

Referências

ALVES, R. **O rio São Francisco no Paraná**. Folha de São Paulo, 11 de julho de 1999.

BRASIL. Senado Federal. **LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GREGO, S. M. **Avaliação formativa: ressignificando concepções e processos**. Volume 3 - Unesp/UNIVESP – 1ª edição, 2013.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

JORNAL DA TARDE. **Ela estudou Geografia. E Salvou 100 das Tsunamis**. (Caderno A página 9) São Paulo: Jornal da Tarde, 2004.



José Aloyseo Bzuneck

UEL

Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1970), mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1975) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1980). Atualmente é professor titular da Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Ensino e Aprendizagem na Sala de Aula, atuando principalmente nos seguintes temas: motivação e aprendizagem, ensino e motivação, motivação, formação de professores e psicologia educacional.

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/2005887658677506>



MOTIVAÇÃO DE QUALIDADE DE UNIVERSITÁRIOS NO ENSINO REMOTO: COMO FAVORECÊ-LA?⁶

José Aloyseo Bzuneck

O foco do presente texto são as condições do ensino superior durante a nova condição imposta pela pandemia da covid-19, em que os ambientes virtuais de aprendizagem se tornaram generalizados e exclusivos, substituindo o tradicional formato presencial e inclusive o híbrido (Dhawand, 2020). Recursos tecnológicos nos contextos de ensino e aprendizagem já eram adotados pelo mundo afora e aqui no Brasil, bem antes dessa nova situação, o que foi examinado em inúmeras publicações (por ex., Beluce; Oliveira; Bzuneck, 2019). Todavia, Rodrigues *et al.* (2019) observaram a esse respeito, que a implementação do modelo de aprendizagem online exige que professores e estudantes se adaptem a essa nova condição forçosa de interações e de comunicações interpessoais mais restritas. Essa adaptação se tornou particularmente problemática com a chegada da covid-19 porque ela caiu como um raio, ninguém estava preparado. Os professores terão sobrecarga de trabalho e serão mais criativos, enquanto que os estudantes deverão ser capazes de aprender apenas com aulas remotas e com textos, que precisam explorar e interpretar de modo relativamente solitário e, por fim, executar determinadas tarefas e postá-las. Trata-se, portanto, de uma nova condição, que pode comprometer a motivação dos estudantes (Beluce *et al.*, 2019; Dhawand, 2020; El-Seoud *et al.*, 2014; Fryer; Bovee, 2018).

Aí surge uma dupla questão. Primeiro, será necessário que professores universitários alimentem ou restabeleçam a motivação de seus estudantes nessa nova condição de ensino-aprendizagem?

6 - Texto transcrito e adaptado da formação PRODOC: Relações Pedagógicas Professor - Aluno: processos de interação no ERE, dia 30/09/2020, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zcTsiR51Xso>

A outra questão, associada à primeira, diz respeito ao que professores e professoras poderiam fazer nessa direção, em relação aos seus estudantes. Para responder a essas questões, vale ter presente, para começar, o próprio papel da motivação em cursos superiores e quais os principais problemas relacionados.

A motivação é um recurso interno, um fator energizante que faz as pessoas entrarem em ação em direção a metas e persistir nessa busca (Schunk; Meece; Pintrich, 2014). Normalmente, em toda instituição de ensino superior, os estudantes formam um conjunto heterogêneo não somente em função de conhecimentos de base e da capacidade intelectual, mas também pela motivação para aprender. Assim, encontram-se os motivados, que são aqueles que investem tempo, energia e sua capacidade, aplicam esforço e adotam estratégias adequadas para aprenderem, ao contrário dos desmotivados, que se caracterizam pelo desengajamento, procrastinação habitual, com a consequência previsível de baixo rendimento e até de abandono do curso.

A considerável variação da motivação dos estudantes, em sentido quantitativo e qualitativo, incluindo-se aí a própria desmotivação, tem explicações nas várias teorias motivacionais já desenvolvidas (ver Schunk *et al.*, 2014). Neste momento, porém, diante das duas questões levantadas inicialmente, será focalizado o aspecto das possíveis influências sociais sobre a motivação dos estudantes.

Para exercerem eficazmente tal influência, professores precisam compreender com base científica em que consiste a motivação desejável para aprender, o que foi explorado pelos principais teóricos da área. Entre as diversas teorias motivacionais contemporâneas, direcionadas para os contextos educativos, será agora descrita como referencial a Teoria da Autodeterminação, de Ryan e Deci (2017; 2020). Para se entender essa escolha, tenha-se presente que motivação é multifatorial, compreendendo

componentes diversos como expectativas, valorização, crenças de autoeficácia, atribuições de causalidade, metas de realização e, por fim, motivação intrínseca e extrínseca (Schunk *et al.*, 2014). Ryan e Deci dedicaram-se a explorar como componente motivacional o conceito de *razões para agir*, ou seja, buscaram a resposta à questão: *por que* as pessoas fazem aquilo que fazem?

Desta forma, a Teoria da Autodeterminação foi escolhida por fornecer uma lente que revela importantes *insights* sobre as razões qualitativamente distintas que estudantes universitários podem ter para o envolvimento nas atividades de aprendizagem, incluído aquelas próprias dos ambientes virtuais. Neste último caso, esse envolvimento consiste de comportamentos como o de conectar-se, de dedicar-se aos estudos, fazer leituras e interpretar textos e de cumprir tarefas, de modo relativamente solitário.

Além disso, como importante característica, essa teoria contém elementos explicativos, ou seja, mostra como o ambiente social pode favorecer ou frustrar o desenvolvimento de uma motivação de melhor qualidade. Centenas de pesquisas têm dado apoio a essa teoria, comprovando seu valor prático (Ryan; Deci, 2020). É o que será exposto a seguir.

A Teoria motivacional da Autodeterminação

Ryan e Deci (2017) desenvolveram a teoria ao longo de aproximadamente as últimas três décadas, com a preocupação de identificar componentes de uma motivação que venha *de dentro* das pessoas. Com esse objetivo, os autores acolheram, desde o início, os conceitos de causação pessoal, de deCharms, e o das necessidades inatas de agir com competência, de White. Descritivamente, a motivação varia em termos razões para agir, que correspondem a formas de regulação do comportamento, os quais se estendem num

continuum. Na Figura 1 estão dispostas as diversas razões possíveis para a ação, que correspondem a diferentes modalidades de regulação.

Figura 1 - Pontos do *continuum* da autorregulação:



Fonte: Ryan, Deci (2017; 2020).

Numa descrição sumária, a primeira possibilidade, diante de uma tarefa, é a de desmotivação, pela qual o estudante não tem qualquer intenção de agir e, por isso, é não-regulado. Na sequência, vem uma primeira forma de motivação extrínseca, pela qual o estudante cumpre uma tarefa, por exemplo, só para ter nota, ou porque o professor mandou, o que caracteriza uma regulação totalmente externa. A outra forma de motivação extrínseca deriva de um controle interno, como no caso em que o estudante quer evitar problemas, ou proteger sua autoestima. É a regulação introjetada, pela qual a razão para agir já está parcialmente interiorizada, mas com certo grau de pressão psicológica. Estas duas últimas modalidades de regulação formam o que os autores da teoria denominaram de *motivação controlada*.

Já fora dessa modalidade, como que ultrapassando uma barreira do som, vem a motivação por regulação identificada, com a qual a razão que move um estudante fundamenta-se no fato de haver interiorizado o valor da tarefa ou da disciplina, isto é, chega a considerá-la relevante e significativa e que tem relação a seus interesses pessoais, ou para sua formação. Com regulação integrada,

o motivo é mais profundo, por avaliar a tarefa ou a disciplina como combinando com sua identidade pessoal, com sua personalidade (é uma modalidade normalmente avaliada com adultos). Por fim, como forma mais autorregulada, situa-se a motivação intrínseca, com a qual uma pessoa age por prazer, por interesse pessoal, sem a presença de nenhum incentivo externo à tarefa, porque é exercida como um fim em si mesmo. Melhor exemplo seria o de um professor que sinta prazer em dar aula, ou em pesquisar, enquanto que outros, em fazer extensão. Essas últimas modalidades de regulação motivacional formam o que foi cunhado de *motivação autônoma*, ou seja, aquela que vem *de dentro*, no sentido próprio, pois com ela as pessoas terão interiorizado o valor daquela atividade, experimentam total volição e liberdade, sentem-se origem de suas ações, com autoendosso da atividade, o que se verifica mais intensamente na motivação intrínseca.

Desta forma, a teoria salienta que a mera polarização de motivados-desmotivados representa uma categorização por demais simplista dos estudantes. Além de variar em intensidade, com reflexos proporcionais sobre os comportamentos, motivação varia em qualidade, como se pode constatar nas diversas razões para agir, estabelecidas no *continuum* da autorregulação.

Como complemento, deve-se ter presente que os alunos (ou, no seu caso, um professor ou professora) podem agir sob a combinação de duas ou mais modalidades motivacionais constantes do *continuum*, o que normalmente é benéfico (Ryan; Deci, 2020; Vansteenkiste; Mouratidis, 2016). Entretanto, nas inúmeras pesquisas com estudantes, conduzidas à luz dessa teoria, tem sido comprovado consistentemente que é a motivação autônoma, seja exclusiva ou prevalente (no caso de combinações), que produz os melhores efeitos positivos sobre cognições, afetos, comportamentos e sobre resultados nas aprendizagem (por ex., Corpus; Robinson; Wormingtonw, 2020; Gillet; Morin; Reeve, 2017; Guo, 2018; Sobral, 2003).

A motivação controlada é preferível à desmotivação, porém, quando exclusiva ou prevalente, está associada a efeitos mais pobres e pouco duradouros sobre o engajamento e o desempenho (por ex., Gillet *et al.* 2017). Esses resultados já sinalizam em qual direção devem os professores esmerar-se por influenciar a motivação de estudantes, inclusive no contexto de ensino remoto.

Neste contexto, porém, é previsível a objeção de muitos professores universitários, de que, no ensino superior, o seu papel consistiria tão somente em passar os conteúdos, com a devida orientação, porém, contando que o aluno venha com a motivação desejável, pois é problema dele. Para esclarecer esse ponto, dados de pesquisa, amparados em diversas teorias motivacionais, comprovam um fato básico: pessoas motivam pessoas (Schunk *et al.*, 2014). Isto é, a motivação está, sim, *no estudante*, do contrário, configurar-se-ia a desmotivação. Todavia, todo estudante não recebe conteúdos e orientações e não aprende num vácuo social, nem mesmo na forma mais restrita do ensino remoto. Ele está em contato, em certo grau ou até de modo frequente, com outras pessoas, entre as quais ocupam lugar eminente os professores e as professoras de cada disciplina. Normalmente, nesses contatos, todos os estudantes percebem os comportamentos, as verbalizações e até as omissões de quem está ensinando. É por esse meio que professores e professoras exercem influência – positiva ou negativa – sobre a motivação de suas classes, inclusive no ensino superior. Diversas teorias motivacionais, seguidas de estudos empíricos, têm demonstrado essas associações (McInnerney; Van Etten, 2004).

Em particular, os autores da Teoria da Autodeterminação põem em destaque esse papel de influências sociais na motivação, tendo para isso desenvolvido a miniteoria das Necessidades Psicológicas Básicas, que faz parte da macroteoria da autodeterminação (Ryan; Deci, 2017; Reeve, Bolty, Cai (1999). Trata-se das necessidades

de autonomia, competência e de relacionamento, consideradas como inatas, universais, próprias de todo ser humano, que continuamente luta por as verem satisfeitas e inclusive procura contextos que as atendam. Quando perceber que estão sendo atendidas, elas constituem nutrientes que produzem bem-estar psicológico e, nos contextos acadêmicos, o engajamento nas atividades de aprendizagem.

Nestes contextos, entende-se por **autonomia** que o estudante se perceba como origem ou fonte de seu próprio comportamento e de suas decisões. Não significa independência nem *laissez-faire*, mas que tem espaço para escolhas. E, naquilo em que for obrigado, pois o ensino superior é marcado por certo grau de estruturação, ele terá interiorizado as razões, ou seja, assimilou o valor e significado do que deva cumprir.

Quando atendida a necessidade natural de **competência**, o estudante sente que está conseguindo bons resultados nas interações com seu ambiente social, no caso, frente aos desafios próprios da condição acadêmica, em sala de aula ou no ambiente virtual. Esta é uma forma de perceber-se com controle da situação. É uma necessidade de manter e melhorar suas habilidades e capacidades, de não se sentir incapaz, no que Ryan e Deci (2017) enxergaram uma semelhança com o conceito de autoeficácia. Por fim, a necessidade de **Relacionamento** será atendida quando o estudante se sentir afetivamente conectado/vinculado com outras pessoas e tiver um senso de pertencimento a um contexto social, no qual se perceba como objeto de atenção. Quando um estudante tiver essa experiência em relação a seus professores e colegas tende a envolver-se seriamente nas atividades de aprendizagem que lhes forem apresentadas. Aí reside um problema no ensino exclusivamente remoto.

Propostas teoricamente, essas três necessidades psicológicas, quando atendidas nos contextos de aprendizagem acadêmica, são promotoras da motivação mais autodeterminada, ou seja, das modalidades que compõem, a motivação autônoma. Vários estudos têm comprovado esse efeito, como, por exemplo, o de Guo (2018) e os citados por Guay, Latelle, Laval (2008). Como amostra, nos ambientes online, resultados similares foram encontrados na pesquisa recente com universitários, de Hsu, Wang e Levesque-Bristol (2019).

Em tese, todo estudante universitário deveria dispor do recurso interno imprescindível que é a motivação, que os processos de aprender exigem. Afinal, trata-se de pessoas que teriam em vista uma meta profissional em nível superior e, portanto, com uma ideia clara de que para atingir essa meta a dedicação aos estudos é instrumental. Professores e professoras contam com essa condição em suas aulas e, por isso, concluem que o exercício de sua função docente não implica a de motivar suas classes.

Na vida real, contudo, revela-se um quadro diferente e mais complexo. Além de estudantes universitários indefinidos quanto à carreira, existem aqueles que não sabem porque estudar certas matérias ou conteúdos, ou sofrem de crenças disfuncionais quanto à própria capacidade, além de falta de domínio de estratégias eficazes de estudo. São fatores que favorecem a desmotivação ou apenas uma motivação mais controlada. Acrescentem-se a essas condições intrapessoais suas experiências anteriores na escola e na família, influências de colegas e da cultura grupal quanto ao grau de empenho a ser despendido nos estudos, o tipo da instituição de ensino e características de cada professor ou professora.

Desta forma, é inteiramente previsível que professores universitários tenham em suas aulas estudantes com uma variedade de estados

motivacionais. Ao tomarmos como referência o *continuum* da motivação autorregulada, descrita anteriormente, serão identificados estudantes desmotivados, os motivados sob regulação extrínseca e, possivelmente, também aqueles com motivação autônoma. Pesquisas no exterior têm revelado esse espectro (por ex., Cannard *et al.*, 2016; Fryer; Bovee, 2018 e, em nosso meio, Merett *et al.*, 2020; e Sobral, 2003). Além disso, universitários sofrem mutações em sua motivação até ao longo de um ano letivo (Corpus *et al.*, 2020).

O ensino remoto, que se tornou compulsório e generalizado com a pandemia da covid-19, acarretou para todos os estudantes a necessidade de serem mais autorregulados e particularmente motivados. Mesmo a familiaridade com internet e com tecnologia não assegura a motivação necessária para os estudos com o ensino remoto, dadas as suas novas características. Que dizer dos casos em que os estudantes já apresentavam, no ensino presencial, certo grau de desmotivação ou de motivação de qualidade inferior? Fryer e Bovee (2018) observaram que quando estudantes já apresentavam deficiências anteriores de motivação, essas deficiências tendiam a persistir e até a se agravar com a nova condição de aprendizagem em ambientes virtuais, especialmente pela ausência do contato humano direto com professores e colegas.

Em complemento, Valverde-Berrocoso *et al.* (2020), entre outros, apontaram que, nesse contexto, os professores terão como papel crítico o de estimular a motivação dos estudantes para aprenderem *online*, ao darem apoio às suas capacidades, esforços e valorização do trabalho mental. Em outras palavras, deverão desenvolver *e-teaching*, com habilidades de influenciar a *e-learning* de seus estudantes, que inclui motivação de qualidade. O atendimento desta exigência está associado aos estilos motivacionais dos professores.

Estilos motivacionais de professores

Na literatura, têm sido identificados dois estilos motivacionais contrastantes de professores, em todos os níveis de escolaridade, incluindo o superior. Há aqueles que, com suas ações e verbalizações, promovem mais a motivação controlada e os que alimentam, acentuadamente, a motivação autônoma (Reeve, Deci, Ryan, 2004). Na prática, professores podem combinar o ensino estruturado (isto é, com a apresentação clara de objetivos, de expectativas, de exigências e de critérios de avaliação) com um estilo promotor de autonomia (Hospel; Galand, 2016; Jang; Reeve; Deci, 2010).

No presente contexto, vamos ater-nos ao conjunto de ações docentes que formam um estilo promotor da motivação autônoma, inspiradas na Teoria da Autodeterminação. Tipicamente, são ações que representem atendimento das três necessidades psicológicas básicas dos estudantes, descritas anteriormente. Tenha-se em mente que essas ações constituem formas valiosas de apoio às aprendizagens. A expectativa é de que essas ações, indicadas para todo o ensino tradicional, tenham igualmente êxito similar num formato síncrono de aprendizagem online e, pelo menos em parte, até no formato assíncrono. Peters, Calvo e Ryan (2018) demonstram como, no ensino com recursos tecnológicos online, as três necessidades podem e devem ser atendidas.

A necessidade de autonomia dos estudantes será atendida com estratégias diversas, extraídas da literatura e descritas mais extensamente, por exemplo, por Bzuneck e Guimarães (2020). Uma primeira forma consiste em verbalizações que mostrem razões para cada aprendizagem e para o cumprimento das diversas tarefas. Todo professor tem bem claro porque sua classe deve aprender tal

conteúdo ou executar certa tarefa, porém, não se pode supor que o mesmo já ocorra com cada aluno, e isto por vários motivos. Por exemplo, a desmotivação de alunos foi atribuída a uma ausência de valorização (Legault; Green-Demers; Pelletier. 2006). A importância ou relevância pessoal de um conteúdo serão alimentadas, por exemplo, pela demonstração de seu valor instrumental para a consecução de competências necessárias em sua profissão almejada; ou para enfrentar a vida em geral; ou porque se associa a interesses e valores pessoais identificados. Quando o estudante, em função de argumentação desse tipo, interiorizar o valor, ou a relevância do que lhe cabe aprender, tenderá a engajar-me de modo autônomo (Bzuneck; Borichovitch, 2019; Vansteenkiste *et al.*, 2018).

Em segundo lugar, o senso de autonomia será implementado com a permissão de certas escolhas sobre materiais, tarefas e modos de trabalhar e de gerenciar o próprio tempo e ritmo. Com essa abertura, o estudante tende a explorar o que lhe aparecer com pessoalmente relevante, no momento por ele escolhido, que são modalidades de comportamento autônomo. Na mesma linha, favorecerá o senso de autonomia o emprego de uma linguagem não-controladora; assim, em vez de frases como “você têm que...”, são indicadas expressões do tipo “você poderiam pensar em...”.

Da mesma forma, contribuirá para o senso de autonomia o fato de estudantes receberem *feedback* pelo cumprimento de tarefas que focalize não apenas os resultados (como pela nota), mas os processos, o progresso pessoal, evitando qualquer comparação social. Nesses casos, o conteúdo do *feedback* estará contribuindo para que o estudante perceba que o bom resultado tem sua marca, o que o faz sentir-se origem, poderoso fator de autodeterminação (Ryan; Deci, 2017).

Vale ter presente, neste contexto, que vários estudos (ver, por ex., Cheon *et al.*, 2018; Pelletier; Seguin-Levesque; Legault, 2002) têm demonstrado que professores que se sentem mais controlados ou pressionados em seu ambiente de trabalho também tendem a ser mais controladores no trato com os estudantes. É um dado que remete à necessidade de, por primeiro, os professores vivenciarem um clima institucional favorecedor de sua autonomia.

A necessidade de competência será alimentada quando a estrutura do ensino se caracterizar por ações como (a) a de fornecer instruções claras sobre o que o estudante deve assimilar ou fazer, o que é parte da uma estruturação do ensino que orienta para objetivos claros, facilitando o engajamento produtivo;(b) dar tarefas que sejam desafiadoras em nível acessível pelo menos pela maioria da classe; tarefas fáceis tendem a produzir tédio e desinteresse, enquanto que tarefas excessivamente custosas acabam por não favorecerem o sucesso e o aumento de competência e, adicionalmente, causam ansiedade, uma emoção negativa debilitante; e (c) o *feedback* será informativo, explicitando os acertos e o progresso nas aprendizagens, do que resultará um incremento do senso de competência. Peters *et al.* (2018), nesse contexto, lançaram questões que professores e construtores de programas devem colocar-se, como esta: o *feedback* online tem proporcionado informação que alimente no estudante a sensação de competência, ou não passa de elogios vagos ou de simples números inexpressivos? É uma pergunta particularmente instigadora.

A necessidade de relacionamento será alimentada por gestos de proximidade humana, presença ativa e atenção personalizada, mesmo que por meio digital. É claro que no ensino online faltam as características mais desejáveis do contato humano com professores e

colegas. Todavia, mesmo no ensino online, há um momento propício para expressões de relacionamento interpessoal, que é o do *feedback*. A simples apresentação de *feedback* aos estudantes e, mais ainda, seu conteúdo, serão interpretados como sinais de relacionamento afetivo e personalizado, além de contribuírem para o senso de autonomia e de competência, como foi descrito anteriormente. Assim, tanto por meio de mensagens passadas individualmente a estudantes, como no formato síncrono e em fóruns de discussão, podem ser exploradas estratégias de levantar questionamentos e receber respostas, acrescentar informações, sugerir estratégias como de trabalhar uma tarefa parte por parte. Fryer e Bovee (2018) observaram que os estudantes são mais receptivos a *feedbacks* em que comentários tragam a marca de apoio à aprendizagem. Para esse fim, mais do que apontar erros e pontos a serem melhorados, tem muito mais eficácia a ênfase nos pontos fortes e no progresso constatado, porque alimenta a motivação autônoma e as crenças de autoeficácia. Ao receberem *feedback* confirmatório de acertos (plena certeza do acerto virá somente com essa informação vinda de outras pessoas), os estudantes sentirão uma emoção muito importante que é de satisfação, aliada à experiência de estarem sendo objeto de particular atenção. Pesquisas citadas por esses autores comprovam os efeitos positivos desses recursos (ver também Hattie; Timperley, 2016). Por outro lado, autores como El-Seound *et al.* (2014) alertaram que, no *e-teaching*, a motivação dos estudantes tem sido comprometida por conta de *feedback* ausente ou por demais sucinto.

Considerações finais

Professores universitários têm a liberdade acadêmica em relação aos métodos de ensinar, destinados a promover o bom resultado de suas classes nas aprendizagens. Todavia, é bom ter presente o dado amplamente demonstrado nas pesquisas de que o melhor engajamento dos estudantes e os melhores resultados dependem de

uma constelação de fatores intrapessoais, que sempre incluem motivação. Não uma motivação em sentido genérico, mas aquela que vem *de dentro* do estudante, que é por autoendosso do valor das aprendizagens. Para tanto, a Teoria da Autodeterminação, referendada pelos resultados de inúmeras pesquisas, fornece diretrizes sólidas, colocadas à disposição de todos.

Mas, para encerrar, é preciso levar em conta que professores e professoras também precisam da melhor motivação. Nesses tempos em que o ensino remoto se tornou a única forma de ensino, surgiram para quem ensina, dadas as limitações impostas, novos desafios que exigem mais trabalho e criatividade do que no tradicional ensino presencial. Assim, embora com mais limitações, podemos compensar com aprofundamento e busca de qualidade profissional, o que supõe motivação e persistência.

Professores e professoras têm a capacidade de automotivar-se, ou seja, de regular os próprios processos motivacionais relacionados com o ensino. Entre as diversas estratégias apresentadas na literatura (Bzuneck; Boruchovitch, 2016), é sugerido que professores tragam à mente o significado transcendente de sua função social de contribuir para a formação de futuros profissionais de nível superior. É uma estratégia que dá sentido profundo aos seus esforços, conferindo verdadeiro incentivo. Adicionalmente, é indicado que se visualize uma recompensa associada ao exercício consciente de professor competente, isto é, daquele que sabe ensinar e motivar. A recompensa antecipada para o professor será de natureza psicossocial, que consistirá num senso de realização profissional, pelos melhores resultados nos alunos, o que lhe acarretará satisfação e bem-estar, bem longe da frustração e do *burnout*.

Referências

BELUCE, A. C.; OLIVEIRA, K. L.; BZUNECK, J. A. Tecnologias digitais e motivação para aprender: contribuições da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia para a América Latina**, São Paulo, v. 31, p. 53-63, 2019.

BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Motivação de estudantes no ensino superior: Como fortalecê-la? In: ALMEIDA, L. S. (ed.), **Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades**. Braga, Pt., ADIPSIEDUC, p. 137-157, 2019.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (eds.) **Motivação para aprender: aplicações ao contexto educativo**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2010, 2ª reimpressão, p. 43-70, 2020.

CANNARD, C.; LANNEGRAND-WILLEMS, L.; SAFONT-MOTTAY, C.; ZIMMERMANN, G. Brief report: Academic amotivation in light of the dark side of identity. **Journal of Adolescence**, v. 47, p. 179-184, 2016.

CHEON, S. H.; REEVE, J.; LEE, Y., LEE, J. Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. **Teaching and Teacher Education**, v. 69, 43-51, 2018.

CORPUS, J. H.; ROBINSON, K. A.; WORMINGTON, S. V. Trajectories of motivation and their academic correlates over the first year of college. **Contemporary Educational Psychology**, [s. l.], v. 63, October 2020.

DHAWAN, S. Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. **Journal of Educational Technology Systems**, [s. l.], June 2020. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>

EL-SEOUD, M. S. A.; TAJ-EDDIN, I. A. T. F.; SEDDIEK, N.; EL-KHOULY, M. M.; NOSSEIR, A. E-learning and students' motivation: a research study on the effect of e-learning on higher education. **iJET** – , [s. l.], v. 9, n. 4 , p. 20-26, 2014.
<http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v9i4.3465>

FRYER, L. K.; BOVEE, H. N. Staying motivated to e-learn: Person- and variable-centred perspectives on the longitudinal risks and support. **Computers & Education**. [s. l.], v. 120, p. 227–240, 2018.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.006>

GILLET, N.; MORIN, A. J. S.; REEVE, J. Stability, change, and implications of students' motivation profiles: A latent transition analysis. **Contemporary Educational Psychology**, [s. l.] v. 51 October, p. 222–239, 2017.

GILLET, N.; MORIN, A. J.; HUYGHEBAERT, T.; BURGER, L.; MAILLOT, A.; POULIN, A. University students' need satisfaction trajectories: A growth mixture analysis. **Learning and Instruction**, [s. l.], v. 60, p. 275–282, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.11.003>.

GUAY, F.; RATELLE, C. F.; LAVAL, J. Optimal Learning in Optimal Contexts: The Role of Self-Determination in Education. **Canadian Psychology**, [s. l.], v. 49, n. 3, p. 233–240, 2008.

GUO, Y. The influence of academic autonomous motivation on learning engagement and life satisfaction in adolescents: The mediating role of basic psychological needs satisfaction. **Journal of Education and Learning**, [s. l.], v. 7, n. 4, p. 254–261, 2018.
<https://doi.org/10.5539/ijel.v8n5p254>

HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The power of feedback. **Review of Educational Research**, [s. l.], v. 77, p. 81–112, 2016.
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>.

HOSPEL, V.; GALAND, B. Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. **Learning and Instruction**, [s. l.], v. 41, p. 1-10, 2016. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.001>.

HSU, H. C. K.; WANG, C, V.; LEVESQUE-BRISTOL, C. Reexamining the impact of self-determination theory on learning outcomes in the online learning environment. **Education and Information Technologies**, [s. l.], v. 24, p. 2159–2174, 2019. doi:10.1007/s10639-019-09863-w

JANG, H.; REEVE, J.; DECI, E. L. Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. **Journal of Educational Psychology**, v. 102, n. 3, p. 588-600, 2010. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019682>

LEGAULT, L.; GREEN-DEMERS, I.; PELLETIER, L. Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. **Journal of Educational Psychology**, [s. l.], v. 98, p. 567-582, 2006.

McINNERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. **Big theories revisited**. Greenwich, Conn.: Information Age, 2004.

MERETT, F. N.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L.; RUFINI, S. E. University students profiles of self-regulated learning and motivation. **Estudos de Psicologia**, (Campinas), v. 37, e180126, p. 1-10, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e180126>

PETERS, D.; CALVO, R. A.; RYAN R. M. Designing for Motivation, Engagement and Wellbeing in Digital Experience. **Frontiers in Psychology**, v. 9, Artigo 797, 2018.

PELLETIER, L. G.; SEGUIN-LEVESQUE, C.; LEGAULT, L. Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. **Journal of Educational Psychology**, v. 94, n. 1, p. 186-196, 2002.
<http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.94.1.186>.

RODRIGUES, H.; ALMEIDA, F.; FIGUEIREDO, V.; LOPES, S. L. Tracking e-learning through published papers: A systematic review. **Computers & Education**, [s. l.], v. 136, p. 87-98, 2019.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.007>

SCHUNK, D. H.; MEECE, J. L.; PINTRICH, P. R. **Motivation in Education: Theory, research, and applications**, 4th ed. Boston: Pearson Education, 2014.

REEVE, J.; BOLT, E.; CAI, Y. Autonomy supportive teachers: How they teach and motivate students. **Journal of Educational Psychology**, v. 91, p. 537-548, 1999.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-Determination Theory: A Dialectical Framework for Understanding Sociocultural Influences on Student Motivation. In: MCINNERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (eds.) **Big Theories Revisited**. Greenwich, Conn: Information Age, p. 31-60, 2004.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness**. New York, NY: Guilford Press, 2017.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. **Contemporary Educational Psychology**, [s. l.], v. 61, article 101860, april 2020.

SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de Medicina: uso de escala de motivação acadêmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 25-31, 2003.

VALVERDE-BERROCOSO, J.; GARRIDO-ARROYO, M. C.; BURGOS-VIDELA, C.; MORALES-CEVALLOS, M. B. Trends in Educational Research about e-Learning: A Systematic Literature Review (2009–2018). **Sustainability**, [s. l.], v. 12, 5153, 2020. doi:10.3390/su12125153

VANSTEENKISTE, M.; AELTERMAN, N.; DE MUYNCK, G.; HAERENS, L.; PATALL, E.; REEVE, J. Fostering personal meaning and self-relevance: A self-determination theory perspective on internalization. **Journal of Experimental Education**, [s. l.], v. 86, p. 30 –49, 2018. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1381067>

VANSTEENKISTE, M.; MOURATIDIS, A. Emerging Trends and Future Directions for the Field of Motivation Psychology: A Special Issue in Honor of Prof. Dr. Willy Lens. **Psychologica Belgica**, [s. l.] v. 56, n. 3, p. 118–142, 2016., DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/pb.354>

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE PRODOC 2020

POSFÁCIO

Os textos aos quais o leitor teve acesso nas páginas anteriores, organizados em um esmerado trabalho editorial das pedagogas da Prograd (DAP/APPC), representam, metaforicamente, o rompimento do casulo onde se desenvolvia, desde 2018, a metamorfose do Prodoc.

O Programa Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica de Docentes da Universidade Federal de Alfenas – Prodoc, aprovado pela resolução CEPE 29/2015 de 23 de novembro de 2015, sofria, por assim dizer, de uma falha congênita desde sua origem, expressa no parágrafo único da resolução que o aprovou. Trata-se da restrição do programa à “ação institucional de recepção e integração dos docentes ingressantes na UNIFAL-MG, a qual se refere o artigo 24 da Lei nº 12772/2012”. O art. 24 da Lei nº 12772/2012 trata do estágio probatório. Assim, o Prodoc, desde sua origem, foi percebido pelos docentes como uma obrigação burocrática a cumprir para conquistar a estabilidade no serviço público.

A equipe que coordena o Prodoc deu-se conta dessa falha já no primeiro ano de implantação do programa em 2016 e promoveu mudanças em 2017 e 2018. Mas foi a partir de 2019 que se iniciou um esforço e tentativa mais robusta e determinada a “furar a bolha” do estágio probatório, com oferta de inúmeras atividades e cursos para além desse público. No entanto, apesar das atividades serem

planejadas desde a demanda de necessidades formativas apontadas pelos próprios docentes, a adesão às atividades – todas presenciais – foi considerada baixa.

A razão para essa não participação é multifatorial e pode incluir uma ou mais destas possíveis causas: sobrecarga do trabalho docente, falha de comunicação e promoção das atividades, horário de realização das atividades que coincidem com horário de aula, ausência de uma cultura institucional de formação docente, percepção generalizada entre docentes que Prodoc é só obrigação para estágio probatório e, mais grave, ausência de identidade docente universitária que desconhece as competências técnicas específicas da profissão professor. Quanto a esse último fator é necessário acrescentar mais algum comentário, porque, como ficará claro mais adiante, o Prodoc pós 2020 tem na construção dessa identidade, através da constituição de comunidades de aprendizagens, a sua estratégia de transformação da prática didática-pedagógica dos docentes da UNIFAL-MG para que assimilem essas práticas como componente ontológico do ser professor.

O que se espera, se o novo Prodoc obtiver sucesso, daqui alguns anos quando perguntado a um colega do curso de medicina, por exemplo, qual a sua profissão? Ele responda: professor universitário. Atualmente, não só na UNIFAL-MG, mas no meio universitário brasileiro, diferente da situação de outros países, em especial da Europa, em que a distinção entre professor e médico é muito clara, aqui, entre profissionais que atuam no ensino, a maioria não se reconhece como professor. É como se sua atividade docente fosse um apêndice, em alguns casos puramente acidental, à sua profissão. Usamos o exemplo do médico, mas se pode trocar o exemplo por engenheiro, odontólogo, farmacêutico, antropólogo, cientista político, economista que, ainda, não será diferente.

No ano de 2020, como indicado no prefácio desta obra, o cenário decorrente da pandemia do novo coronavírus exigiu mudanças em todos os setores da vida social. A educação foi fortemente impactada. De uma hora para outra, fomos empurrados da plataforma física presencial para um meio totalmente virtual. Provamos na prática, em graus variados de ansiedade, angústia e decepção, que somente o domínio instrumental das ferramentas das tecnologias da informação e comunicação não são requisitos suficientes para ensinar e aprender por meios digitais. Descobrimos, como comunidade universitária, que um programa permanente de desenvolvimento profissional e formação pedagógica docente não é obrigação para cumprir o estágio probatório, mas uma necessidade para desenvolver nossa identidade docente.

O que se registra aqui nesta edição do plano de formação pedagógica docente de 2020, no âmbito do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente – Prodoc, é o primeiro passo ou, para ficar na metáfora que propusemos no início, o primeiro voo rumo à construção de uma comunidade de aprendizagem, cuja base teórica e convicção pedagógica é a de que os problemas da prática docente se resolverão pela reflexão da prática docente e, em consequência, a transformação dessa prática.

Alfenas, outubro de 2021

Francisco Xarão

Pró-Reitor de Graduação



ISBN: 978-65-86489-44-6

QR



9 786586 489446