

4

Avaliação das aprendizagens

La evaluación del aprendizaje

4.1.

Título:

Levantamento dos casos de plágio em curso de ciências contábeis

Autor/a (es/as):

Abreu, Ari Ferreira de [Universidade Federal de Santa Catarina]

Resumo:

O avanço das redes de computadores criou condições propícias para que autores inescrupulosos copiem trechos de artigos e os incorporem a seus trabalhos acadêmicos. Um aluno de Graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – ao ser reprovado por prática de plágio detectada por meios computacionais questionou seu orientador: E os outros? Para responder a essa pergunta, foram analisados os Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC – de todos os alunos que concluíram seu trabalho no primeiro semestre de 2010. Verificou-se que cerca de 22% dos trabalhos apresentados continham plágio em mais de 1% de seu texto. Notou-se que os casos de plágio estavam concentrados em discípulos de alguns orientadores. Assim, foram pesquisadas as teses de doutorado dos professores do Departamento. Entre quinze teses avaliadas foram encontrados plágios em sete. Pôde-se observar que existe uma forte associação entre a quantidade de plágios encontrados nas teses dos orientadores e os TCCs dos orientados.

Palavras-chave:

Plágio, contabilidade, direito autoral, avaliação.

1. Introdução

O uso de trechos de terceiros sem a devida citação, aproveitando-se da idéia contida no texto ou, eventualmente da própria redação é uma prática que não deveria existir no meio acadêmico. Há algum tempo a identificação do plágio era feita unicamente com base na experiência do orientador e dos membros das bancas examinadoras. Todavia, recentemente sugeriram programas computacionais para detecção de trechos suspeitos de plágios, os quais podem ser conferidos manualmente pelo avaliador. Apesar disso, algumas instituições abrem mão de usar tal recurso para correção de trabalhos. Dessa forma, a questão do plágio se agrava com a facilidade da cópia de textos disponíveis na internet, sem que a tecnologia empregada pela banca acompanhe essa “evolução”. Este artigo busca avaliar a

incidência de plágio nos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC - de Graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Também foram analisadas as teses de doutorado de alguns docentes, sendo buscada uma associação entre a quantidade de problemas nos trabalhos dos orientadores e dos orientados.

1.1. Justificativa

Um professor de Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - passou a usar programas computacionais de detecção de plágio para avaliar Trabalhos de Conclusão de Curso. Devido a essa tecnologia esse professor reprovou um de seus orientados, cujo TCC apresentava cinco páginas copiadas de terceiros sem a devida citação. Indignado, esse aluno formulou a pergunta desta pesquisa: “E os outros?”. Essa pergunta foi reformulada e ampliada: “Quantos casos de plágio ocorreram nos Trabalhos de Conclusão de Curso do Bacharelado em Contabilidade da UFSC no primeiro semestre de 2010 e existe associação com plágios de seus orientadores?”

1.2. Objetivos

O objetivo principal deste trabalho é:

Quantificar os plágios existentes nos Trabalhos de Conclusão de Curso apresentados no Curso de Graduação em Contabilidade da UFSC no primeiro semestre de 2010.

Como objetivos secundários são apresentados:

- Quantificar os plágios existentes na amostra.
- Quantificar os plágios existentes nas teses de doutorado dos orientadores.
- Associar as quantidades de plágios verificadas na amostra de orientadores com as da amostra de orientados.

1.3. Metodologia

Para responder a pergunta da pesquisa passou-se a ter como o objetivo levantar e classificar os casos de plágio nos TCCs apresentados ao bacharelado em Contabilidade da UFSC no primeiro semestre de 2010. Posteriormente, foram analisadas as teses dos orientadores que concluíram suas teses após 2002 para que com esses dados se pudesse verificar a existência de correlação entre problemas de professores e alunos.

Segundo a classificação proposta por Silva e Menezes (2005) foi realizada uma pesquisa de natureza aplicada, por atender objetivos específicos; com abordagem predominantemente quantitativa por tentar mensurar os plágios. O seu objetivo é exploratório por limitar-se a realizar um levantamento que exporá um problema. Os procedimentos técnicos empregados são o levantamento e a pesquisa-ação, que visa resolver um problema coletivo no qual o pesquisador está envolvido.

Quanto a metodologia trata-se de um estudo de caso no qual foram obtidos os arquivos eletrônicos correspondentes às 71 monografias apresentadas no período analisado, além de 15 teses de Doutorado. Os arquivos, obtidos na Biblioteca Universitária, foram submetidos aos programas “Farejador de Plágio” e/ou “Plagius”. Posteriormente, esse resultado passou por uma análise feita “manualmente” para eliminar textos devidamente citados ou publicados posteriormente à apresentação da monografia analisada. Essa metodologia permite a verificabilidade da pesquisa.

2. Fundamentação teórica

Neste tópico é apresentada uma revisão da literatura sobre plágio, problemas de plágio noticiados pela grande imprensa brasileira e internacional, bem como sua conceituação e a forma como a legislação brasileira aborda o problema.

2.1. Revisão de Literatura

Os temas plágio, ética e moral nas pesquisas são considerados tabus e, portanto pouco investigados, podendo implicar forte rejeição a quem se aventurar por essa área de conhecimento.

Em um levantamento feito na Biblioteca Brasileira de Teses Digitais foram identificados 24 trabalhos com o tema “plágio”. Sete desses trabalhos se referem a mecanismos computacionais para a detecção de plágio. Apenas quatro se referem ao plágio acadêmico. Os demais abordam plágio na literatura, publicidade e outras áreas.

Andrade (2011) apresentou uma tese sobre má conduta de pesquisadores da área contábil. Por meio de questionários aplicados durante um grande Congresso de Contabilidade ele apurou que cerca de 30% dos 85 entrevistados possuem conhecimentos de trabalhos que não seguiram cada um dos 18 critérios éticos por ele avaliados. Aquela pesquisa concluiu que uma das causas pode ser a cobrança por um volume elevado de produção feita pelas instituições de ensino e pelos organismos que as avaliam.

Inarelli (2011) elaborou uma dissertação de mestrado na qual constatou, por meio de uma pesquisa entre alunos de Graduação em Administração de Empresas sobre a atitude positiva em relação ao plágio, que:

- A) “A severidade e a possibilidade de punição são inversamente relacionadas com a atitude positiva em relação ao plágio!”
- B) “O entendimento do plágio tende a ser inversamente relacionado com a atitude positiva em relação ao plágio.”
- C) “A facilidade está positivamente associada à atitude positiva em relação ao plágio”.
- D) “Situações de pressão estão relacionadas à atitude positiva em relação ao plágio”.
- E) “A expectativa de valor influencia positivamente a atitude positiva em relação ao plágio”.

Oliveira (2007) afirma que o plágio é praticamente inevitável em trabalhos escolares aplicados a

turmas com sessenta ou mais alunos. Todavia, aquele trabalho abordava principalmente os aspectos atinentes a alterações de linguagem entre o texto original e o plagiado.

Christofe (1996) elaborou uma análise de plágios de obras literárias, fazendo uma análise jurídica do tema. Foi abordada a questão da intertextualidade que pode se referir a uma adaptação legítima ou a um plágio disfarçado.

Além desses autores, Silva (2008) apresentou um artigo sobre o plágio e as questões jurídicas que envolvem o tema.

2.1.1. Casos de plágio com repercussão na mídia brasileira e internacional

No âmbito internacional três casos de plágio envolvendo governantes ganharam grande repercussão. Segundo Vasconcelos (2010), o caso mais infame foi de Elena Ceaucescu, esposa do ditador romeno Nicolae Ceaucescu. Sem que se tivesse notícia da conclusão do ensino médio, ela obteve o título de doutora, tendo apresentado inúmeras publicações e recebido várias honrarias acadêmicas. Com a queda do regime, em 1989, descobriu-se que suas publicações eram apropriadas de outros pesquisadores, mediante ameaças dos organismos de repressão da ditadura romena.

Segundo Than e Szasaks (2012), em abril de 2012 o presidente da Hungria renunciou após ter sido identificado plágio em sua tese de doutorado defendida vinte anos antes. Em 2011 o ministro da defesa alemão também renunciou após a descoberta de plágio em seu doutorado.

No Brasil, três casos de plágio na Universidade de São Paulo - USP - chegaram recentemente a grande imprensa brasileira. Tais casos envolveram dois Reitores e o Coordenador do processo de seleção de alunos de Graduação. Provavelmente não se tratem de casos isolados, mas somente foram identificados e ganharam destaque na imprensa por envolverem pessoas que ocupam cargos relevantes na supostamente melhor Universidade brasileira.

Segundo Folha (2008), em 2007 o coordenador da Fundação Universitária para o Vestibular - FUVEST -, que seleciona os alunos de Graduação da USP, e também diretor do Instituto de Física daquela Universidade transcreveu trechos de artigos de colegas em uma de suas publicações. Denunciado pelos colegas, passou a perseguir os denunciantes. A USP se recusou a apurar os fatos e só o fez após muita pressão da mídia, tendo acabado por reconhecer o plágio. Entretanto, a USP limitou-se a fazer uma “moção de censura” ao plagiador, que foi mantido nos cargos que ocupava.

Segundo Folha (2011), em 2010 foi detectado plágio em um trabalho com co-autoria da ex-reitora Suely Vilela. A USP demitiu o co-autor, mas preservou a ex-reitora sob a alegação que ela não participara da elaboração daquele trecho do artigo. A USP não disse como seria dividida alguma premiação que o trabalho viesse a receber. Naquela ocasião o professor demitido afirmou considerar “injusta a decisão”. Ele também afirmou que “já houve e haverá diversos casos como o dele na instituição, todos sem a mesma punição”.

Segundo Consultor Jurídico (2010) em 2008 a Faculdade de Direito da USP admitiu um professor

titular que apresentou plágios oriundos de nove fontes distintas na tese apresentada no processo de sua contratação. Tal plágio foi identificado por alunos do segundo ano do Curso de Graduação. A USP criou uma comissão que apurou a existência de “irregularidades gravíssimas”. Todavia, o Diretor da Faculdade a época e atual Reitor da USP arquivou o processo, mantendo aquele professor no cargo. Atualmente aquele caso está sendo objeto de um processo judicial.

2.2. Conceito plágio

Para efeitos deste artigo considera-se plágio a apresentação de textos ou idéias de terceiros, sem a devida citação, e feita com má fé. De fato, o Office of Research Integrity é um organismo do Departamento de saúde estadunidense que estuda a ética em trabalhos acadêmicos. Em sua publicação ORI (2009) afirma as más condutas acadêmicas não incluem o “erro honesto” ou diferenças honestas de interpretação.

Dessa forma, não importa a extensão do plágio ou seu impacto sobre os resultados. Naturalmente, a cópia de um texto de maior extensão torna o plágio mais evidente e fácil de ser detectado, mas não o torna menos importante que a cópia de um texto de menor extensão. Da mesma forma, o plágio feito intencionalmente na revisão bibliográfica ou nas conclusões possui a mesma gravidade, pois o que é avaliado é a intenção do autor.

O uso de sinônimos para evitar a detecção do plágio pode ser considerado um elemento agravante, pois o autor deixou clara sua má fé ao tentar iludir o leitor. A qualidade da fonte da qual o plágio foi retirado também pode evidenciar a má fé. Nas análises aqui realizadas foi identificado um TCC no qual um aluno copiou uma resposta do serviço “Yahoo Respostas”, enquanto um professor copiou cerca de cinco por cento de sua tese de um artigo de uma aluna, o qual nem referenciado fora.

Dessa forma foram identificados seis tipos de plágio, todos considerados com a mesma gravidade. São eles:

Tipo 1 – Cópia - Cópia literal do texto omitindo a fonte. Isso pode levar o leitor a atribuir a autoria daquele texto ao plagiador.

Tipo 2 – Cópia com citação distante – O texto é copiado. Existe a citação em desacordo com as normas e sua localização é distante o bastante para levar um leitor que leia a obra a partir de um ponto aleatório a acreditar que tal afirmação seja do plagiador e não do autor original. Muitas vezes tal citação encontra-se em páginas diferentes da qual o texto é apresentado. Isso pode levar o leitor a atribuir a autoria daquele texto ao plagiador.

Tipo 3 – Cópia citada sem aspas (citação direta como indireta ou plágio de redação). O autor copia o texto, devidamente citado sem o uso de aspas, criando a impressão de ter lido o texto e feito uma redação própria. Isso pode levar o leitor a atribuir a redação daquele texto a uma citação indireta do plagiador.

Tipo 4 – Cópia citada sem aspas e coincidente com outro artigo. A cópia sem aspas pode coincidir com

outro artigo disponível na internet além do citado pelo plagiador. Isso caracteriza duplamente o plágio, apesar de gerar a dúvida no analista sobre qual a sua real fonte, especialmente se a obra original for de difícil acesso. Isso pode levar o leitor a atribuir a redação daquele texto a uma citação indireta do plagiador.

Tipo 5 – Plágio da citação. O autor copiou uma citação literal de terceiros, mas deixou como indício a cópia de frases anteriores ou posteriores, deixando claro que todo o texto fora copiado.

Tipo 6 – Paráfrase – Ato de escrever o texto de terceiros com as próprias palavras, tendo se apropriado da idéia alheia, sem citá-la. Isso pode levar o leitor a atribuir a autoria daquela idéia ao plagiador.

2.3. O plágio e a legislação brasileira

No Brasil não existe uma lei específica sobre o plágio acadêmico. Todavia, existem vários aspectos de diversas leis aplicáveis ao combate ao plágio acadêmico. Tal legislação pode ser aplicável para casos de plágio acadêmico em geral e casos específicos, nos quais o autor use seu diploma para finalidades profissionais ou em que ele ou a banca sejam servidores públicos.

2.3.1. Caso Geral

Em todos os casos podem ser aplicadas a lei de direitos autorais, as normas da ABNT e o Código Penal.

1) Lei dos direitos autorais (Lei 9.610/1998)

A legislação brasileira referente ao direito autoral foi criada para proteger os direitos comerciais do autor, sendo omissa em relação ao plágio acadêmico. Dessa forma, vários de seus artigos podem ser usados em defesa do plagiador. Por exemplo, o artigo 46 permite que sejam feitos “pequenos plágios”, enquanto o Artigo 47 pode ser interpretado como uma permissão para a realização de paráfrases.

Art. 46. Não constitui ofensa aos direitos autorais:

VIII - a reprodução, em quaisquer obras, de pequenos trechos de obras preexistentes, de qualquer natureza, ou de obra integral, quando de artes plásticas, sempre que a reprodução em si não seja o objetivo principal da obra nova e que não prejudique a exploração normal da obra reproduzida nem cause um prejuízo injustificado aos legítimos interesses dos autores

Art. 47. São livres as paráfrases e paródias que não forem verdadeiras reproduções da obra originária nem lhe implicarem descrédito.

b) Normas da ABNT

As normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT – foram implantadas a partir de 2002 e prevê como devem ser feitas as referências e, principalmente, as citações em trabalhos acadêmicos. Essas normas são bastante explícitas, não admitindo exceções. O uso das normas da ABNT é facultativo, todavia, sua adoção é determinada de forma compulsória por praticamente todas as Universidades e Instituições Científicas brasileiras.

c) Código Penal – (Decreto-Lei 2.848/1940)

O Código Penal possui dois artigos nos quais os plagiadores podem ser enquadrados. O artigo 184 prevê a violação do direito autoral.

Violação do direito autoral

Art. 184. Violar direitos de autor e os que lhe são conexos

Pena - detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, ou multa

Já o artigo 229 daquele decreto se refere a falsidade ideológica e afirma:

Falsidade ideológica

Art. 299 - Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita, com o fim de prejudicar direito, criar obrigação ou alterar a verdade sobre fato juridicamente relevante:

Pena - reclusão, de um a cinco anos, e multa, se o documento é público, e reclusão de um a três anos, e multa, se o documento é particular.

Parágrafo único - Se o agente é funcionário público, e comete o crime prevalecendo-se do cargo, ou se a falsificação ou alteração é de assentamento de registro civil, aumenta-se a pena de sexta parte.

2.3.2. Uso do plágio para fins profissionais

Em muitos casos o plagiador busca vantagem econômica com seu diploma. Essa vantagem pode ser obtida pela obtenção de um emprego, a obtenção de uma licença remunerada para cursar uma pós-graduação ou uma progressão salarial. Nesses casos o plagiador estará incorrendo em enriquecimento ilícito, previsto no Código Civil Brasileiro:

Enriquecimento ilícito, (Lei 10.40/2002)

Art. 884. Aquele que, sem justa causa, se enriquecer à custa de outrem, será obrigado a restituir o indevidamente auferido, feita a atualização dos valores monetários.

Parágrafo único. Se o enriquecimento tiver por objeto coisa determinada, quem a recebeu é obrigado a restituí-la, e, se a coisa não mais subsistir, a restituição se fará pelo valor do bem na época em que foi exigido.

Além disso, incorrerá em crime de estelionato:

Estelionato – (Decreto-Lei 2.848/1940)

Art. 171 - Obter, para si ou para outrem, vantagem ilícita, em prejuízo alheio, induzindo ou mantendo alguém em erro, mediante artifício, ardil, ou qualquer outro meio fraudulento:

Pena - reclusão, de um a cinco anos, e multa.

§ 1º - Se o criminoso é primário, e é de pequeno valor o prejuízo, o juiz pode aplicar a pena conforme o disposto no art. 155, § 2º.

2.3.3. Banca composta por Servidores Públicos Federais

Os orientadores e membros de bancas que sejam Servidores Públicos Federais estão sujeitos ao Código de Ética dessa categoria. Vale notar que tal legislação não se aplica a Servidores dos Estados e trabalhadores da iniciativa privada.

No caso do plagiador ser servidor público deverá ser punido de acordo com o código de ética do servidor público. Aquela norma legal prevê a obrigatoriedade de recursos tecnológicos, o que inclui programas para detecção de plágios, para desempenhar a função. Todavia, tal código prevê como punição apenas a repreensão do infrator.

Essa norma afirma que:

Código de ética – (Decreto 1.171/1994)

XV - É vedado ao servidor público;

e) deixar de utilizar os avanços técnicos e científicos ao seu alcance ou do seu conhecimento para atendimento do seu mister;

Assim, os professores da Universidade Federais não podem deixar de usar programas eletrônicos para identificar a prática de plágios, o que se constatou não ocorrer na instituição analisada.

3. O levantamento

Foram obtidas cópias dos Trabalhos de Conclusão de Curso apresentados no primeiro semestre de 2010 para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Contábeis pela UFSC. Esses trabalhos estavam disponíveis em formato PDF no sitio da UFSC. Desses trabalhos foram excluídos os que contaram com a participação do autor na banca, devido ao fato de já terem sido triados quanto a existência de plágios.

Também foram obtidas e analisadas as teses de doutorado dos orientadores que apresentaram tais trabalhos após 2002, ano de adoção das normas da ABNT para a apresentação de trabalhos acadêmicos. Também contribuiu para a escolha dessa data limite o fato da precariedade da internet e a falta de material nela disponível antes de 2002. Algumas teses foram obtidas em formato impresso e tiveram de ser submetidas ao Reconhecedor Ótico de Caracteres para permitir a análise pelos programas detectores de plágio.

Foi analisada apenas a mancha de texto compreendida entre o início da introdução e o final das conclusões ou considerações finais, além do resumo. Também foram removidas figuras, textos legais e tabelas, os quais não são identificados como plágio e sobrecarregam o computador causando seu travamento. Para se excluir tais elementos gastou-se cerca de vinte minutos por trabalho analisado. Todos os trabalhos foram submetidos aos programas “Plagius” ou “Farejador de Plágio”. Ambos pesquisam na internet frases coincidentes com as do texto e apresentam um relatório. O tempo dessa pesquisa varia tipicamente entre duas e quatro horas, podendo ocorrer muitos problemas de parada do processo devido a travamentos. Esse relatório foi submetido a uma análise por parte do pesquisador para eliminar falsos relatos dos detectores de plágio. Nessa análise eliminam-se as seguintes coincidências:

- a) As devidamente referenciadas,
- b) com trabalhos publicados posteriormente,
- c) com textos de domínio público, como leis.

Embora a falta de auto-citação implique um erro metodológico, tal problema não foi considerado plágio, pois não ocorreu a apropriação de idéias alheias. A análise de um relatório feita pelo pesquisador demora pelo menos uma hora, em artigos sem plágios. Uma tese de doutorado com 13,98% de texto plagiado demandou mais de uma semana de trabalho de análise.

Após a análise foi determinada a quantidade de caracteres da mancha de texto analisada e a dos problemas encontrados. A razão entre os caracteres com problema e os totais, determinaram o percentual de plágio de cada trabalho.

4. Os resultados

Dos 71 Trabalhos analisados foram encontrados plágios em 25. Em 16 trabalhos notou-se mais de 1% de texto plagiado. Salvo melhor análise, textos com menos de 1% de coincidências em trabalhos de alunos de Graduação podem, em princípio, ter o problema atribuído a um mero esquecimento de citação. Dessa forma, 22% dos trabalhos possuem um nível de coincidência preocupante, ou seja, superior a 1%. A distribuição dos plágios verificados em função de sua ocorrência é apresentada no Quadro 1.

Quadro 1

Ocorrências de plágio - TCC

Porcentagem de texto igual ou similar	Ocorrências	Acumulado
Acima de 7%	2	2
entre 6,00% e 6,99%	1	3
entre 5,00% e 5,99%	2	5
entre 4,00% e 4,99%	2	7
entre 3,00% e 3,99%	1	8
entre 2,00% e 2,99%	2	10
entre 1,50% e 1,99%	2	12
entre 1,00% e 1,49%	4	16
entre 0,50% e 0,99%	6	22
entre 0,01% e 0,49%	3	25

Fonte: O autor

Também foram analisadas as teses de doutorado dos docentes que apresentaram seus trabalhos de doutorado após 2002. Foram analisadas 15 teses de doutorado, tendo sido verificados problemas em sete delas. Dessas, três foram elaboradas por docentes que realizaram seus trabalhos mediante afastamento remunerado. As outras quatro correspondem a professores contratados já sendo portadores do título de doutor. Os percentuais de plágio desses docentes são apresentados no quadro 2. Nesse quadro os docentes têm sua identificação substituída por letras do alfabeto grego.

Quadro 2 - Ocorrências de plágio – Teses

Docente	Porcentagem de texto igual ou similar [%]
Alfa	13,97
Beta	10,48
Gamma	5,03
Delta	2,68
Épsilon	1,99
Digana	1,89
Zeta	0,36

Fonte: O autor

O quadro 3 apresenta os professores orientadores identificados por letras do alfabeto grego. É mostrada a quantidade de plágio relacionada cada um dos trabalhos de seus orientados. Também são mostradas as quantidades de trabalhos orientados, com ou sem plágio. É apresentado o percentual de

plágio verificado, considerando todas as orientações de cada docente. Esse valor é determinado pela razão entre a soma dos caracteres plagiados por todos os orientados de um determinado professor e o total de caracteres neles apresentados. Na última coluna é apresentado o percentual de plágios, se houver, na tese de doutorado do orientador.

Quadro 3

Distribuição de plágios de TCC por orientador

Orientador	Percentual plágio em TCCs [%]						Total de orientações	Percentual plágio no total de TCCs [%]	Percentual plágio em tese de doutorado [%]
Alfa									13,98
Digana									1,98
Mestre					5,89	0,95	3	2,28	Mestre
Delta	7,76	7,14	5,38	1,48	1,01	0,42	11	2,11	2,68
N/A				6,54	2,66	1,33	5	2,11	N/A
Épsilon					4,02	3,12	4	1,78	1,99
Doutor						1,69	1	1,69	0
Gamma					1,95	0,74	2	1,34	5,03
Beta					4,22	1,35	5	1,11	10,48
Zeta					2,04	0,84	5	0,58	0,36
Doutor					0,73	0,12	3	0,28	0
Doutor						0,84	7	0,12	0
Mestre						0,75	7	0,11	N/A
Doutor						0,30	5	0,06	N/A
Doutor							5	0,00	0
Doutor							1	0,00	0
Doutor							1	0,00	N/A
Doutor							4	0,00	0

N/A – Não avaliado

Fonte: O autor

O quadro 4 possui uma estrutura semelhante ao quadro 3, mas se refere às bancas. Todavia, verificaram-se distorções muito significativas. Nesse quadro os examinadores foram divididos em quatro grupos, cuja média de plágios de cada um deles é:

- 1) Doutores com plágios em suas teses: 1,02%
- 2) Doutores sem plágios em suas teses: 1,15%
- 3) Doutores com trabalhos não avaliados: 0,43 %
- 4) Mestres: 0,66%

Quadro 4

Distribuição de plágios em TCCs por membro de banca.

Examinador	Percentual plágio em TCCs [%]			Total de bancas	Percentual plágio no total de TCCs [%]	
Alfa		7,14	0,84	0,95	6	1,49%
Beta					1	0,00%
Gamma			4,02%	0,74%	6	0,79%
Delta				1,35%	4	0,34%
Épsilon				5,89	4	1,47
Digana				0,75	1	0,75
Zeta		7,14	1,69	2,66	5	2,30
Doutor				7,76	2	3,88
Doutor			5,38	0,73	2	3,06
Doutor			3,12	1,01	3	1,38
Doutor		7,76	0,75	0,12	7	1,23
Doutor				1,95	2	0,97
Doutor				0,87	2	0,43
Doutor				0,73	2	0,37
Doutor			0,42	0,30	5	0,14
Doutor					3	0,00
Doutor					4	0,00
N/A		4,22	0,84	1,48	5	1,31
N/A				2,04	3	0,68
N/A				1,69	3	0,56
N/A					3	0,00
N/A					2	0,00
N/A					1	0,00
Mestre		5,89	4,22	1,48	3	3,86
Mestre				5,38	2	2,69
Mestre			4,02	0,74	3	1,59
Mestre	6,54	0,87	2,04	3,12	8	1,57
Mestre			6,54	1,69	6	1,37
Mestre				1,35	1	1,35
Mestre				1,95	2	0,97
Mestre				2,66	3	0,89
Mestre				1,01	2	0,50
Mestre				0,30	1	0,30
Mestre				0,42	3	0,14
Mestre				0,12	2	0,06
Mestre					4	0,00

Continua

Continuação

Mestre					2	0,00
Mestre					2	0,00
Mestre					1	0,00
Mestre					1	0,00
Mestre					2	0,00

Mestre					1	0,00
Mestre					2	0,00
Mestre					1	0,00
Mestre					1	0,00
Mestre					1	0,00

N/A – Não Avaliado

Fonte: O autor

6. Discussão dos resultados

Analisando os quadros 1 e 2, nota-se que apesar da grande quantidade de plágios nos TCCs, ou seja 25 casos em 71 trabalhos, chamam mais a atenção os sete casos encontrados em quinze teses de doutorado. Da mesma forma, algumas das teses possuem um percentual de problemas superiores aos dos TCCs. Deve-se observar que em quantidade absoluta de texto com plágio a situação é pior no caso das teses, pois aqueles percentuais são calculados sobre uma quantidade maior de páginas.

Com base no quadro 3 observa-se que dos 71 TCCs analisados 27 (38%) foram orientados por professores que fizeram plágios em seus doutorados. Desses trabalhos 14 (56%) apresentaram algum índice de plágio, evidenciando uma concentração desse tipo de problema em orientados desses professores. Da mesma forma, 11 desses TCCs (50% dos que apresentam esse tipo de problema) possuem mais de 1% de texto plagiado.

Análise do quadro 4 ficou prejudicada, pois nota-se uma distribuição relativamente aleatória entre problemas de plágio em teses de doutorado e plágios em trabalhos de TCC. Uma possível causa pode ter sido o fato de se ter excluído dessa amostra as bancas em que os próprios orientadores atuaram como avaliadores para evitar dupla contagem. Essa exclusão acabou por transferir o problema dos plágios ocorridos do orientador para o membro da banca. Deve-se observar que nesse período apenas três alunos foram reprovados por plágio, todos por iniciativa do autor deste trabalho e nenhum deles participante dessa amostra. Em todo caso, aparentemente não existe um controle de plágios pelos avaliadores dos trabalhos causando essa aleatoriedade. Todavia, em face da essa distribuição aleatória, essa amostra não foi estudada mais a fundo, tendo se limitado a divulgação dos seus dados.

Com base nos resultados apresentados nos quadros 1, 2 e 3 e nas afirmações de Inarelli (2011) pode-se inferir que talvez por pressão e percepção de valor criou-se uma atitude positiva em relação ao plágio nos autores das teses de doutorado. Essa atitude positiva foi reforçada graças a impunidade desses problemas, levando a reduzir o entendimento de plágio. Essa redução de entendimento de plágio leva a tolerância em relação ao problema e elaboração de teorias como as que afirmam que pouco plágio ou plágio que não afete os resultados não são problemas.

7. Considerações Finais

Aparentemente o plágio está arraigado e institucionalizado no meio acadêmico brasileiro. Os três casos envolvendo dirigentes da USP são um exemplo. Como o professor que foi demitido afirmou, sua demissão pode ter sido injusta em face da grande quantidade de plágios existentes e não punidos. Provavelmente, aqueles casos somente chegaram a mídia pelo fato de envolverem dirigentes da supostamente melhor Universidade brasileira, ao passo que outros casos são ignorados.

Este artigo leva ao questionamento sobre o tolerável e o inaceitável. Qualquer texto copiado sem a devida citação pode ser considerado plágio. Todavia, se isso ocorrer em um ou dois parágrafos ao longo do texto pode-se atribuir esse plágio a um descuido cometido de boa fé pelo autor. Todavia, se surgem cópias de textos extensos, ou vários trechos ou tentativas de camuflar a prática pode se considerar que houve má fé por parte do autor, e talvez também do orientador e da banca. Neste trabalho não foi feito juízo de valor, tendo sido apontada apenas a extensão do problema.

Uma das causas possíveis para tal volume de plágio pode ter sido a indicada por Andrade (2011). Naquele trabalho foi apontada como uma das principais causas para a ocorrência de más condutas acadêmicas a cobrança de produção por parte dos órgãos avaliadores das Universidades. Dessa forma, alguns pesquisadores passaram a produzir um artigo por semana, além de desempenhar atividades de ensino e administração, podendo ter comprometido a qualidade e a ética de seu trabalho.

A cobrança por parte dos órgãos avaliadores também pode explicar a tolerância com o problema por parte das Universidades, como foi relatado no caso da USP e também é observado na UFSC. Até a data do envio deste artigo a UFSC se negava a apurar os problemas identificados neste artigo. O autor do trabalho passou a ser hostilizado em seu ambiente profissional e está buscando transferência para outra instituição. Todos os trabalhos analisados foram encaminhados às autoridades brasileiras para que sejam apurados os dados aqui relatados, se houve ou não má fé a elaboração de TCCs e teses, e se alguém se beneficiou de tal prática, lesando o erário..

8. Referências Bibliográficas:

Andrade, Jesusmar.Ximenes (2011). *Má conduta na pesquisa em Ciências Contábeis*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Chirstofe, Liliam (1996). *Intertextualidade e plágio: Questões de linguagem e autoria*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

Consultor Jurídico (2011). *USP arquiva acusação de plágio contra professor*. Retirado em abril 12, 2012 de <http://www.conjur.com.br/2010-fev-03/usp-arquiva-acusacao-plagio-professor-direito-civil>

Folha de São Paulo (2008). *USP condena físicos por plágio*, Retirado em abril 12, 2012 de <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ciencia/ult306u448257.shtml>

Folha de São Paulo (2011). *Demitido por plágio na USP diz que caso é comum na academia*, Retirado em abril 12, 2012 de <http://www1.folha.uol.com.br/saber/880365-demitido-por-plagio-na-usp-diz-que-caso-e-comum-na-academia.shtml>

Innarelli, Patrícia Brecht (2011). *Fatores antecedentes na atitude dos alunos de graduação frente ao plágio*. Dissertação de mestrado, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, Brasil.

ORI. *ORI Handbook for Institutional Research Integrity Officers*. Retirado em Abreil 08, 2012 de http://ori.hhs.gov/sites/default/files/rio_handbook.pdf

Oliveira, Marta Melo (2007). *O Plágio na Constituição de Autoria: Análise da produção acadêmica de resenhas e resumos publicados na internet*. Dissertação de mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil.

Silva, Arthur Stanford (2008). *Configurações Jurídicas do plágio nos gêneros acadêmicos: Âmbito administrativo e judiciário*. Retirado em Abril 08, 2012 de <http://www.ufpe.br/nehete/simposio2008/anais/Artur-Stanford-Silva.pdf>

Silva, Edna Lúcia. & Menezes, Estera Muszkat. (2005). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. Florianópolis. Laboratório de Ensino a Distância da UFSC.

Than, Krisztina & Szakacz, Gergely (2012). *Presidente da Hungria renuncia após disputa por plágio*. Retirado em Abril, 18, 2012 de <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/reuters/2012/04/02/presidente-da-hungria-renuncia-apos-disputa-por-plagio.htm>

Vasconcelos, Joana (2010). *Elena e os polímeros*. Retirado em Abril, 18, 2012 de <http://www.etudogentemorta.com/2010/09/elena-e-os-polimeros/>.

4.2.

Título:

Adaptación de contenidos al EEES. Propuesta de aplicación de nuevas metodologías didácticas en la enseñanza-aprendizaje del derecho administrativo

Autor/a (es/as):

Acevedo, Rafael Fernández [Universidad de Vigo]

Fernández, Patricia Valcárcel [Universidad de Vigo]

Resumo:

Mediante el presente trabajo se expone una propuesta de aplicación práctica de nuevas metodologías en la enseñanza-aprendizaje del Derecho administrativo en los estudios de Grado en Derecho. La adaptación de los nuevos planes al Espacio Europeo de Educación Superior puede ser una ocasión apropiada para modificar los métodos docentes, cambiando el tradicional modelo centrado exclusivamente en la acumulación de conocimientos, por otro cuyo eje pivote sobre el aprendizaje, sobre la adquisición de competencias, en el que el estudiante pase a ser el centro de la actividad docente.

Con este fin hemos identificado y formulado los concretos objetivos formativos en una parte de la asignatura de Derecho administrativo como primer paso para el diseño de esa parte del programa. Se trata de mejorar el diseño de las clases, de las actividades y ejercicios, tanto de aula como de trabajo en casa, y a la vez de que el estudiante sepa desde el inicio qué es lo que se espera de él al final de cada tema, qué es lo que debe haber aprendido. Para la formulación de los objetivos, en esta primera experiencia, hemos utilizado los tres niveles de la taxonomía de BLOOM simplificada, aquella que clasifica los niveles de competencia en tres: conocimiento, comprensión y aplicación.

Introducción

Los nuevos planes de estudio universitarios de grado, recientemente aprobados y puestos en marcha en nuestras Universidades, tienen entre sus objetivos principales modificar los métodos docentes “de un modo radical”. Se trata de cambiar el tradicional modelo centrado en la enseñanza, en la clase magistral, en la acumulación de conocimientos, por otro cuyo eje pivote sobre el aprendizaje, sobre la adquisición de competencias, en el que el estudiante pase a ser el centro de toda la actividad docente¹.

Vayan por delante dos ideas que no podemos ni queremos omitir: primera y principal, nuestra preocupación por la calidad de la docencia universitaria y no solo en general, sino sobre todo por la calidad de la docencia que impartimos; preocupación por la calidad, es decir, por la mejora constante de los métodos, de los contenidos y, por consiguiente, de los resultados; preocupación que nos lleva a afirmar que es necesario un cambio en la filosofía y la metodología docentes y que el proceso de adaptación al sistema ECTS puede ser el momento ideal para afrontarlo. Y segunda, matizando la idea anterior, no compartimos plenamente el desbordante, un tanto acrítico, y tal vez mayoritario entusiasmo por este cambio, o mejor dicho, por la radicalidad del mismo. Aún creemos en las bondades de la clase magistral que bien utilizada sigue siendo conveniente e incluso imprescindible

¹ DE MIGUEL DÍAZ, M., “Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva”, en *Cuadernos de Integración Europea*, núm. 2, septiembre de 2005, pág. 16.

para una buena calidad de nuestro sistema docente universitario; y creemos también que en las disciplinas jurídicas la adquisición de conocimientos y la memorización de datos son y seguirán siendo fundamentales. Un par de preguntas retóricas: ¿Se puede formar juristas olvidando que las principales salidas profesionales para un graduado en Derecho son la función pública, la judicatura, la fiscalía, los registros públicos, el notariado..., profesiones todas ellas a las que se accede, como es bien conocido, tras superar una oposición cuyo elemento principal son los ejercicios memorísticos? ¿Con los nuevos métodos docentes que, entre otros aspectos, huyen radicalmente de la memorización, lograremos que los estudiantes puedan afrontar la preparación de una dura oposición durante varios años?

Pero todos sabemos que la docencia universitaria es francamente mejorable y que está muy lejos de tener el nivel que debería y, por eso, creemos que este nuevo escenario que plantean los recientes planes de estudio, la adaptación a Bolonia, puede ser una buena excusa para ensayar nuevos métodos que, sin extremismos, ayuden al estudiante en la adquisición de los conocimientos y las competencias que en cada caso se estimen imprescindibles.

Somos conscientes, asimismo, de que formar es algo más que transmitir conocimientos, supone también comprender y usar pertinentemente lo aprendido²; de que el papel del estudiante no puede cifrarse exclusivamente en el esfuerzo memorístico. En definitiva, creemos que es preciso un cambio en la mentalidad sobre el sentido de la formación y el papel de la Universidad y de la docencia en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, lo que ha de conducirnos a realizar un esfuerzo por aplicar nuevas metodologías docentes.

Pero, ¿cuál o cuáles han de ser esas nuevas metodologías? Consideramos que debe aceptarse que la selección de una metodología debe tener presente variables tales como el número y características de los estudiantes, la materia (en nuestro caso el Derecho y, más concretamente, el Derecho administrativo), el docente, los complementos circunstanciales del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como variables sociales y culturales³. Es al profesor a quien corresponde elegir el método que estime más adecuado para el logro de los objetivos que pretenda alcanzar con los alumnos⁴.

En este aspecto, nos parece imprescindible introducir, como complemento a las metodologías clásicas que, insistimos, no han de ser abandonadas sino complementadas, técnicas que fomenten el trabajo autónomo y el trabajo colaborativo, de modo que se traslade a los estudiantes buena parte del protagonismo en el proceso de aprender. Nuevas técnicas que han de estar al servicio de los objetivos que han de quedar fijados con carácter previo.

² FERNÁNDEZ MARCH, A., “Metodologías activas para la formación de competencias”, en *Educatio siglo XXI* núm. 24, 2006, pág. 40.

³ FERNÁNDEZ MARCH, A., “Metodologías activas para la formación de competencias”, *cit.*, pág. 41.

⁴ FERNÁNDEZ MARCH, A., “Metodologías activas para la formación de competencias”, *cit.*, pág. 42.

Determinación de los objetivos

Así pues, la primera tarea que debe afrontarse consiste en identificar y formular adecuadamente los objetivos formativos de la asignatura como primer paso para el diseño del programa o, en este caso, de la parte del mismo que me ha parecido más adecuada para la introducción de las repetidas nuevas metodologías. En el bien entendido de que ha de tratarse de objetivos específicos, no genéricos, formulados con el máximo nivel de concreción posible. A su vez, nos hemos propuesto que cada uno de los objetivos formulados sea fácilmente convertible en una pregunta o en un ejercicio de examen.

Con dicha formulación pretendemos hacer un mejor diseño de las clases, de las actividades y ejercicios, tanto de aula como de trabajo en casa, y a la vez que el estudiante sepa desde el inicio qué es lo que se espera de él al final del curso, qué es lo que debe haber aprendido al final del proceso.

Para la formulación de los objetivos, en esta primera experiencia, hemos utilizado los tres niveles de la taxonomía de BLOOM simplificada, aquella que clasifica los niveles de competencia en tres: conocimiento, comprensión y aplicación. Hemos procurado que las actividades propuestas para cada objetivo resulten asequibles y progresivas, de modo que no lleven a la frustración o al desaliento del estudiante. Por último, en el cálculo del tiempo, una de las tareas más complejas, hemos procurado ser lo más rigurosos posible a la vez que realistas, de modo que sea verdaderamente posible la realización de cada actividad propuesta en el lapso de tiempo previsto.

Programa de actividades

El programa de actividades resultante ha sido el que a continuación se expone, siendo de aplicación a una parte de la asignatura denominada Derecho administrativo I que se imparte en el primer período del segundo curso del Grado en Derecho.

3.1 – Descripción general

En el segundo año del grado en Derecho se examinan los principales aspectos de la denominada parte general del Derecho administrativo, en particular, la actividad jurídica de la Administración, tanto unilateral (el acto administrativo y el procedimiento a través del cual se manifiesta la voluntad de la Administración, recursos administrativos), como convencional o bilateral, en la que se incluyen los contratos administrativos.

La asignatura tiene el carácter de obligatoria y consta de 6 créditos. Aproximadamente un 40% de los mismos se desarrollará en seminarios y grupos pequeños, con participación activa de los alumnos

mediante la resolución de cuestiones y casos prácticos que se irán planteando con ocasión del desarrollo de cada tema.

En las clases magistrales se utilizarán presentaciones en PowerPoint que estarán a disposición de los alumnos en la plataforma TEMA.

Del mismo modo, la entrega de cualquier material (apuntes, planteamiento de trabajos, etc.) se realizará en la citada plataforma, en la que, además, cada estudiante deberá cumplimentar su ficha de clase con los datos más relevantes (dirección electrónica, teléfono móvil y foto digital).

La plataforma TEMA será utilizada, a su vez, como herramienta para comunicar a los alumnos todas aquellas incidencias y cuestiones relacionadas con la docencia: formación de los grupos de trabajo, avisos de puesta a disposición de materiales o de planteamiento de trabajos, fechas de entrega y explicación de las tareas a realizar, etc.

Se estima que además de las 2 horas y 20 minutos de clases magistrales y la hora de seminario, semanales (a las que hay que añadir una hora más cada 5 semanas aproximadamente, es decir, 3 horas en total, de grupos pequeños) el estudiante deberá dedicar 7 horas de trabajo personal autónomo.

3.2 – Contenidos y objetivos específicos

Tema 1: El acto administrativo: concepto, elementos y clases

Objetivos de conocimiento

1. El alumno debe ser capaz de definir qué es un acto administrativo
2. El alumno debe ser capaz de distinguir los actos unilaterales de los bilaterales
3. El alumno debe ser capaz de distinguir los reglamentos de los actos administrativos
4. El alumno debe ser capaz de enunciar los elementos de un acto administrativo
5. El alumno debe ser capaz de enumerar los criterios de clasificación de los actos administrativos
6. El alumno debe ser capaz de definir qué es un acto administrativo confirmatorio de otro anterior consentido y firme y qué consecuencias se extraen de tal calificación

Objetivos de comprensión

1. El alumno debe ser capaz de distinguir una declaración administrativa formal de una actividad administrativa material
2. Dada una serie de actos, El alumno debe ser capaz de identificar razonadamente cuáles son actos administrativos y cuáles no

3. El alumno debe ser capaz de clasificar un acto administrativo concreto con arreglo a los criterios expresados en el objetivo de conocimiento número 5

Objetivos de aplicación

1. Dados varios actos administrativos concretos, El alumno debe ser capaz de determinar respecto de cada uno de ellos si agotan o no la vía administrativa, qué recurso o recursos administrativos caben contra los mismos, en qué plazo o plazos y ante qué órgano u órganos

Tema 2: Eficacia de los actos administrativos

Objetivos de conocimiento

1. El alumno debe ser capaz de distinguir validez de eficacia de un acto administrativo
2. El alumno debe ser capaz de distinguir ejecutividad de ejecutoriedad de un acto administrativo
3. El alumno debe ser capaz de explicar cuándo un acto administrativo puede ser retroactivo
4. El alumno debe ser capaz de describir cuándo un acto administrativo debe ser notificado, cuándo publicado y cuándo notificado y publicado a la vez
5. El alumno debe ser capaz de describir los requisitos que debe cumplir la notificación y la publicación de un acto administrativo
6. El alumno debe ser capaz de distinguir entre dirección electrónica habilitada, registro electrónico y sede electrónica
7. El alumno debe ser capaz de describir las distintas formas de notificación electrónica

Objetivos de comprensión

1. El alumno debe ser capaz de explicar si el que un acto esté supeditado a su aprobación superior es un supuesto de eficacia demorada o es un requisito de validez
2. Dada la notificación de un acto administrativo real, El alumno debe ser capaz de determinar si el contenido de la notificación es correcto, así como las consecuencias de no serlo

Objetivos de aplicación

1. Dada la notificación de un acto administrativo real, El alumno debe ser capaz de detectar las incorrecciones cometidas en la práctica de la notificación, explicar cómo debía haberse practicado y determinar las consecuencias de las incorrecciones cometidas

Tema 3: Silencio administrativo

Objetivos de conocimiento

1. El alumno debe ser capaz de enunciar cuál es el origen y razón de ser de la técnica del silencio administrativo
2. El alumno debe ser capaz de definir cuál es la naturaleza jurídica del silencio administrativo
3. El alumno debe ser capaz de describir cómo se acredita el silencio administrativo
4. El alumno debe ser capaz de describir las diferencias entre la regulación general del silencio administrativo y la realizada por el Derecho urbanístico

Objetivos de comprensión

1. El alumno debe ser capaz de distinguir entre caducidad del procedimiento y prescripción de la acción
2. A partir de un caso real, El alumno debe ser capaz de interpretar y explicar si la falta de resolución y notificación en plazo del procedimiento administrativo tiene como efecto el silencio administrativo o la caducidad
3. Dado un supuesto real, El alumno debe ser capaz de determinar si el sentido del silencio es estimatorio o desestimatorio
4. Dado un supuesto real, El alumno debe ser capaz de interpretar y describir si el recurso interpuesto contra el silencio administrativo es el pertinente y si se interpuso dentro de plazo

Objetivos de aplicación

1. Dado un supuesto real, El alumno debe ser capaz de establecer el día concreto en que se produce silencio administrativo
2. Dado un supuesto real, El alumno debe ser capaz de determinar las consecuencias de una resolución administrativa notificada una vez que se ha producido silencio administrativo.

3.3 – Plan de actividades y entregas

Tema 1: El acto administrativo: concepto, elementos y clases

Actividades fuera de clase

1. Lectura comprensiva del tema 1 “El acto administrativo: concepto, elementos y clases” colgado previamente en la plataforma TEMA; se propondrán una serie de preguntas concretas que el estudiante debe ir respondiendo conforme realiza la lectura. TIEMPO ESTIMADO 90’
2. Preparar una hoja escrita a mano con las dudas suscitadas por la lectura y un cuestionario con preguntas claves (al menos seis, una por cada uno de los ítems que componen los objetivos de conocimiento) (*Primera entrega individual*). TIEMPO ESTIMADO 60’

Actividades en la sesión 1 de clase (70’)

3. Reunión del grupo base para resolver dudas, comparar las preguntas claves y acordar dudas comunes (*Segunda entrega en grupo*). TIEMPO ESTIMADO 50'
4. Solución de las dudas por el profesor y explicación de las preguntas claves planteadas por los alumnos. TIEMPO ESTIMADO 20'

Actividades fuera de clase

5. Realización de un test de autoevaluación de 20 preguntas con respuestas alternativas de las cuales únicamente es válida una, a través de la plataforma TEMA. (*Tercera entrega individual*). TIEMPO ESTIMADO 120' (90' repaso previo y 60' realización del test). Los alumnos con peores resultados serán llamados a tutorías para diseñar un plan de ayuda personal.

Actividades en la sesión 2 de clase (70')

6. Se planteará un ejercicio básico por cada uno de los ítems que componen los objetivos de comprensión. Los alumnos, reunidos en grupos de tres como máximo, resolverán cada uno de los ejercicios (*Cuarta entrega en grupo*). TIEMPO ESTIMADO 70'

Actividades fuera de clase

7. A través de la plataforma TEMA, se planteará un segundo ejercicio básico por cada uno de los ítems que componen los objetivos de comprensión para su realización individual y entrega en la propia plataforma (*Quinta entrega individual*). TIEMPO ESTIMADO 120'

Actividades en la sesión 3 de clase (60')

8. Resolución del test de autoevaluación. Cada alumno acudirá a la sesión provisto de las respuestas que dio a las preguntas del test. El profesor leerá la primera pregunta y después leerá despacio cada una de las letras que identifican cada respuesta (a, b, c...) dejando tiempo para que los alumnos alcen la mano en aquella letra que hayan estimado verdadera. Si todos los alumnos levantan la mano en la respuesta correcta, se seguirá con la segunda pregunta y así sucesivamente. Si por el contrario uno o varios alumnos levantan la mano en una letra incorrecta, el profesor explicará el porqué del error y resolverá las dudas que, en su caso, se le planteen. TIEMPO ESTIMADO 15'
9. Cada uno de los ejercicios básicos planteados será resuelto en la pizarra por un alumno elegido por el profesor al azar. El resto de la clase planteará dudas que habrán de ser resueltas, bien por el alumno que está en la pizarra, bien por cualquier otro alumno y, en último extremo, por el profesor que dirigirá el debate. TIEMPO ESTIMADO 45'.

Tema 2: Eficacia de los actos administrativos

Actividades fuera de clase

10. Lectura comprensiva del tema 2 “Eficacia de los actos administrativos” colgado previamente en la plataforma TEMA; se propondrán una serie de preguntas concretas que el estudiante debe ir respondiendo conforme realiza la lectura. TIEMPO ESTIMADO 90’
11. Preparar una hoja escrita a mano con las dudas suscitadas por la lectura y un cuestionario con preguntas claves (al menos seis, una por cada uno de los ítems que componen los objetivos de conocimiento (*Sexta entrega individual*)). TIEMPO ESTIMADO 60’

Actividades en la sesión 1 de clase (70’)

12. Reunión del grupo base para resolver dudas, comparar las preguntas claves y acordar dudas comunes (*Séptima entrega en grupo*). TIEMPO ESTIMADO 50’
13. Solución de las dudas por el profesor y explicación de las preguntas claves planteadas por los alumnos. TIEMPO ESTIMADO 20’

Actividades fuera de clase

14. Realización de un test de autoevaluación de 20 preguntas con respuestas alternativas de las cuales únicamente es válida una, a través de la plataforma TEMA. (*Octava entrega individual*). TIEMPO ESTIMADO 150’ (90’ repaso previo y 60’ realización del test). Los alumnos con peores resultados serán llamados a tutorías para diseñar un plan de ayuda personal.

Actividades en la sesión 2 de clase (70’)

15. Se planteará un ejercicio básico por cada uno de los ítems que componen los objetivos de comprensión. Los alumnos, reunidos en grupos de tres como máximo, resolverán cada uno de los ejercicios (*Novena entrega en grupo*). TIEMPO ESTIMADO 70’

Actividades fuera de clase

16. A través de la plataforma TEMA, se planteará un segundo ejercicio básico por cada uno de los ítems que componen los objetivos de comprensión para su realización individual y entrega en la propia plataforma (*Décima entrega individual*). TIEMPO ESTIMADO 120’

Actividades en la sesión 3 de clase (60’)

17. Resolución del test de autoevaluación. Cada alumno acudirá a la sesión provisto de las respuestas que dio a las preguntas del test. El profesor leerá la primera pregunta y después leerá despacio cada una de las letras que identifican cada respuesta (a, b, c...) dejando tiempo para que los alumnos alcen la mano en aquella letra que hayan estimado verdadera. Si todos los alumnos levantan la mano en la respuesta correcta, se seguirá con la segunda pregunta y así sucesivamente. Si por el contrario uno o varios alumnos levantan la mano en una letra incorrecta, el profesor explicará el porqué del error y resolverá las dudas que, en su caso, se le planteen. TIEMPO ESTIMADO 15’

18. Cada uno de los ejercicios básicos planteados será resuelto en la pizarra por un alumno elegido por el profesor al azar. El resto de la clase planteará dudas que habrán de ser resueltas, bien por El alumno que está en la pizarra, bien por cualquier otro alumno y, en último extremo, por el profesor que dirigirá el debate. TIEMPO ESTIMADO 45’.

Tema 3: Silencio administrativo

Actividades fuera de clase

19. Lectura comprensiva del tema 1 “El acto administrativo: concepto, elementos y clases” colgado previamente en la plataforma TEMA; se propondrán una serie de preguntas concretas que el estudiante debe ir respondiendo conforme realiza la lectura. TIEMPO ESTIMADO 90’
20. Preparar una hoja escrita a mano con las dudas suscitadas por la lectura y un cuestionario con preguntas claves (al menos seis, una por cada uno de los ítems que componen los objetivos de conocimiento (*Undécima entrega individual*)). TIEMPO ESTIMADO 60’

Actividades en la sesión 1 de clase (70’)

21. Reunión del grupo base para resolver dudas, comparar las preguntas claves y acordar dudas comunes (*Duodécima entrega en grupo*). TIEMPO ESTIMADO 50’
22. Solución de las dudas por el profesor y explicación de las preguntas claves planteadas por los alumnos. TIEMPO ESTIMADO 20’

Actividades fuera de clase

23. Realización de un test de autoevaluación de 20 preguntas con respuestas alternativas de las cuales únicamente es válida una, a través de la plataforma TEMA. (*Decimotercera entrega individual*). TIEMPO ESTIMADO 150’ (90’ repaso previo y 60’ realización del test). Los alumnos con peores resultados serán llamados a tutorías para diseñar un plan de ayuda personal.

Actividades en la sesión 2 de clase (70’)

24. Se planteará un ejercicio básico por cada uno de los ítems que componen los objetivos de comprensión. Los alumnos, reunidos en grupos de tres como máximo, resolverán cada uno de los ejercicios (*Decimocuarta entrega en grupo*). TIEMPO ESTIMADO 70’

Actividades fuera de clase

25. A través de la plataforma TEMA, se planteará un segundo ejercicio básico por cada uno de los ítems que componen los objetivos de comprensión para su realización individual y entrega en la propia plataforma (*Decimoquinta entrega individual*). TIEMPO ESTIMADO 120’

Actividades en la sesión 3 de clase (60’)

26. Resolución del test de autoevaluación. Cada alumno acudirá a la sesión provisto de las respuestas que dio a las preguntas del test. El profesor leerá la primera pregunta y después leerá despacio cada una de las letras que identifican cada respuesta (a, b, c...) dejando tiempo para que los alumnos alcen la mano en aquella letra que hayan estimado verdadera. Si todos los alumnos levantan la mano en la respuesta correcta, se seguirá con la segunda pregunta y así sucesivamente. Si por el contrario uno o varios alumnos levantan la mano en una letra incorrecta, el profesor explicará el porqué del error y resolverá las dudas que, en su caso, se le planteen. TIEMPO ESTIMADO 15’

27. Cada uno de los ejercicios básicos planteados será resuelto en la pizarra por un alumno elegido por el profesor al azar. El resto de la clase planteará dudas que habrán de ser resueltas, bien por El alumno que está en la pizarra, bien por cualquier otro alumno y, en último extremo, por el profesor que dirigirá el debate. TIEMPO ESTIMADO 45’.

Actividades en la sesión 1 de grupo pequeño (60’)

28. Prueba de evaluación anónima para conocer la adecuación de tiempos y satisfacción general de los alumnos (20’)

29. Planteamiento de dudas y cuestiones por los alumnos que son resueltas en primer término por los compañeros y, si éstos no son capaces, por el profesor (40’).

3.4 – Entregas

Código	Descripción	Formato	Individual o de grupo	Para cuándo
Entrega # 1	Planteamiento individual de dudas y cuestionario con preguntas claves	Papel	Individual	Antes de la 1ª sesión de clase de la semana 1
Entrega # 2	Esquema con las conclusiones del debate en grupo y con las preguntas claves y dudas comunes sin resolver	Papel	En grupo	Durante la 1ª sesión de clase de la semana 1
Entrega # 3	Test de autoevaluación	Formato electrónico	Individual	Antes de la 2ª sesión de clase de la semana 1
Entrega # 4	Resolución de los ejercicios básicos realizados en clase en grupo	Papel	En grupo	Final de la 2ª sesión de clase de la semana 1
Entrega # 5	Resolución individual de ejercicios básicos realizados fuera de clase	Formato electrónico	Individual	Antes de la 3ª sesión de clase de la semana 1
Entrega # 6	Planteamiento individual de dudas y cuestionario con preguntas claves	Papel	Individual	Antes de la 1ª sesión de clase de la semana 2
Entrega # 7	Esquema con las conclusiones del debate en grupo y con las preguntas claves y dudas comunes sin resolver	Papel	En grupo	Durante la 1ª sesión de clase de la semana 2

Entrega # 8	Test de autoevaluación	Formato electrónico	Individual	Antes de la 2ª sesión de clase de la semana 2
Entrega # 9	Resolución de los ejercicios básicos realizados en clase en grupo	Papel	En grupo	Final de la 2ª sesión de clase de la semana 2
Entrega # 10	Planteamiento individual de dudas y cuestionario con preguntas claves	Formato electrónico	Individual	Antes de la 3ª sesión de clase de la semana 2
Entrega # 11	Planteamiento individual de dudas y cuestionario con preguntas claves	Papel	Individual	Antes de la 1ª sesión de clase de la semana 3
Entrega # 12	Esquema con las conclusiones del debate en grupo y con las preguntas claves y dudas comunes sin resolver	Papel	En grupo	Durante la 1ª sesión de clase de la semana 3
Entrega # 13	Test de autoevaluación	Formato electrónico	Individual	Antes de la 2ª sesión de clase de la semana 3
Entrega # 14	Resolución de los ejercicios básicos realizados en clase en grupo	Papel	En grupo	Final de la 2ª sesión de clase de la semana 3
Entrega # 15	Planteamiento individual de dudas y cuestionario con preguntas claves	Formato electrónico	Individual	Antes de la 3ª sesión de clase de la semana 3

3.5 – Calificación

Las entregas # 3, 8 y 13, las califica automáticamente la plataforma TEMA.

Las entregas # 1, 6 y 11 se recogen únicamente para tener constancia de su realización; no tienen calificación numérica, aparecerán únicamente como presentadas o no presentadas.

El resto de las entregas son puntuadas por el profesor teniendo en cuenta el desarrollo de las correcciones hechas en clase y la participación de los estudiantes en ellas, siguiendo las indicaciones que se recogen en el cuadro que se acompaña.

La calificación final estará formada en un 30 % por las anteriores calificaciones y en un 70 % por la calificación obtenida en el examen oficial final de la asignatura.

CRITERIO	3	2	1
Redacción	Maneja buena terminología jurídica y no comete errores ortográficos ni gramaticales	Maneja una aceptable terminología jurídica y/o comete algunos errores ortográficos y/o gramaticales	Maneja una defectuosa terminología jurídica y/o comete numerosos errores ortográficos y/o gramaticales
Organización	Contenido bien estructurado, siguiendo un orden lógico. Las ideas se presentan bien ordenadas. Contiene índice, introducción, desarrollo, conclusiones y bibliografía	Contenido suficientemente estructurado y coherente. Las ideas se presentan ordenadas.	Contenido sin estructurar y/o incoherente. Las ideas se presentan desordenadas.

	final		
Presentación	Clara y ordenada. Muy elaborada	Suficientemente clara y elaborada	Falta de claridad y/o elaboración suficientes
Calidad de la información	La información que maneja es clara y directamente relacionada con el tema y proporciona ideas secundarias y ejemplos	La información que maneja es clara y salvo excepciones está relacionada con el tema	La información que maneja es confusa y/o no está relacionada con el tema
Fuentes de información	Ha consultado las fuentes de información recomendadas y otras adicionales y pertinentes. Ha consultado la legislación vigente aplicable, la doctrina científica y la jurisprudencia consolidada	Ha consultado las fuentes de información recomendadas. Ha consultado la principal legislación vigente aplicable, la principal doctrina científica y suficiente jurisprudencia	No ha consultado todas las fuentes de información recomendadas. No ha consultado toda la legislación vigente aplicable y/o la principal doctrina científica y/o la jurisprudencia más sobresaliente
Conclusiones	Bien estructuradas y claras. Sintetiza muy bien todas las claves del problema planteado	Suficientemente estructuradas y claras	Insuficientemente estructuradas y/o poco claras y/o insuficientes
Expresión oral	Se expresa con gran claridad, fluidez y madurez	Se expresa con corrección y fluidez	Se expresa con poca corrección y/o demuestra inmadurez

3.6 – Evaluación para la mejora

Consiste en una prueba de evaluación anónima cuyo objetivo es conocer la adecuación de tiempos y satisfacción general de los estudiantes. En ella cada alumno debe indicar:

1. El tiempo real dedicado a la realización de cada una de las entregas
2. El tiempo real dedicado al estudio de cada uno de los temas
3. Los aspectos que más me han gustado
4. Los aspectos que más esfuerzo me han exigido
5. Los aspectos que finalmente no he entendido bien

Esta prueba es una herramienta básica para recabar datos sobre la experiencia concreta de los alumnos, lo que permitirá identificar los problemas a los que se enfrenta la dinámica de grupos, cada estudiante de modo individual e identificar las especiales dificultades que alguno de ellos pueda, en su caso, plantear.

Referencias bibliográficas

Bloom, B.S. (1975), *Taxonomía de los objetivos de la educación: clasificación de las metas educativas*, vol. 1, *Ámbito del conocimiento*, 2ª ed., Alcoy: Marfil.

De Miguel Díaz, M. (2005), “Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva”, en *Cuadernos de Integración Europea*, núm. 2, septiembre.

Fernández March, A. (2006), “Metodologías activas para la formación de competencias”, en *Educatio siglo XXI* núm. 24, págs. 35-56.

Navarro, J.J., Valero-García, M., Sánchez, F. y Tubella, J. (2012), “Formulación de los objetivos de una asignatura en tres niveles jerárquicos”, consultado en abril, día 30, de 2012 en la siguiente dirección electrónica:

http://epsc.upc.edu/projectes/usuaris/miguel.valero/materiales/docencia/articulos/articulo_JENUI2000.pdf

Valero, M. y Calviño, F. (2011), “Adaptación de asignaturas al Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Cuaderno del taller para poner en práctica un método para adaptar asignaturas al sistema de créditos europeos ECTS”, no publicado, curso impartido en la Universidad de Vigo.

Yáñez Álvarez de Eulate, C. (2006), “Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias”, en *Educatio siglo XXI* núm. 24, págs. 17-24.

Zamora Roselló, M^a R., Galindo Reyes, F. y De La Varga Salto, J.M^a (2010), “El aprendizaje colaborativo como técnica de adquisición de competencias en los estudios de Grado de Ciencias Económicas y Jurídicas”, *IV Jornadas de Innovación Educativa y Enseñanza Virtual en la Universidad de Málaga*, consultado en abril, día 30, de 2012, en la siguiente dirección electrónica:

http://www.uma.es/formacionpdi/new_ieducat/IV_Jornadas_Comunicaciones/2_19.pdf

Zamora Roselló, M^a R. (2010), “La aplicación de metodologías activas para la enseñanza de las Ciencias Jurídicas a estudiantes de primer curso”, en *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* núm.1, enero, págs. 95-106; accesible en <http://www.eumed.net/rev/rejie>.

4.3.

Título:

Avaliação formativa no curso de Engenharia de computação: Da classificação à autonomia emancipatória

Autor/a (es/as):

Albuquerque, Edison de Queiroz [Universidade de Pernambuco - Escola Politécnica de

Pernambuco]

Albuquerque, Targelia Ferreira Bezerra de Souza [Universidade Federal de Pernambuco e Faculdades Santa Catarina]

Resumo:

A avaliação vem ocupando um espaço privilegiado nos debates sobre a melhoria da qualidade da educação nas instituições de Ensino Superior no Brasil, como uma estratégia de gestão dos processos de ensino e aprendizagem. Numa perspectiva formativa, a avaliação pode contribuir com a formação plena do estudante, na medida em que se constitui como prática educativa dialógica, problematizadora, articulando teoria e prática e possibilitando a tomada de decisões críticas e autônomas. O presente estudo foca a análise de uma experiência de avaliação formativa vivenciada na disciplina de “Redes de Computadores”, no Curso de Engenharia de Computação da Universidade de Pernambuco – Brasil, configurando-se como uma prática pedagógica inovadora, visto que a cultura avaliativa instalada na maioria dos cursos de Ciências Exatas enfatiza a abordagem quantitativa e classificatória, fundamentada na herança positivista, que estabeleceu uma estreita relação entre avaliação e poder. A crença de que o conhecimento pode e deve ser medido com exatidão, para se garantir a “neutralidade”, a “objetividade” e a “imparcialidade” da avaliação foi disseminada e transformada em práticas usuais em várias áreas acadêmicas. Ao assumir como pressuposto de que a competência profissional abrange as dimensões política, técnica, ética e estética, o trabalho procura demonstrar a inseparabilidade da avaliação do ato educativo e foca a necessidade de se construir fundamentos norteadores de uma nova prática avaliativa no Ensino Superior, com base nos princípios do diálogo, da autonomia e emancipação. A metodologia, à luz de Paulo Freire, partiu dos “saberes de experiência feitos”, para, em seguida, se elaborar de modo coletivo e dialógico a proposta pedagógica avaliativa, na qual as vozes dos estudantes se fizeram ouvir e materializar em ações educativas. Foram construídas as bases epistemológicas, os procedimentos e critérios avaliativos, diretamente articulados aos processos de ensino. As entrevistas em grupo e/ou individuais, desenvolvidas ao final do período letivo e a aplicação de um questionário com questões dissertativas forneceram valiosas informações avaliativas para compor os processos de meta-avaliação. A interpretação dos dados foi feita com base na análise do discurso, levantando-se as categorias de: domínio de conteúdo, base técnica, criticidade, dialogicidade, aprendizagem colaborativa, direito de errar, superar e aprofundar os conhecimentos científicos e, no nosso caso, criatividade. Em síntese, este estudo apresenta, com detalhes, o relato da trajetória de rupturas com uma avaliação classificatória e a descrição dos momentos de construção da avaliação formativa, em que professor e estudantes se tornam cúmplices e parceiros de uma jornada educativa de apropriação crítica do conhecimento e de produção de novos saberes na área de Redes de Computadores.

Reafirma, assim, a sua relevância científica e como práxis pedagógica inovadora, porque oferece contribuições significativas à construção de uma nova metodologia da avaliação de aprendizagem, capaz de contribuir com a formação plena do(a) profissional na área de Engenharia de Computação e alcançar outras áreas do conhecimento científico.

Palavras-chave:

Avaliação Formativa; Engenharia de Computação; Autonomia; Diálogo; Emancipação.

Introdução

Este texto se inscreve no cenário das ebulições que vem acontecendo, nas sociedades contemporâneas, sob o impacto da aceleração das mudanças no mundo do trabalho, decorrentes da reestruturação produtiva, da criação de novos materiais, dos avanços científicos e tecnológicos, da força das mídias e redes sociais, entre outros fatores. Essas transformações atingem, direta ou indiretamente, as mais diferentes dimensões da vida humana.

Nessa trama social, se situa o conhecimento que passa a se constituir a mola mestra do desenvolvimento social e “a moeda de troca” das sociedades capitalistas ou delas dependentes. A cada dia vão surgindo novas exigências das sociedades do conhecimento, pressionadas pelas demandas de qualificação de profissionais, sob a égide da hegemonia do Mercado. Isso atinge diretamente as Instituições de Ensino Superior – IES, exigindo problematizações constantes sobre as suas finalidades e funções sociais e educacionais, colocando também em xeque a formação do profissional sob a sua responsabilidade.

Por essa razão, nunca se tornou tão urgente agregar forças aos movimentos de resistência ativa às políticas neoliberais para educação, construindo inovações capazes de romper com o conhecimento conservador, excludente, e (re)criar “um conhecimento-emancipação”, cuja expressão é a solidariedade. (Santos, 2000).

Não se trata aqui de produzir um conhecimento “em geral”, e sim, um conhecimento que se constitua como um novo paradigma de leitura crítica da realidade. A razão instalada e hegemônica socialmente, não pode ser a mesma que “pensa e constrói o que é criticável” do ponto de vista da solidariedade humana, da produção de sujeitos humanos. (Albuquerque, 2006).

Uma das questões que vem ocupando a centralidade dos debates sobre a qualidade do ensino superior e a função social da universidade, é a avaliação educacional, nos seus campos de estudo: a avaliação institucional e a avaliação da aprendizagem.

Essas discussões têm como pano de fundo um embate de forças: por um lado, as pressões advindas dos Sistemas Nacionais de Avaliação, vinculadas aos processos regulatórios de autorização,

credenciamento e reconhecimento, entre outros, estimulando o *Ranking*, em favor de uma ideologia de mercado; por outro, a resistência ativa de gestores e professores que defendem uma avaliação comprometida com a qualidade social; com a produção da existência humana numa sociedade digna, fraterna e justa. (Albuquerque, 2006).

Na visão de Albuquerque e Oliveira (2008), já, se presencia no cotidiano institucional sinais de um esgotamento dos modelos tradicionais de avaliação, em especial, aqueles vinculados à educação bancária (Freire, 1987) e à “a pedagogia dos exames” (Luckesi, 2010). Urge abrir caminhos à uma nova abordagem de avaliação, que rompa com a classificação e se afirme como autonomia emancipatória. (Saul, 1988; Albuquerque, 2006 e 2010).

Muitas instituições estão arriscando inovar, nem sempre com a força do coletivo, mas com iniciativas individuais que anunciem possibilidades efetivas de transformação dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

Esse cenário mobilizou o professor da disciplina “Redes de Computadores” do Curso de Engenharia de Computação da Universidade Estadual de Pernambuco em parceria com seus estudantes, a construir uma nova metodologia de avaliação, baseada nos fundamentos da avaliação formativa (Perrenoud, 1999, 1993a, b e Hadji, 2001). Esta proposta pedagógica se iniciou em 2011 e continua a anunciar “boas novas” em 2012.

A problematização norteadora dessa inovação didática foi **como alunos e professor da disciplina “Rede de Computadores”, partindo de uma concepção formativa de avaliação, podem romper com uma cultura classificatória, seletiva, punitiva, já instalada e construir coletivamente uma nova metodologia de avaliação, que fosse colocada a serviço das aprendizagens dos(as) estudantes e da (re)orientação curricular, numa perspectiva emancipadora.**

Os objetivos que embasaram esta experiência foram os seguintes:

- construir, de modo colaborativo, uma fundamentação teórica sobre a abordagem da avaliação formativa e emancipadora;
- analisar a cultura avaliativa já instalada, procurando desmistificar a relação de poder imbricada e sensibilizar o grupo-classe a vivenciar a nova metodologia de avaliação;
- demonstrar a inseparabilidade da avaliação do ato educativo, da própria aprendizagem, com a finalidade de explicitar as aprendizagens, sob a forma de projetos inovadores e de compreender os equívocos cometidos, para superá-los;
- ressignificar e consolidar aprendizagens, através da análise crítica compartilhada dos projetos realizados.

Este texto declara os seus fundamentos teóricos e metodológicos e faz uma descrição “passo-a-passo” do trabalho coletivo realizado na disciplina “Redes de Computadores”; convoca, também, os professores do ensino superior a fazerem uma meta-avaliação e arriscarem inovar à luz de uma abordagem formativa e emancipadora da avaliação.

I - Marco teórico

1. A avaliação formativa no ensino superior: um compromisso com a qualidade social

A avaliação educacional está presente nos cenários nacionais e internacionais e se constitui como uma estratégia política de gestão não só de um projeto educacional localizado, de determinado país, estado, município, mas como um “vetor” estruturante de políticas públicas, diretamente articuladas a um projeto maior de sociedade. Investigar essas relações entre Estado, educação e avaliação abre espaços para se compreender as formas de regulação social, sejam em nível de Estado, Mercado e, também, comunidade, que se vão concretizando em cada país, como resultado de uma interação entre uma multiplicidade de fatores internos e externos. (Afonso, 2000).

Num sentido amplo, pode-se afirmar que o compromisso da avaliação é com a qualidade. Não com qualquer qualidade, mas, do ponto de vista ético, com a qualidade social. Uma vez que a qualidade educativa é sempre concernida pela qualidade social, vale dizer, é relativa à qualidade da sociedade que queremos para hoje e projetamos para as próximas gerações, seu conceito não é unívoco nem fixo, e só pode ser construído por consensos, como resultado das relações de força (Dias Sobrinho, 2000).

Avaliar a qualidade do trabalho pedagógico realizado no ensino superior é colocar em xeque as próprias finalidades da educação. Isso é muito mais do que uma questão técnica; é uma exigência ética, pois, esta é inseparável da prática educativa. É nesse sentido, que se considera necessário trazer para o centro dos debates sobre avaliação, os fundamentos da “ética da libertação” (Dussel, 2000) e da “ética universal do ser humano” (Freire, 2000 a), como projetos comunitários de transformação social.

Segundo Nóvoa e Estrela (1993), a avaliação deixou de servir para julgar, ou para provar o que quer que seja. Sua função primordial é “atuar” e, neste sentido, encontra-se intimamente articulada com o processo **decisional**. Este processo decisional se constitui de um conjunto de “pequenas ações avaliativas”, de um contínuo processo de negociação, a partir de confronto de posições, mas tendo-se o compromisso com um projeto pedagógico democrático.

Reafirma-se, assim, a necessidade da avaliação ser compreendida com relação ao projeto político-pedagógico do qual faz parte. Quanto maior a clareza da concepção educacional que é assumida pela instituição, quanto mais engajados estiverem os(as) docentes e discentes como gestores do projeto

educativo, mais possibilidade de se construir uma avaliação formativa que auxilie os processos pedagógicos que, de fato, se comprometam com uma educação substantivamente democrática.

A Ética como fundamento da avaliação formativa

O pressuposto norteador deste trabalho é que se pode romper com mecanismos autocráticos de avaliação, culturalmente instalados nas instituições de ensino superior, e a partir de uma relação dialógica colaborativa se construir com os estudantes uma nova metodologia de avaliação, na qual discentes e docentes se constituam como parceiros da prática pedagógica. Nessa direção, concorda-se com Freire (2000 a, p. 130) sobre a necessidade de se desmistificar os discursos da avaliação, pois, “Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos”.

A compreensão da avaliação, na sua constituição humana, nos fornece subsídios para interpretar como a avaliação educacional/da aprendizagem se constrói histórica, política e cultural, pela intervenção concreta dos homens e das mulheres em relação uns com os outros, mediatizados pelo mundo.

A avaliação caminha passo-a-passo com a evolução da humanidade. Como nos afirma Dussel (2000), antes de se constituir como um juízo de valor, ela é “um sensor” de sobrevivência da espécie. “Um sensor afetivo-avaliativo” que impulsiona para a produção da vida e reprodução da espécie. É a assunção da avaliação como prática educativa ética, diretamente articulada ao ato educativo – ao fazer educativo na instituição – que se abrem possibilidades de se construir inovações emancipatórias no ensino superior.

Por que colocar a avaliação a serviço das aprendizagens dos(as) discentes? Porque a avaliação precisa ser construída em processos de interação colaborativa, para que cada educando(a) possa ir se assumindo como avaliador(a), praticando a autoavaliação e a meta-avaliação, construindo uma autonomia, fundada no conhecimento emancipação: “um conhecimento prudente para uma vida decente” (Santos, 2000).

1.2. A avaliação formativa: da classificação à emancipação

A avaliação é elemento constitutivo do próprio fenômeno político e histórico, motor de qualquer ação social. Ela é problematização e pode instrumentalizar um processo de emancipação, através do confronto crítico e criativo dos conhecimentos adquiridos sobre uma dada realidade e que nem sempre estão contemplados no entendimento geral do currículo.

O significado da avaliação, nessa perspectiva, amplia-se, pois através dela, pode-se penetrar de forma densa e complexa o contexto educacional, questionando e “iluminando” a qualidade e o compromisso da educação que se pratica.

É necessário avaliar o currículo em ação, através das práticas pedagógicas que se concretizam dentro e fora de sala de aula, para se dimensionar a própria qualidade da educação institucional. Saul (1988 e 1992) propõe o “Paradigma da Avaliação Emancipatória”. Este três movimentos necessários à existência de processos formativos e emancipadores de avaliação: a descrição da realidade, a crítica institucional e a criação coletiva.

A clareza desta questão possibilita interpretar a responsabilidade de se democratizar o processo avaliativo, dando voz aos sujeitos que participam do processo educativo. “*A educação autêntica repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo*” (Freire, 1987, p. 84).

É fundamental garantir a oportunidade de participação de todos os membros da instituição na elaboração dos juízos de valor, nas ações e decisões, permitindo a interação, a relação dialógica e a ação compartilhada. Nessa direção, Abramowicz (2001) e Albuquerque (2004) focam a necessidade de criação, no ensino superior, de grupos reflexivos para estudarem questões relativas ao currículo e à avaliação. Isto contribui para a construção e implementação de condições objetivas de realização do trabalho coletivo, potencializando a informação, construindo ações, compartilhando poder com os usuários da informação.

Nesse momento, é importante lembrar alguns elementos discutidos por Vygotski(1988) sobre aprendizagem que poderá nos ajudar a compreender a necessidade do (da) professor(a) criar com seus(suas) estudantes situações de diálogo avaliativo, em que a avaliação seja colocada, realmente, a serviço da aprendizagem, da construção do conhecimento. Na sua visão, “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do ponto zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (Vygotski, 1988, p. 109).

Uma transposição didática dos ensinamentos vygotkianos para o ensino superior pode ser “benéfica” e abrir caminho para que os docentes valorizarem os conhecimentos prévios dos(as) estudantes, as histórias de sua produção intelectual. Isto poderá romper com a concepção de que existe um ponto “zero absoluto” de aprendizagem ou um limite máximo para se tomar como referência de atribuição de notas aos alunos.

Uma das questões postas pelo processo formativo de avaliação é sobre o papel e função do erro. Se, na perspectiva classificatória, o erro precisa ser punido, eliminado; na abordagem de avaliação que contribua com uma autonomia emancipatória, o erro é compreendido como parte do processo de aprendizagem (Davis e Espósito, 1990) e uma estratégia de gestão dos processos educativos (Albuquerque, 2010 e 2008).

Estas são algumas das mais promissoras funções da avaliação: articular saberes, identificar equívocos, negociar possibilidades, selecionar estratégias para resolução dos problemas, reorientar o próprio processo de aprendizagem, construir decisões coletivas, ensinar o(a) estudante a se auto-avaliar

compreendendo seus modos de aprender, mediar os processos de decisão e contribuir para a autonomia e emancipação social.

Vários autores, entre eles Perrenoud (1993a e b, 1999), colaboraram com a construção das bases teóricas sobre a abordagem formativa e emancipadora. A seguir, serão apresentados alguns destaques à luz de Perrenoud:

- **mudar a avaliação é fácil de dizer e tentativas são feitas, mas o difícil mesmo é permitir que “mexam na minha avaliação”;**
- a questão central é a natureza das mudanças que devem ocorrer na escola, nos processos educativos dentro e fora da instituição, na própria sala de aula. Nem todas as mudanças têm o mesmo valor democrático;
- modificações relativas às escalas de avaliação quantitativa ou a construção de novas escalas, incluindo posicionamentos qualitativos; o regime de média, o intervalo entre as provas, a valoração dos itens de testes são aspectos fáceis de alteração. Porém, nada disso afeta radicalmente o funcionamento didático ou o sistema de ensino;
- as mudanças que aqui estão postas em discussão vão muito mais longe no sentido de ruptura com os modelos tradicionais, quantitativistas e a afirmação da avaliação formativa;
- uma avaliação formativa ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar. “ A idéia base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços; um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas...” (Perrenoud, 1999. p. 173);
- os erros portanto podem ser considerados estratégias de aprendizagem. Sua natureza precisa ser identificada para que o(a) discente compreenda como aprende, por que errou, o que fazer para superar os seus erros, e assim, se posicionar como ser autônomo capaz de avaliar, se auto-avaliar e avaliar a avaliação da qual participa.
- alguns procedimentos avaliativos: identificação dos erros, sugestões e contra-sugestões, explicações complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa ou a autoconfiança... .

O reconhecimento de que são muitas as dificuldades para se desenvolver uma avaliação formativa, já é um primeiro passo. A partir disto, é necessário investir na construção de parcerias, para se romper com o arcaico e construir o novo – a inovação. Muitos(as) docentes, ainda insistem que a adoção de uma proposta de avaliação formativa leva a “frouxidão” e que só o rigor das provas, das notas e das médias, vinculadas aos mecanismos de aprovação e reprovação é que garantem a qualidade do ensino. Este mito precisa ser problematizado e desmistificado.

Para Hadji (2001, p.27), “existe uma ideia enraizada na mente de grande parte dos professores e das professoras: a avaliação é uma medida de desempenho dos alunos”. A avaliação não é uma medida de desempenho, pois, “medir significa atribuir um número a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável. A medida é assim uma operação de descrição da realidade. Este autor situa vários problemas entre avaliação e mensuração e aponta os equívocos de se confundir esses processos. Efetivamente, as variações de notas, para um mesmo produto, de um examinador a outro, vão bem além do que seria apenas uma incerteza normal devido às condições “locais” da tomada da medida”. (Idem, p. 30).

Se a avaliação não é uma medida, não se pode tratar o aproveitamento do aluno como se fosse um dado passível de mensuração. Torna-se indispensável compreender a aprendizagem no contexto em que ela é produzida e tendo o máximo de cuidado com a linguagem que se usa nesse processo de comunicação dialógica. Hadji (2001) sugere que se aprenda, eticamente, a substituir palavras que machucam por palavras que ajudam. Ao se usar uma nota de referência, há necessidade do esclarecimento que esta “não é um somatório de pontos”, mas sim uma notação, para indicar um determinado nível de aquisição do conhecimento, acompanhada das decisões e acordos para o seu aprimoramento.

Hadji (2001) reforça que o trabalho do(da) estudante não é o verdadeiro objeto da avaliação. A atividade que é proposta para o aluno realizar serve apenas como “um pretexto”, uma oportunidade de o estudante criar algo, reconstruir e ressignificar aprendizagens, pois ele é “aluno-produtor”. Ao propor as tarefas, o professor espera que ele tenha construído e/ou desenvolvido determinadas habilidades e competências. Cabe sempre perguntar se essas atividades realmente são estimuladoras, significativas e facilitadoras de informações avaliativas válidas, em direção ao que se deseja observar. A avaliação numa abordagem formativa se inscreve num processo de comunicação e, como tal, é sempre influenciada pela consideração de informações a priori (informações socioeconômicas, visões de mundo, proposta institucional, expectativas, histórias de vida, entre outras); e pelo processo de construção do objeto a ser avaliado, bem como pelas relações concretas que se podem e/ou se devem fazer dos seus resultados. (Hadji, 2001).

Nessa ótica, a questão da avaliação formativa é multidimensional e, pelo compromisso assumido com a aprendizagem e formação do(a) educando(a), é uma utopia promissora. Portanto, o que precisa se garantir é a intencionalidade formativa e a determinação de se aproximar cada vez mais dos seus propósitos formativos.

Algumas considerações precisam ser focadas ao se assumir uma proposta de avaliação formativa, na visão deste autor: (a) a subjetividade faz parte da avaliação. Faz parte da natureza humana – avaliar; b) é avaliando que os seres humanos podem construir uma sociedade melhor: digna, fraterna e justa e c) qualquer instrumento de avaliação é passível de crítica e pode estar sujeito a múltiplas interpretações,

apesar dos cuidados na sua elaboração. Seus resultados precisam ser problematizados e não tidos como “certezas” e “verdades absolutas”. (Hadji, 2001).

II – Metodologia de avaliação formativa na disciplina “redes de computadores”

A disciplina “Redes de Computadores” integra a matriz curricular do Curso de Engenharia de Computação da Escola Politécnica de Pernambuco (POLI) da Universidade de Pernambuco (UPE). Ela é trabalhada nos 5^{os} e 6^{os} períodos letivos, sob a forma de Redes de Computadores 1 e Redes de Computadores 2, respectivamente. A sua natureza é teórico-prática.

Participaram desta nova abordagem metodológica de avaliação, 48 estudantes que foram ouvidos durante o semestre letivo. Destes, 71% responderam ao instrumento de avaliação dessa proposta, em virtude de que 10 alunos se matricularam no curso à noite por motivo de trabalho.

1. A apresentação da proposta aos(às) discentes

Partindo do pressuposto de que a avaliação da aprendizagem é inseparável do ato educativo, a nova metodologia de avaliação foi apresentada aos(às) discentes sob a forma dialógica e com foco na problematização e objetivos, enunciados, inicialmente neste artigo. A partir da discussão inicial, o grupo sentiu a necessidade de um maior aprofundamento sob a perspectiva da avaliação formativa. O professor mediou o trabalho, focando a necessidade da triangulação: ensino, aprendizagem e avaliação. O plano de ensino da disciplina foi analisado coletivamente, tomando-se como referência a ementa, as competências e habilidades, os eixos temáticos, a variabilidade didática (aulas dialogadas, desenvolvimento da metodologia de projetos e encontros reflexivos para socialização e avaliação). Houve plena adesão dos(as) discentes.

O passo seguinte foi a organização de grupos para a elaboração dos projetos, a escolha dos temas, a construção do plano de trabalho, a organização do cronograma para a apresentação e diálogo crítico sobre cada trabalho (autoavaliação, heteroavaliação). É importante salientar que os referentes para a elaboração da tela crítica de avaliação dos projetos, foram elaborados no coletivo, resultando em um documento (DOC 1), considerado a “coluna vertebral” para a avaliação das aprendizagens dos(as) estudantes. Este pode ser visualizado abaixo:

DOC 1. Ficha com os referentes para a avaliação dos projetos.

Disciplina: _____

Período: ____.; Grupo: __; Data: __/__/__; Exercício: __

Tema:

Critério	Aluno 1		Aluno 2		Aluno 3		Aluno 4	
	Auto	Prof.	Auto	Prof.	Auto	Prof.	Auto	Prof.
1-Atitude								
1.1-Pontualidade								
1.2-Atenção								

1.3-Participação								
2-Conteúdo								
2.1-Domínio								
2.2-Qualidade do texto								
2.3-Profundidade								
3-Procedimentos								
3.1-Qualidade dos slides								
3.2-Qualidade do texto								
4-Criatividade/inação								
5-Espírito de colaboração								
6-Capacidade de ouvir e se posicionar ante críticas								

Conceitos:

NA-ainda não aprendeu

AS-aprendizagem satisfatória

ASI- aprendizagem plena com inováção

As aulas expositivas dialogadas foram, também, um espaço profícuo de avaliação formativa, porém a inováção metodológica passou a se constituir como tal, durante o desenvolvimento, apresentação dos projetos, quando o diálogo crítico coletivo com a sala de aula foi-se transformando em práxis emancipadora, confirmando a possibilidade de se romper com a classificação e construir a formação.

Após cada vivência, o professor se reunia com o grupo que coordenou a apresentação do projeto e, em parceria, fazia o preenchimento da ficha com os referentes da avaliação. Em cada coluna, da ficha, o aluno se autoavalia e, seguida, o professor procede a sua avaliação. Se houver discrepância, há um diálogo educativo para se construir encaminhamentos. Neste sistema combina-se com a turma que os trabalhos podem ser aperfeiçoados até o período da Prova Final, conforme calendário da Instituição. A metodologia de avaliação formativa, na visão do professor, rompia com a classificação e se constituía uma utopia promissora. (Hadj, 2001).

Entretanto, essa visão do professor era insuficiente para se avaliar a nova metodologia de avaliação. Por essa razão, ao final do período letivo, como parte desta nova metodologia de avaliação, foi proposta à turma uma meta-avaliação com a finalidade de se analisar criticamente o vivido e o aprendido para aperfeiçoar o processo. Com base nos estudos de Chizzotti (2000) e Minayo (2008) sobre a abordagem qualitativa de pesquisa, definiram-se os objetivos da meta-avaliação e elaborou-se um instrumento, contendo questões dissertativas, para captar informações avaliativas dos discentes, que pudessem subsidiar a análise crítica e aperfeiçoamento da nova proposta de avaliação.

Participaram da proposta 38 estudantes, mas, será apresentada a visão dos(as) 27, que responderam às questões, pois, dez alunos solicitaram transferência para o curso noturno⁵.

2. A visão dos(as) discentes sobre a proposta de avaliação implementada

Para captar a visão dos discentes sobre a nova proposta de avaliação, foi feita uma minuciosa leitura das respostas dadas às questões dissertativas para se organizar os protocolos de pesquisa. A análise destes como um *corpus* e individualmente possibilitaram o levantamento de oito categorias, descritas a seguir:

- nível de satisfação dos discentes e opiniões gerais;
- os procedimentos de avaliação, efetivamente utilizados;
- as propostas de avaliação, usualmente, trabalhadas pelos professores nas disciplinas do Curso;
- as diferenças entre a nova proposta de avaliação e as demais;
- o papel e a função do erro na avaliação;
- as aprendizagens construídas durante a disciplina, a partir da articulação ensino, aprendizagem e avaliação;
- as sugestões para aperfeiçoamento da nova proposta de avaliação;
- a relação entre as notas obtidas e o nível de aprendizagem dos estudantes.

Nível de satisfação dos discentes e opiniões gerais

Uma análise geral dos dados informou que 100% (27 estudantes) consideraram a proposta como relevante. As afirmações, abaixo, são alguns dos exemplos dessa avaliação:

- Mais interessante do que uma prova tradicional, pois nos levou a estudar não somente para ser aprovado, mas para aprender. (Estudante 11).

- [...] inusitada, porém efetiva [...] notas têm sido muito altas [...] dúvidas sobre o real mérito do aluno. (Estudante 14).

- [...] deveria ser seguida pelas outras disciplinas [...] busca de conhecimento para produzir algo funcional e prático. (Estudante 17).

⁵ Ressalta-se que os pesquisadores estão procurando levantar as visões desses estudantes.

- A nova metodologia avalia melhor o conhecimento desenvolvido [...] alguns tipos de erros ou falhas [...] podem ser corrigidos durante o projeto [...]o que às vezes não pode com uma avaliação do tipo prova. (Estudante 19).

Entre várias colocações, destacam-se a do estudante nº 8, que enfatizou a criação do conhecimento em clima de liberdade: *“avalio positivamente a proposta adotada pelo professor em dar liberdade para os alunos construírem o conhecimento”*; e a do nº14, quando explica que a metodologia foi *“inusitada”*, porém, faz uma crítica ao valor das notas: *“as notas terem sido muito altas”*.

Percebe-se que ainda há um “ranço cultural” de que é necessário se “colocar notas baixas”, para se caracterizar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Pode-se, então, afirmar que na visão dos discentes, em sua maioria, a proposta foi de relevância à sua formação.

Os procedimentos de avaliação, efetivamente utilizados

Os procedimentos citados pelos estudantes foram: a formação de grupos para a apresentação de projetos, o desenvolvimento de trabalhos inovadores, a produção de relatórios; estes avaliados de modo contínuo, através da articulação teoria e prática, pelo domínio do conteúdo, criatividade, exposição de todos os membros da equipe e autoavaliação. As colocações dos estudantes reafirmaram a proposta apresentada pelo professor da disciplina. Isto pode ser observado nas informações a seguir:

- [...] tivemos que desenvolver um software e entregar um relatório com a teoria e a explicação do projeto. (Estudante 6).

- [...] avaliados de acordo com domínio de conteúdo e criatividade. (Estudante 11).

– A turma foi separada em grupos, que buscaram métodos inovadores de implementar o conteúdo visto em sala [...]. (Estudante 17).

As propostas de avaliação, usualmente, trabalhadas pelos professores nas disciplinas do Curso

Com relação às propostas de avaliação usualmente trabalhadas pelos professores nas diferentes disciplinas do Curso, há um consenso de que os professores ministram as aulas e depois aplicam duas provas e, em algumas disciplinas provas e projetos. Alguns estudantes fizeram referências ao desinteresse de estudantes e professores em inovar. A ênfase é na “Pedagogia dos Exames”. Os seguintes depoimentos ilustram essa questão.

- [...] 2 ou mais provas [...] não há interesse por parte dos professores em fazer diferente. [...]. (Estudante 1).

- *O conteúdo é visto em sala enquanto a turma é advertida para estudar para a prova. Poucos estudam e se envolvem com a disciplina de modo que o conhecimento se perpetue além-prova. (Estudante 17).*

- *Provas, e em alguns projetos. (Estudante 19).*

As diferenças entre a nova proposta de avaliação e as demais

A nova proposta se diferencia das demais porque promoveu: maior interesse e interação do docente com os discentes; articulação teoria e prática através da produção e acompanhamento dos projetos; estímulo ao trabalho em equipe para a criação de inovações e avaliação formativa.

Entre várias informações destacam-se:

- *[...] maior interesse do professor [...]. (Estudante 3).*

- *[...] dar liberdade para os alunos construírem o conhecimento. (Estudante 8).*

- *[...] ajuda na construção de conceitos importantes [...] auxilia a desenvolver uma melhor maneira de trabalhar em equipe. (Estudante 16).*

- *[...] estimulados a criar inovações e buscar coisas diferentes [...]. (Estudante 17).*

O papel e a função do erro na avaliação

Um dado relevante é que 93% focaram a importância de o erro ser trabalhado como estratégia de aprendizagem, como “erro construtivo”. Isso reafirma a avaliação formativa, enquanto práxis. As seguintes afirmações ilustram essa questão.

- *A detecção dos erros atua como fator contribuinte para fixar o aprendizado, bem como os comentários feitos ao término das apresentações inclusive dos trabalhos dos demais grupos. (Estudante 21).*

- *Com críticas construtivas e procurando entender as dificuldades e limitações do grupo. (Estudante 22).*

Aprendizagens construídas durante a disciplina, a partir da articulação ensino, aprendizagem e avaliação

Entre as várias aprendizagens construídas, necessárias à inserção crítica no mercado de trabalho, foram as mais citadas: a transposição didática a situações de trabalho, a articulação teoria e prática, a produção de conhecimento, fundamentada na liberdade e criatividade, a aprendizagem de inovações e

o diálogo com outros “locus” de construção de aprendizagens, além dos livros e a constituição de equipes.

- [...] oportunidade de aplicar esse conhecimento no meu ambiente de trabalho [...] aprendi a trabalhar em grupo e confeccionar relatórios. (Estudante 6).

– Uma melhor capacidade de transformar a teoria em produtos reais e práticos, [...]. (Estudante 7).

– Estimulou a criatividade, pela liberdade [...], além da vontade de expandir o conhecimento, pesquisando e indo mais além do assunto [...]. (Estudante 9).

- [...] aprender coisas que não aprendemos só em livros, como as experiências partilhadas pelo professor [...]. (Estudante 22).

As sugestões para aperfeiçoamento da nova proposta de avaliação

De uma maneira geral, os estudantes reafirmaram a validade da nova abordagem de ensino e avaliação, pelas razões apresentadas anteriormente. Entretanto, dois alunos ressaltaram a “inclusão de provas”, além dos projetos: “[...] *mixto de prova e trabalho* [...]” (Estudantes 12 e 26). Parece ser verdade que há ainda resquícios de uma cultura de provas para qualificar a avaliação do professor.

A relação entre as notas obtidas e o nível de aprendizagem dos estudantes

A quase totalidade dos estudantes (aproximadamente 96%) afirmou que houve consistência e coerência na atribuição das notas.

– Sim. Os projetos permitem que você mesmo detecte seu erro e concerte. E abre margem à curiosidade [...]. (Estudante 13).

– Eu acho que referenciou. Porque foi preciso pesquisar e estudar para realizar o projeto. (Estudante 18).

Apenas um estudante afirmou que “não”, porque a “*avaliação, às vezes, é julgada pelo visual do projeto*” (Estudante 5) e outro acrescentou que “*o professor deveria exigir um pouco mais na correção*” (Estudante 14).

Essas colocações revelam que a avaliação formativa é possível de ser trabalhada no Ensino Superior e, em especial, na área de Ciências Exatas, mesmo que se tenha de “ajustar” a proposta para referenciar o nível de aprendizagem através de notas, ainda, uma exigência do sistema.

Conclusões

A construção de uma nova abordagem de avaliação na disciplina Redes de Computadores, no Curso de Engenharia de Computação, representou vários desafios para o professor e seus alunos, pois, houve necessidade de rupturas com a abordagem tradicional de ensino e de avaliação.

Conceber a avaliação numa perspectiva formativa é torná-la inseparável do processo educativo, colocando-a a serviço das aprendizagens dos estudantes e da melhoria da qualidade da educação que se pratica no ensino superior.

Há o reconhecimento de que se precisa ampliar a discussão sobre esse tema com outros professores e, em especial, nas reuniões de departamento, para que uma nova cultura avaliativa possa se fazer realidade na instituição, em cada sala de aula. Porém, os primeiros passos foram dados e o caminho para o aperfeiçoamento da metodologia de avaliação formativa está iniciado.

É importante destacar os êxitos pedagógicos dessa caminhada educativa. Entre eles: a consolidação do diálogo crítico na sala de aula; o investimento coletivo e individual na construção do conhecimento, revelado nos projetos inovadores; a assunção dos alunos como autores e coautores de suas aprendizagens e das aprendizagens colaborativas; a ressignificação do papel e função do erro na avaliação; a valorização do trabalho em equipe; a participação direta no seu próprio processo de avaliação e meta-avaliação; uma visão crítica dos processos de atribuição de notas; o alargamento da visão da disciplina pela articulação teoria e prática, mediada pela avaliação formativa.

Em síntese, a nova metodologia de avaliação foi um motor da reorientação curricular, possibilitando ao professor corrigir rumos e consolidar caminhos para a melhoria da qualidade do seu trabalho pedagógico em prol de uma “educação substantivamente democrática”.

Referências

- Abramowicz, Mere (2001). A importância dos grupos de Formação Reflexiva Docente no Interior dos Cursos Universitários. In: Sérgio Castanho & Maria Eugênia Castanho (orgs). *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior* (pp. 137-142). Campinas, SP: Papirus.
- Afonso, Almerindo J. (2000). *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez.
- Albuquerque, Targelia de Souza (2010). Educação. Estado e Sociedade: problematizando a avaliação como estratégia de gestão educacional. In: Fátima Maria Leite Cruz (2010). *Teorias e práticas em avaliação* (pp. 85-132). Recife: Editora da UFPE.
- Albuquerque, Targelia de Souza e Oliveira, Eloísa S. G (2008). *Avaliação da Educação e da Aprendizagem*. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil AS.
- Albuquerque, Targelia Souza (2005). *Ética e Avaliação: uma reflexão crítica à luz do pensamento de Paulo Freire*. Coleção Paulo Rosas. Recife: Editora Universitária da UFPE.

- ___ (2004). Avaliação da Aprendizagem: um exercício educativo emancipador. In: Mere Abramowicz (org.) & Targelia de Souza Albuquerque (colab.). *Quando a Universidade vai à Escola Pública: oficinas pedagógicas na formação docente. Uma prática curricular sob inspiração de Paulo Freire* (pp. 123-147). São Paulo: Lúmen.
- Chizzotti, Antonio (2000). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 4 ed. São Paulo: Cortez.
- Davis, Cláudia e Espósito, Yara (1990). Papel e função do erro na avaliação escolar. *Cadernos de Pesquisa*, (74), 71-75.
- Dias Sobrinho, José (2000). *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Dussel, Enrique (2000). *Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Freire, Paulo (2000a). *Pedagogia da Autonomia*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ___ (2000b). *Política e Educação*. 4 ed. São Paulo: Cortez.
- ___ (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hadji, Charles (2001). *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Luckesi, Carlos Cipriano (2010). *Avaliação da aprendizagem escolar*. 24 ed. São Paulo: Cortez.
- Minayo, Maria Cecília S. (org.) (2008). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 27 ed. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Nóvoa, Antonio & Estrela, Albano (1993). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Lisboa: Porto Editora.
- Perrenoud, Philippe (1999). *Construir as competências desde a Escola*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- ___ (1993a). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: publicações Dom Quixote.
- ___ (1993b). Não Mexam na minha avaliação: para uma abordagem sistêmica da avaliação Pedagógica. In: António Nóvoa & Albano Estrela (orgs.) (pp. 171-191). *Avaliação em Educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2000). *A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- Saul, Ana Maria. (1988). *Avaliação Emancipatória*. São Paulo: Cortez.
- Vygotski, Lev S. et al (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

4.4.

Título:

Programa de avaliação educacional dos colégios técnicos da Universidade Estadual Paulista - UNESP

Autor/a (es/as):

Azevedo, Tania Cristina Arantes Macedo de [Faculdade de Engenharia, UNESP, Guaratinguetá]

Trevisan, Lígia Maria Tevoratto [Fundação Vunesp]

Stevão, Christiane B.G. de Andrade [Fundação Vunesp]

Jr, Galdenoro Botura [Campus da UNESP de Sorocaba]

Resumo:

O princípio da autonomia universitária baseia-se no entendimento de que cada instituição, através de seus colegiados, é o juiz das suas condições de trabalho e é quem pode tomar as decisões com relação ao seu funcionamento, definindo seus perfis, os cursos que quer oferecer e a sua forma de organização. Contudo, a autonomia universitária é permeada de responsabilidade, exercida em formas de avaliar os processos de produtos, relativos à formação de recursos humanos e na construção e difusão do conhecimento por ela gerado. Assim, junto a processos de Avaliação Educacional, buscam-se os princípios que levem a Instituição refletir sobre como ela está construindo seu entendimento em relação à sua realidade, resgatando sua história, sua origem, seus valores, de modo que a comunidade acadêmica compreenda melhor seu contexto social e suas possibilidades no futuro. A opção pela avaliação criterial consiste na compreensão que a avaliação normativa impõe a comparação entre instituições, que na realidade não possuem as mesmas condições e seguiram diferentes trajetórias, já a avaliação criterial tem o caráter essencialmente formativo, onde os resultados serão analisados com base em parâmetros definidos na missão institucional e expressos no seu PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional e, com eles, deverão ser comparados. A avaliação criterial formativa, desde o planejamento até a própria avaliação, estimula a participação da comunidade acadêmica uma vez que busca incentivar a ação de assumir as responsabilidades individuais e coletivas no processo educacional, visto em função do paradigma do colegiado. Assim, a avaliação deve ser plural e multidimensional, com aplicação de diferentes instrumentos como questionários, provas, entrevistas, análise de documentos, discussão em grupos específicos. Além de observações sobre clima institucional e sobre infraestrutura, visando identificação de marcas culturais psicológicas e afetivas dos alunos, docentes e servidores. Todas estas informações em

forma de bancos de dados e analisadas com rigor estatístico, servem para descrever e quantificar os resultados do processo avaliativo. O gerenciamento do processo de avaliação coube à Vunesp, instituída pelo Conselho Universitário da UNESP há 33 anos, com fins específicos de realizar os processos seletivos de ingresso aos cursos de graduação, mas a notável experiência adquirida pela instituição propiciou à Fundação Vunesp também atuar na área de Avaliação Educacional. Este trabalho reúne as informações obtidas na aplicação das provas a alunos dos Colégios Técnicos dos Campus de Bauru, Guaratinguetá e Jaboticabal, em avaliações realizadas em 2009 e 2010, bem como as análises realizadas, tendo como subsídios as propostas pedagógicas de cada colégio. A realização desse tipo de projeto tem permitido a concepção de instrumentos capazes de atender as diferentes especificidades dos programas educacionais situando o rendimento escolar do aluno num contexto mais amplo que o da medida dos conhecimentos que possui, pois tão importante quanto a mensuração da aprendizagem discente para atender e comentar novas demandas de mercado, é o conhecimento do nível de qualidade do ensino profissional que se pratica na UNESP.

Palavras-chave:

Avaliação Educacional, Educação Profissional.

1. – Introdução

Considerada a avaliação como campo de trabalho e investigação da Vunesp - Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista, a experiência adquirida pela instituição na realização de concursos e processo seletivos motiva a sua inserção na área de Avaliação Educacional. Na condição de agente avaliador externo, a fundação tem experimentado avanços, em especial na concepção de instrumentos de avaliação capazes de atender as diferentes especificidades de programas educacionais. Dessa experiência emergem procedimentos de análise de resultados, que não reduz-se apenas à apuração do rendimento dos alunos, mas que leva em conta o processo, situando o rendimento do aluno num contexto mais amplo que o da medida dos conhecimentos que possui.

A perspectiva de avançar na aplicação de novas metodologias de obtenção, interpretação e análise de resultados do rendimento escolar, inspirou a concepção do Programa de Avaliação Educacional destinado ao Ensino Profissionalizante.

A escolha dessa modalidade de ensino como objeto de estudo justifica-se pela expansão da Educação Profissional de nível médio, em particular no sistema público paulista, com a oferta de mais cursos. Em 2009, o Estado de São Paulo, reunia 1.224 estabelecimentos de educação profissional técnica de nível médio, o equivalente a 35% do total nacional, com quase 315 mil matrículas. (Investe São Paulo,

2010) Com o crescimento econômico em contínua expansão, o mercado de trabalho paulista é dos primeiros a sentir demandas de mão de obra qualificada para suprir, inclusive, a inovação tecnológica que vem acompanhando o crescimento econômico do país.

Além disso, o funcionamento de Colégios Técnicos nos *campi* de Bauru, Guaratinguetá e Jaboticabal, que integram o conjunto de 23 *campi* mantidos pela UNESP no Estado de São Paulo, favoreceu a escolha do ensino profissionalizante de nível médio como objeto da avaliação. Considerando ainda que a oferta dessa modalidade de ensino na UNESP está associada a eixos de formação em Informática, Engenharia e Agropecuária, abre-se a perspectiva de uma avaliação abrangente, multidisciplinar e endereçada a públicos de três diferentes regiões do Estado de São Paulo, que se materializa no Programa de Avaliação Educacional dos Colégios Técnicos da Universidade Estadual Paulista – UNESP.

2. Marco referencial da avaliação: a educação profissional de nível médio na UNESP

De acordo com a legislação federal, Resolução CNE/CEB N° 4/2010 (MEC 2010) a educação profissional e tecnológica, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação, e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, e articula-se com o ensino regular e com outras modalidades educacionais.

A educação profissional de nível técnico tem organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma articulada (integrada ou concomitante) ou subsequente a este. Os Colégios Técnicos da UNESP organizam o ensino técnico em todas as formas previstas em lei.

O modelo adotado pela legislação brasileira para a educação profissional, tornando-a complementar à educação básica, pressupõe que o processo educativo deverá propiciar situações de ensino-aprendizagem onde o aluno possa consolidar e integrar as competências e habilidades adquiridas no ensino médio.

Em razão dessa articulação, os cursos profissionalizantes oferecidos na UNESP, atendem aos objetivos daquela etapa da Educação Básica mediante a inserção de conteúdos de caráter de formação básica com ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências que possam integrar-se às aquelas necessárias para sua formação profissional. Nas propostas pedagógicas dos Colégios Técnicos encontram-se os objetivos do ensino técnico e do ensino médio, apresentados em separado, e nos termos da legislação vigente:

- Consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos.

- Preparar o educando para o trabalho, para o exercício da cidadania e para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.
- Aprimorar o educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.
- Assimilar os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

São objetivos específicos da Educação Profissional oferecida nos Colégios Técnicos da UNESP:

- Promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimento e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas.
- Proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente ao nível médio.
- Especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos.
- Qualificar, reprofissionalizar e atualizar trabalhadores jovens e adultos, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

A formação técnica de nível médio envolve dois momentos:

1. Formação Geral do Ensino Médio

a) Base curricular comum

- Linguagens e Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física, Informática.
- Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Sociologia, Filosofia.
- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: Matemática, Química, Física, Biologia.

b) Parte diversificada

- Ética e Cidadania
- Biologia Ambiental
- Higiene e Segurança no Trabalho
- Meio Ambiente
- Inglês Técnico

2. Formação Profissional de Nível Técnico

O ensino profissional de nível médio é regulamentado pela Resolução CNE/CEB nº 04/99 (MEC 1999) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico,

tendo a sua observância obrigatória a partir de 2001. Esta Resolução traz as competências a serem obtidas pelo aluno durante a sua formação.

Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho, sendo que as competências requeridas pela educação profissional, consideradas a natureza do trabalho, são: competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio, competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área e competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação.

Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (MEC 2000) oferecem orientação para a composição dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento das competências na formação profissional de nível técnico. Nesses referenciais, organizados em diferentes áreas profissionais, é possível identificar um conjunto de competências profissionais comuns, interprofissionais, que são requeridas na preparação geral para o trabalho, realizada no âmbito da educação básica. Assim, ética, atenção a normas técnicas e de segurança, redação de documentos técnicos, raciocínio lógico, além da capacidade de trabalhar em equipes com iniciativa, criatividade e sociabilidade, integram necessariamente o elenco de conteúdos em um programa de formação técnica integral. As peculiaridades técnicas de cada formação, explicitadas nos documentos de área, permitem a estruturação dos conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências.

Em Linguagens e Códigos, os projetos de curso têm o propósito de desenvolver as seguintes habilidades:

- compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
- confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes e suas manifestações específicas.
- analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
- compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informação e a informações e outras culturas e grupos sociais.
- entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar.

- entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.

- entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

- aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

O técnico de nível médio tem o exercício da profissão regulamentada pela Lei N° 5.524/1968. Posteriormente, essa lei foi regulamentada pelo Decreto N° 90.922/1985 tendo este sido alterado, por sua vez, pelo Decreto 4.560/ 2002. Segundo essa legislação, os técnicos industriais e técnicos agrícolas, poderão:

- conduzir a execução técnica dos trabalhos de sua especialidade;
- prestar assistência técnica no estudo e desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas;
- orientar e coordenar a execução dos serviços de manutenção de equipamentos e instalações;
- dar assistência técnica na compra, venda e utilização de produtos e equipamentos especializados;
- responsabilizar-se pela elaboração e execução de projetos compatíveis com a respectiva formação profissional.

No desenvolvimento de habilidades e competências da qualificação em áreas profissionais, os planos escolares definem que a qualificação dos técnicos é realizada em atividades de apropriação de conteúdos de suporte e de bases tecnológicas, necessários ao desenvolvimento dos projetos, problemas, questões ou desafios típicos do mundo do trabalho. Para cada curso oferecido, há um conjunto de competências profissionais gerais que compreende:

- a capacidade de abordagem interdisciplinar do conhecimento, dentro da perspectiva da estética, da política e da ética, no contexto das diversas situações em que se desenvolvem as atividades do curso;
- o domínio de conteúdos conceituais, através das bases científicas e tecnológicas abordadas nas diversas disciplinas;
- o domínio de conteúdos procedimentais, pelas diversas habilidades psicomotoras trabalhadas;
- o domínio de conteúdos atitudinais, pela incorporação do conjunto de regras, normas e princípios éticos necessários ao convívio social, no pleno exercício da cidadania e de atividades profissionais;
- a capacidade de tomada de decisão, traduzida pela ação de partir em busca dos conhecimentos necessários á resolução de problemas;

- capacidade de mobilizar, elencar e articular as competências e habilidades adquiridas na educação básica para a aquisição de novas competências de caráter profissional;
- capacidade de utilizar metodologia adequada para resolver problemas: ensaio e erro, análise da adequação dos meios aos fins, pesquisa de modelos, levantamento de dados, análise crítica de resultados, formulação de hipóteses e propostas, entre outras.

3. Metodologia

Na definição da metodologia a ser aplicada na avaliação, proposta como um processo institucional externo, isento e independente, considerou-se que os resultados a serem obtidos deveriam responder questões tais como:

- Qual o perfil do aluno das habilitações profissionalizantes?
- Como os documentos institucionais orientam a organização do ensino na instituição?
- Que subsídios teóricos orientam os professores no desenvolvimento do ensino?
- Quais as características e expectativas de gestores, corpo docente e técnico-administrativo responsável pelo desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem?
- Quais as condições existentes nas escolas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem?
- Que estratégias didáticas e pedagógicas identificam e distinguem esta modalidade de ensino no conjunto institucional?
- Até que ponto as habilidades e competências desenvolvidas pelos estudantes se ajustam aos pretendidos perfis profissionais?
- Que usos se faz da avaliação e dos processos avaliativos?
- Que dificuldades ainda estão por serem vencidas?
- Quais as potencialidades dessa modalidade de ensino na UNESP?

Para atender a esse propósito, optou-se pela metodologia de avaliação criterial formativa, desde o planejamento até a própria avaliação, uma vez que o que se busca é incentivar a ação de assumir as responsabilidades individuais e coletivas no processo educacional. Esta compreensão, como paradigma de avaliação, requer a avaliação institucional. Só assim ela vai além de números e estatísticas, é plural e multidimensional, identifica problemas e sucessos de uma instituição e do ensino que ela oferece.

“Só assim os partícipes de uma avaliação são, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos dos contextos sociais. Apesar de suas interpretações contribuírem para determinar esses contextos, não conseguem explicá-los, uma vez que mecanismos de socialização limitam a percepção da realidade social” (KATO 2007).

Há ainda que destacar que a opção pela avaliação formativa ajusta-se a um processo de avaliação externa destinado a proporcionar informação para gestores e comunidades de cada colégio e a ele pode agregar contribuição significativa. Fernandes (2005), ao tratar de exames ou avaliações externos, considera que essas avaliações, podem vantagens que incluem:

- “1. Exercer um efeito moderador importante nas avaliações internas;*
- 2. Induzir práticas inovadoras de ensino e de avaliação;*
- 3. Contribuir para avaliar o sistema educativo e ajudar a melhorar a tomada de decisões a todos os níveis;*
- 4. Alertar as escolas para a necessidade de melhorarem os seus projectos educativos;*
- 5. Dar indicações úteis às escolas, aos professores e aos alunos acerca do que é importante ensinar e aprender.”*

Quanto ao processamento dos resultados apurados nos diferentes instrumentos de avaliação além da obtenção dos escores de cada aluno nas diferentes provas, os resultados foram também analisados estatisticamente por técnicas clássicas, como a Teoria Clássica de Testes (Vianna 1989, RODRIGUES 2006) e por aplicação da Teoria da Resposta ao Item – TRI, (ANDRADE 2000), usando o modelo logístico de três parâmetros (a, b, c): o parâmetro de discriminação (a), o parâmetro de dificuldade (b) e o parâmetro que representa o acerto ao acaso (c). A aplicação da TRI, em lugar de descrever rendimentos individuais, fornece um diagnóstico mais preciso sobre o percentual da população avaliada que tem a capacidade de por em prática uma série de habilidades e prevendo inclusive, até que ponto vai essa capacidade, utilizando Escalas de Habilidade e/ou de Proficiência.

A importância da utilização de escalas preparadas com a aplicação da TRI é a garantia de que o que se obtém é uma medida precisa do desempenho do alunado, medida essa que independe do nível de dificuldade das provas e do grupo específico que a elas se submeteu. Na presente avaliação, a aplicação da TRI permitiu a comparação entre populações submetidas a provas que tinham alguns itens comuns, que é exatamente o que ocorreu nas provas de Linguagens e Códigos aplicadas aos Colégios Técnicos, e também a comparação entre indivíduos da mesma população que foram submetidos às provas de conhecimentos específicos.

4. - Abrangência da avaliação educacional

A Avaliação Educacional foi realizada nos 03 (três) Colégios Técnicos mantidos pela UNESP. Os colégios estão instalados nos mesmos endereços onde são oferecidos os cursos de graduação e pós-graduação das unidades da UNESP em Bauru, Guaratinguetá e Jaboticabal. O Quadro 1, reúne as informações sobre os cursos oferecidos, nas áreas profissionais da Indústria e Agropecuária.

Quadro 1. – CT/UNESP: Relação de Cursos

Unidade de Ensino	Curso/Habilitação Profissional	Modalidade	Turno
Colégio Técnico Industrial Prof. Isaac Portal Roldán UNESP - Campus de Bauru	Eletrônica	Integrado	D
		Técnico	N
	Informática	Integrado	D
		Técnico	N
	Mecânica	Integrado	D
		Técnico	N
Colégio Técnico Industrial Prof. Carlos Augusto Patrício Amorim UNESP - Campus de Guaratinguetá	Eletrônica	Técnico	I
	Eletrônica	Técnico	I
	Informática Industrial	Técnico	I
	Mecânica	Técnico	I
Colégio Técnico Agrícola José Bonifácio UNESP - Campus de Jaboticabal	Agropecuária	Integrado	I

5. Instrumentos de avaliação

5.1. - Medidas e Procedimentos

A avaliação educacional foi realizada mediante a aplicação de diferentes instrumentos de medida, conforme indicado no Quadro 2. Os diferentes documentos institucionais ali indicados permitiram conhecer e analisar as propostas pedagógicas de cada Colégio, suas histórias e realidades.

Quadro 2. – CT/UNESP: Instrumentos de Avaliação

Instrumento	Assunto	Composição	Duração (h)	Observação	Informação
Prova Escrita	Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa e Inglesa, Informática, Educação Física, Saúde e Segurança no Trabalho.	40 itens, múltipla escolha, 5 alternativas	4	Prova aplicada a todos os alunos participantes da avaliação.	Nível alcançado em habilidades e competências básicas
		1 Redação			

	Conhecimento Específico	60 itens, múltipla escolha, 5 alternativas	4	Prova aplicada aos concluintes de cada Curso	Nível alcançado em habilidades e competências da carreira.
Questionário	Perfil do Entrevistado (alunos, docentes, servidores, coordenadores e pais)	20 questões (média)	n.d.	Questionários para coleta de dados sobre o entrevistado	Variáveis de contexto e de recursos
	Percepção sobre o Projeto Educacional	70 aspectos (média)	n.d.	Questionários específicos para coleta de percepções por segmento	Variáveis de recursos e de processos.
Entrevista	Processo Educacional	55 categorias (média)	2h	Roteiro específico para o segmento entrevistado	Variáveis de recursos e de processos
Análise Documental	Proposta Pedagógica e Plano Escolar	6 documentos	24h	2009: concepção das provas e questionários 2010: análise de resultados	Variáveis de processos

As provas de Linguagens e Códigos bem como as de Conhecimentos Específicos foram organizadas tendo como referenciais o elenco de habilidades e competências estabelecidas no plano escolar ou proposta pedagógica de cada um dos cursos avaliados. Essa metodologia de avaliação é muito adequada ao ensino profissionalizante dada a explícita associação entre essa modalidade de ensino e a abordagem de conteúdos de caráter de formação básica com ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências para preparar o cidadão trabalhador. Além disso, os resultados da investigação das habilidades e competências básicas do alunado fornecem diagnósticos que subsidiam propostas de revisão e de melhoria do projeto educacional e essa perspectiva fortalece a adequação da metodologia adotada aos objetivos de um projeto de avaliação formativa.

Nas duas edições da prova escrita de Linguagens e Códigos aplicadas nos Colégios Técnicos em 2009 e 2010, as questões da prova foram distribuídas em: 12 de Língua Portuguesa, 08 de Língua Inglesa, 10 de Informática e 10 de Educação Física. Considerada essa abrangência, a prova se propôs a investigar:

- a competência em comunicação lingüística;
- a competência em tratamento da informação e a capacidade digital;
- a competência profissional, social e cidadã;
- a competência para aprender a aprender e

- a autonomia e iniciativa pessoal.

As provas de Linguagens e Códigos, os Cadernos de Redação e as Provas de Conhecimento Específico - Eletrônica, Informática e Mecânica, para o CT/Bauru; Eletroeletrônica, Eletrônica, Informática Industrial e Mecânica, para o CT/Guaratinguetá e Agropecuária, para o CT/Jaboticabal, formaram um conjunto de 12 diferentes instrumentos de medida.

5.2. - Questionários

As experiências de avaliação educacional têm mostrado que o desempenho dos estudantes é influenciado pelo contexto social em que vivem, em particular o nível sócio-econômico, a situação de trabalho das suas famílias e os recursos culturais a que têm acesso. Além disso, quando se trata de colher informações úteis para analisar resultados de provas que apuram competências básicas, é fundamental conhecer outras variáveis de contexto além daquelas que caracterizam a situação social dos alunos.

No presente projeto, considerou-se relevante conhecer, além da experiência e a formação dos docentes responsáveis pelos cursos, um conjunto de variáveis associadas ao processo educacional: interesse e com o projeto pedagógico, clima escolar, atividades realizadas no curso, mecanismos de discussão e aplicação de resultados da avaliação do ensino-aprendizagem, materiais didáticos disponíveis, e recursos físicos existentes na escola.

A Fundação Vunesp organizou cinco questionários (alunos, pais de alunos, funcionários, docentes, coordenadores de cursos e pedagógicos), com 90 itens em média, os quais, depois de validados pela Direção de cada uma das escolas participantes, foram aplicados de forma censitária aos participantes.

6. – Resultados e discussão

As provas escritas e os questionários foram aplicados em outubro e novembro de 2009. Em agosto de 2010, a prova de Linguagens e Códigos foi aplicada uma segunda vez, em todos os Colégios. Participaram das provas escritas 230 alunos em 2009 e 280 em 2010.

No presente trabalho, considerando os limites disponíveis para a produção textual, estão sendo apresentados e discutidos os resultados referentes à avaliação em que foram aplicadas as provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

6.1. - Resultados em Linguagens e Códigos

6.1.1. – Prova de Redação

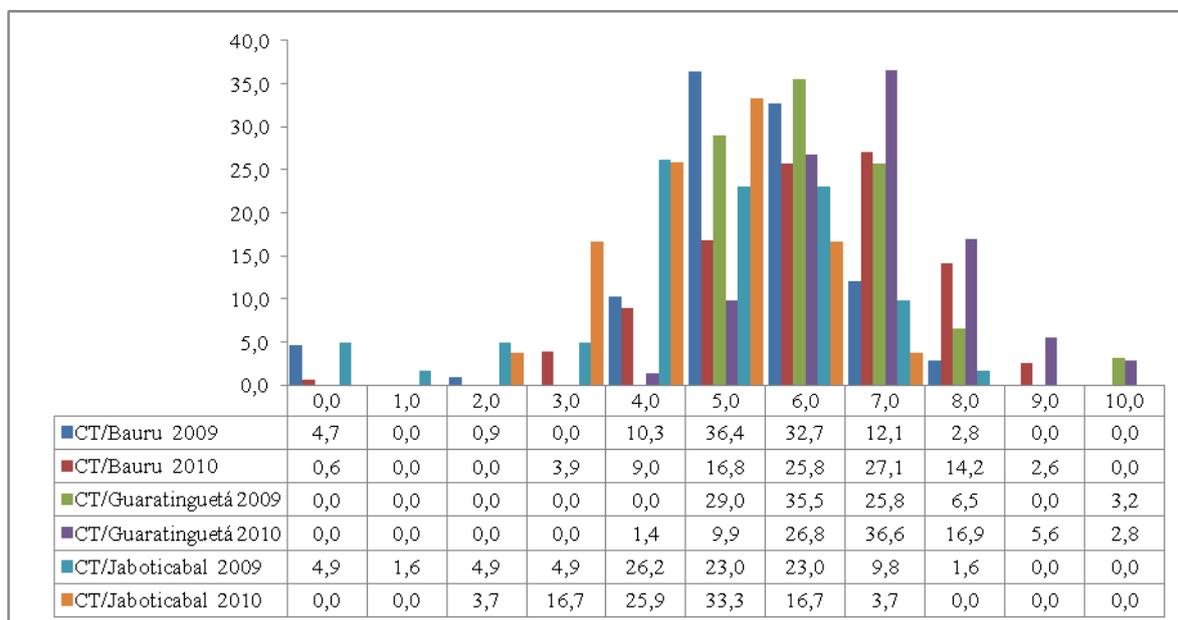
As provas de redação foram organizadas de modo a solicitar do aluno uma produção textual de argumentação sobre um determinado tema, com o apoio de referenciais extraídos do contexto em que se inseria o tema sugerido. A avaliação se fez tanto na adequação da produção do aluno ao tema quanto na escrita de acordo com a norma padrão. Os resultados são expressos em número de pontos obtidos pelo aluno numa escala de 0,0 a 10,0 e estão reunidos na tabela e gráfico seguintes.

Tabela 1. –Média de Redação, segundo Colégio Técnico – 2009-2010

	CT/Bauru		CT/Guaratinguetá		CT/Jaboticabal	
	2009	2010	2009	2010	2009	2010
Média	5,3	6,2	6,2	6,9	4,7	4,5

Os resultados de redação permitem concluir que o intervalo de pontos entre 5,0 e 7,0 alcança mais de 80% dos alunos dos CT/Bauru e Guaratinguetá, nos dois períodos avaliados, enquanto que no CT/Jaboticabal a faixa de notas é caracterizada no intervalo entre 4,0 e 6,0. Isso põe em evidência que entre os três colégios há diferenças no que se refere à facilidade de construir argumentação e produzir textos corretos.

Gráfico 1. – Distribuição percentual de alunos segundo a média de Redação – Prova 2009



6.1.2. - Prova Escrita de Linguagens e Códigos

O quadro seguinte anota a distribuição das questões da prova de Linguagens e Códigos, aplicada em 2009, segundo as habilidades que ela se propunha medir naquela avaliação.

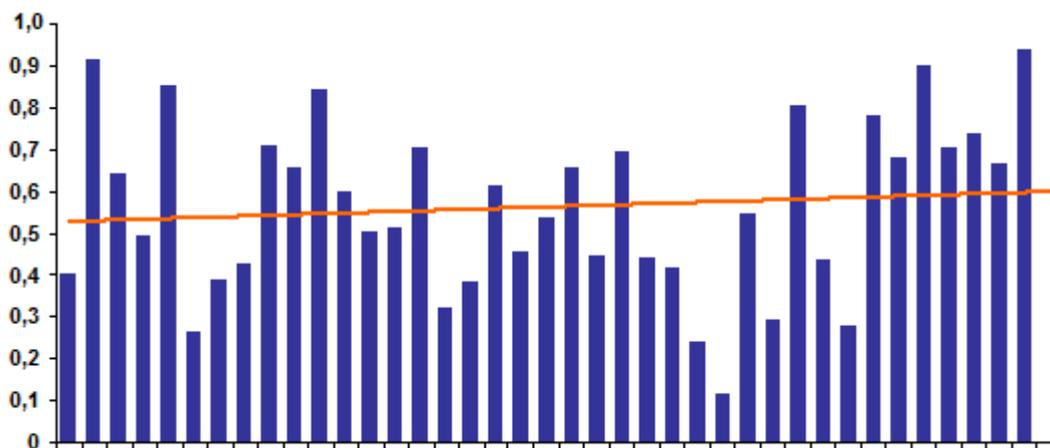
Quadro 3. – Habilidades em Linguagens e Códigos e suas Tecnologias

Habilidade	Descrição
H1	Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
H2	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes e suas manifestações específicas.
H3	Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
H4	Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
H5	Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e outras culturas e grupos sociais.
H6	Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar.
H7	Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.
H8	Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
H9	Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Após a aplicação das provas, as respostas dos alunos foram coletadas e processadas pela Vunesp e fornecidas para análise juntamente com os gabaritos de sua correção. Os dados foram preparados e processados pelo Programa Bilog MG 3.0 e SPSS.

Com os resultados de escores aferidos na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, foi traçado o Gráfico 2 que mostra a distribuição dos itens da prova segundo o índices de acerto e permite concluir que a tendência da dificuldade da prova situou-se no nível médio.

Gráfico 2. - Linguagens e Códigos 2009: Acerto por Item



O tratamento dos itens segundo a metodologia estatística da Teoria da Resposta ao Item, permitiu a construção de uma Escala de Habilidade, cuja média é de 250 pontos, com um desvio padrão de 25 pontos e limites que vão de 175 a 325 pontos caracterizando uma escala ancorada em sete níveis de habilidade. As propriedades estatísticas obtidas pela aplicação da TRI permitiram também a seleção dos itens âncora que descrevem os níveis da escala da habilidade adotada nesta avaliação.

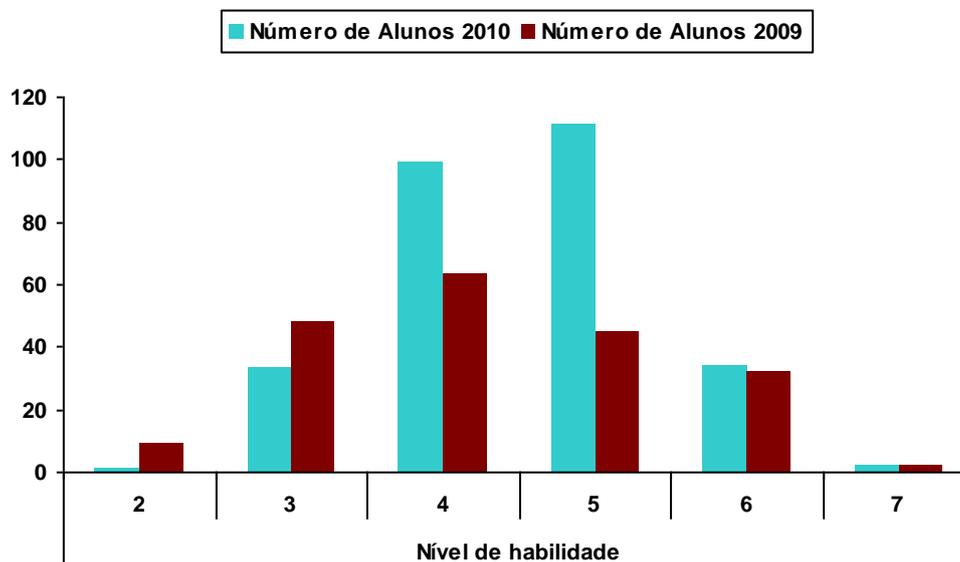
A Tabela 2 reúne os quantitativos de alunos classificados segundo os níveis de habilidade propostos em Linguagens e Códigos. Cabe destacar que a análise estatística dos itens revelou que nas provas aplicadas tanto em 2009 quanto em 2010 não havia questões cujas propriedades permitissem sua localização no Nível 1 (175,0 pontos) da escala. Segundo Oliveira e colaboradores, (2009) uma das limitações da TRI é a incerteza prévia quanto ao número de itens âncora a serem selecionados para cada nível de proficiência e quanto à existência mesma de itens âncora para todos os níveis de proficiência delimitados. Certamente, o fato de não terem sido usados itens pré-testados nesta avaliação, explica em grande parte a lacuna deixada pela inexistência de itens âncora para descrever o Nível 1.

Tabela 2. – Níveis de Habilidade em Linguagens e Códigos
2009 x 2010

	Nível						Total
	2	3	4	5	6	7	
Nº de Alunos 2010	1	33	99	111	34	2	280
Nº de Alunos 2009	9	48	63	45	32	2	199
Total	10	81	162	156	66	4	479

A comparação da distribuição dos quantitativos de alunos por nível de habilidade em 2009 e 2010 revelou que o desempenho dos concluintes de 2010 desloca-se dos níveis de habilidade 2 e 3 para os níveis superiores, em particular os níveis 4 e 5. O resultado é importante porque, quando se trata de promover a melhoria de um programa educacional, é mais difícil fazer evoluir positivamente os alunos cujo desempenho é mais fraco.

Gráfico 3. - Linguagens e Códigos 2009 e 2010: Distribuição de Alunos por Habilidade



6.1.3. Escala de Proficiência em Linguagens e Códigos– CT/UNESP 2009/2010

A interpretação pedagógica dos itens âncora, tornou possível a descrição da escala de proficiência conforme apresentado.

NÍVEL 2 (entre 175,01 e 200)

No nível 2, o aluno é capaz de:

- Analisar recursos expressivos da linguagem, relacionando textos com seus contextos;
- Localizar informação, orientando-se por um critério, em texto simples, escrito em português;
- Reconhecer o tema principal ou a intenção do autor de um texto sobre assunto comum;
- Realizar uma correlação simples entre a informação científica apresentada em um texto e o conhecimento habitual e cotidiano.

NÍVEL 3 (entre 200,01 e 225)

No nível 3, além de terem consolidado as habilidades anteriores os alunos demonstram conhecimentos que os capacitam a:

- Interpretar fragmentos de informação separados, expostos em textos verbais compostos por um número razoável de frases em português ou em única figura;
- Compreender relações, aplicar categorias simples, comparar o texto/imagem ao contexto externo, social ou profissional,
- Explicar uma característica do texto fazendo uso de conhecimentos que adquiriu na escola;
- Refletir de forma direta e tirar conclusões baseadas em investigações simples;
- Mostrar interesse e familiaridade com informações científicas.

NÍVEL 4 (entre 225,01 e 250)

No nível 4, além de terem consolidado as habilidades anteriores os alunos demonstram conhecimentos que os capacitam a

- Localizar e/ou reconhecer a relação entre distintos fragmentos de informação expostos em textos verbais compostos por um número razoável de frases em português, inglês ou linguagem técnica, ou em figuras, mapa simples, tabela, gráfico linear ou de barras;
- Integrar distintas partes de um texto para identificar uma idéia principal, compreender uma relação ou interpretar o significado de uma palavra ou frase;
- Comparar, contrastar ou classificar considerando vários critérios;
- Gerenciar informação contraditória ou conflitante;
- Refletir de forma direta e fazer interpretações literais de resultados de pesquisas científicas ou de soluções de problemas tecnológicos;
- Mostrar interesse e familiaridade com tecnologias de informação.

NÍVEL 5 (entre 250,01 e 275)

No nível 5, além de terem consolidado as habilidades anteriores os alunos demonstram conhecimentos que os capacitam a:

- Compreender texto técnico ou científico, integrando informações;
- Associar ou comparar, explicar ou avaliar características de um texto, usando conhecimentos técnicos específicos;
- Trabalhar com esquemas e diagramas a partir de exemplos;
- Tirar conclusões a partir de dados numéricos;
- Conhecer o uso de instrumentos em procedimentos ou medidas técnicas;

- Refletir sobre o papel da Ciência e da Tecnologia no mundo de hoje.

NÍVEL 6 (entre 275,01 e 300)

No nível 6, além de terem consolidado as habilidades anteriores os alunos demonstram conhecimentos que os capacitam a:

- Localizar e ordenar ou combinar vários fragmentos de informação, que não estão postos com evidência em um texto longo e complexo associado a um contexto comum;
- Inferir, em um texto complexo e longo, as informações relevantes para a execução de uma dada tarefa;
- Utilizar conhecimentos públicos ou formais para formular hipóteses ou analisar criticamente um texto;
- Selecionar e integrar explicações de diferentes disciplinas, relacionando-as diretamente a aspectos de situações do cotidiano;
- Combinar vários fragmentos de informação espacial, verbal ou numérica, em um gráfico ou mapa para extrair conclusões sobre a informação representada;
- Identificar o conhecimento científico usado para argumentar e embasar recomendações, decisões ou análises em situações pessoais, profissionais e sociais.

NÍVEL 7 (entre 300,01 e 325)

No nível 7, além de terem consolidado as habilidades anteriores os alunos demonstram conhecimentos que os capacitam a:

- Realizar uma leitura rápida de um texto técnico ou científico detalhado para encontrar informação relevante sem contar com a orientação de elementos organizadores tais como marcadores ou diagramação especial;
- Identificar, explicar e aplicar conhecimentos científicos em uma grande variedade de situações de vida complexas;
- Relacionar diferentes fontes de informação e usar evidência retirada de tais fontes para justificar decisões;
- Analisar textos científicos ou técnicos complexos para discernir a relação entre partes específicas do texto e o tema ou intenção implícitos no mesmo;
- Gerenciar ambiguidades e ideias contrárias às convencionais;

- Selecionar e integrar diferentes linguagens, incluindo algumas simbólicas, relacionando-as diretamente com aspectos do cotidiano.

6.1.4.. - CT/UNESP: Proficiência em Linguagens e Códigos

Os resultados apresentados (Gráfico 3) mostraram que a proficiência dos alunos, em Linguagens e Códigos, situa-se no Nível 4, correspondente a um intervalo de valores 225,01 até 250 numa escala que alcança 325 pontos. Isto quer dizer que a maior parte dos alunos dos Colégios Técnicos da UNESP, desenvolveu habilidades que os capacitam a

- Localizar e/ou reconhecer a relação entre distintos fragmentos de informação expostos em textos verbais compostos por um número razoável de frases em português, inglês ou linguagem técnica, em figuras, mapa simples, tabela, gráfico linear ou de barras.

- Integrar distintas partes de um texto para identificar uma idéia principal, compreender uma relação ou interpretar o significado de uma palavra ou frase.

- Comparar, contrastar ou classificar considerando vários critérios.

- Gerenciar informação contraditória ou conflitante.

- Refletir de forma direta e fazer interpretações literais de resultados de pesquisas científicas ou de soluções de problemas tecnológicos.

- Mostrar interesse e familiaridade com tecnologias de informação.

Considerada a metodologia da concepção de escalas de proficiência neste projeto de avaliação, é importante lembrar que as capacidades características do Nível de Proficiência 4, incorporam as competências dos níveis situados em pontos mais baixos da escala.

O tratamento estatístico dos resultados permitiu também apurar o desempenho dos alunos em cada curso, conforme indicado nos gráficos seguintes.

Gráfico 4. - Alunos por Nível de Habilidade em Linguagens e Códigos por Curso CT/Bauru - 2009 e 2010

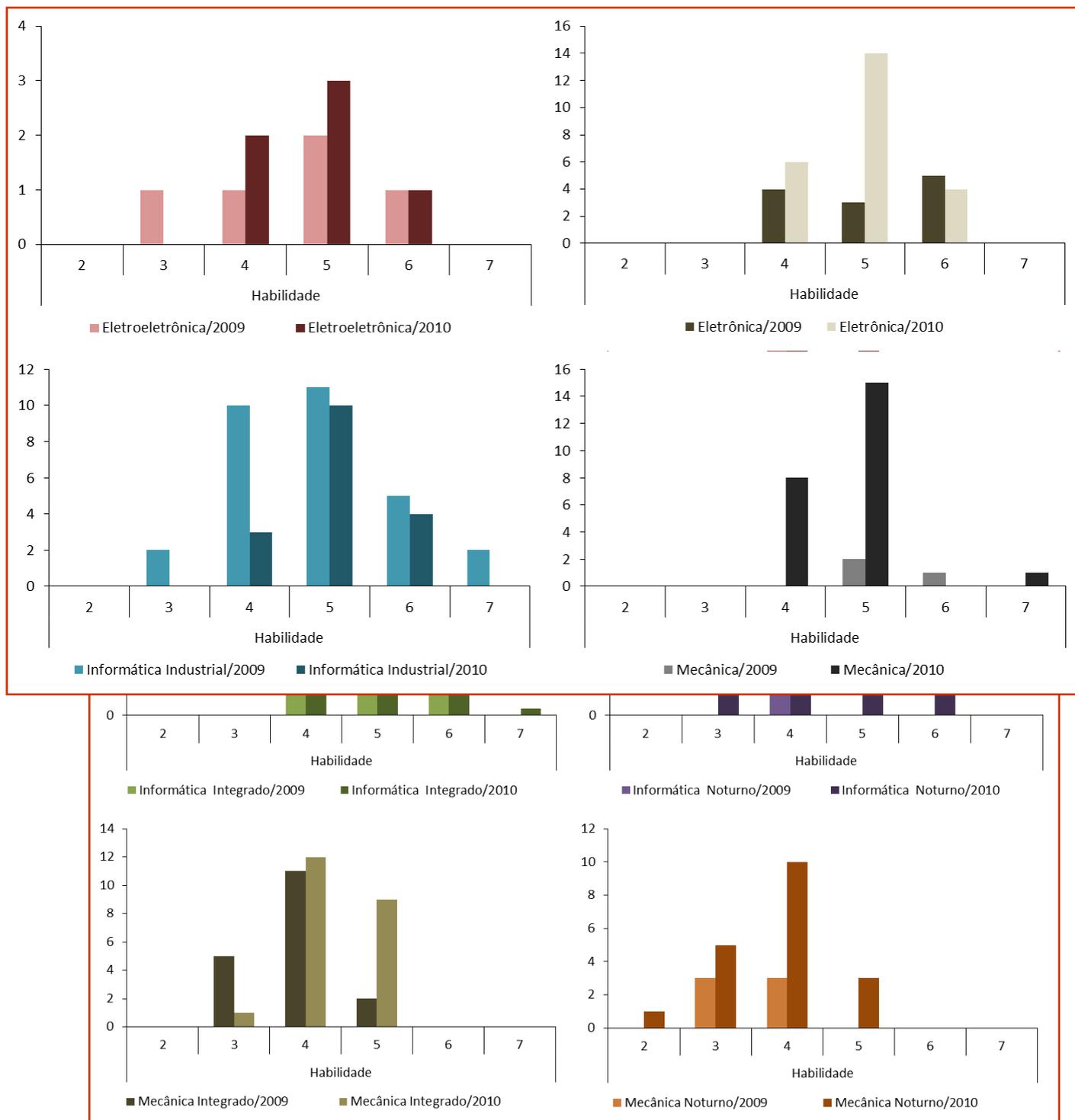
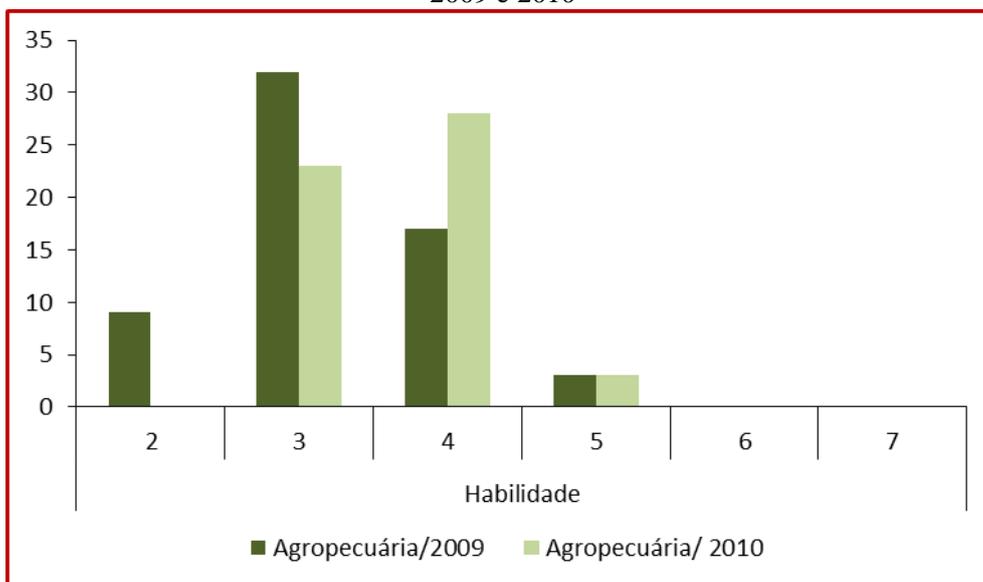


Gráfico 5. - Alunos por Nível de Habilidade em Linguagens e Códigos, por Curso CT/Guaratinguetá - 2009 e 2010

Gráfico 6. - Alunos por Nível de Habilidade em Linguagens e Códigos por Curso CT/Jaboticabal - 2009 e 2010



7. Conclusões

Os resultados aqui apresentados põem em evidência a eficiência de uma prova de Linguagens e Códigos para aferir o desenvolvimento da formação geral no ensino profissionalizante de nível médio. Foi possível concluir que, no que respeita aos conhecimentos, habilidades e competências que desenham essa etapa da formação, o ensino oferecido nos Colégios Técnicos da UNESP, tem bons padrões de qualidade, mas pode avançar na formação geral básica dos alunos, fortalecendo a sua autonomia, a sua capacidade de expressão e a sua compreensão dos aspectos científicos, tecnológicos e culturais.

Foi possível também comparar o desempenho dos alunos em cada curso, mostrando onde estão e quais são os programas mais consolidados e a evolução que ocorreu de um ano para outro, na aquisição de habilidades pelos alunos. Essas informações tornam possível rever e atualizar os projetos dos cursos de formação profissionalizante oferecidos pelos Colégios Técnicos vinculados à UNESP. Mais do que isso, incentivam o diálogo entre os gestores dos diferentes cursos, no sentido de aprimorar a qualidade da formação básica dos alunos dos cursos técnicos, seja pelo fortalecimento da articulação de conteúdos essenciais para a formação profissional ou pela diversificação da metodologia de ensino ou ainda pela inovação na prática da avaliação da aprendizagem.

Bibliografia

- ANDRADE 2000: Andrade, D.F., Tavares, H.R. & Valle, R.C. (2000) *Teoria de Resposta ao Item: Conceitos e Aplicações*. ABE - Associação Brasileira de Estatística - 4º SINAPE. São Paulo, Brasil.
- FERNANDES 2005: Fernandes, Domingos (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, Práticas e Políticas*. Porto: Texto Editores. pp. 116.
- INVESTE SÃO PAULO (2010) *Porque Profissionalizante*. Retirado em Outubro 15, 2010 de <http://www.investimentos.sp.gov.br>
- KATO 2007: Kato, Marielza F. (2007) *Avaliação a Partir da Lógica das Competências na Educação Profissional: Possibilidades*. Dissertação de Mestrado, PUC/SP. São Paulo, Brasil..
- MEC 1998: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília:1998.
- MEC 1999: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 04/99. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília: 1999.
- MEC 2010: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB Nº 4/2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: 2003.
- MEC 2000: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. Coordenação Geral da Educação Profissional. *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília: 2000.
- RODRIGUES 2006: Rodrigues, Margarida M. M. (2006) Proposta de análise de itens das provas do Saeb sob a perspectiva pedagógica e a psicométrica. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17(34), maio/ago.
- OLIVEIRA 2007: Oliveira, Lina K.M.; Franco, Creso. & Soares, Tufi M. (2007). Projeto Geres / 2005: Novos Indicadores para Construção e Interpretação da Escala de Proficiência. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 5, Nº. 2e, pp. 154-182.
- VIANNA 1989: Vianna, Heraldo M. (1989). *Introdução à Avaliação Educacional*. São Paulo: IBRASA.

4.5.

Título:

O estágio profissional enquanto espaço de desenvolvimento da identidade profissional do estagiário: estudo piloto com estagiários de Educação Física

Autor/a (es/as):

Batista, Paula [Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, CIFI2D]

Pereira, Ana Luísa [Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, CIFI2D]

Graça, Amândio [Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, CIFI2D]

Resumo:

Decorrente do novo paradigma no ensino superior – o Processo de Bolonha – tem vindo a assistir-se em Portugal a mudanças nos processos formativos, particularmente, na formação inicial de professores de Educação Física. Ao impacto da implementação deste novo paradigma associam-se alterações políticas no que respeita às qualificações académicas. Por outro lado, a profissão de professor vive um período marcado por um aumento da burocratização e das formas de gestão, bem como uma maior responsabilização em todos os sectores, culminando numa (re)novada identidade profissional do professor. Deste modo, e no sentido de responder a estes desafios, foi elaborado um projeto de investigação intitulado de "O papel do estágio profissional na (re) construção da identidade profissional no contexto da Educação Física", com o objetivo de compreender como é que os estudantes estagiários aprendem a serem professores e (re)constróem a sua identidade profissional. Adicionalmente pretendeu-se que a participação neste projeto tornasse os estudantes mais ativos no seu processo de aprendizagem para serem professores de Educação Física. Na recolha dos dados foram utilizados vários métodos, tais como: entrevistas individuais semiestruturadas, grupo *focus*, diários de bordo com inclusão da imagem, observação não participante e notas de campo. Os participantes do estudo foram nove estudantes-estagiários de Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, do ano letivo 2010/2011. Os dados foram submetidos a uma análise temática com o auxílio do Nvivo9. A participação regular nas entrevistas individuais e de grupo, bem como o desenvolvimento de diários de bordo conduziram a uma melhoria das reflexões dos participantes sobre as suas práticas e sobre o seu processo de aprendizagem como professores. No processo de partilha de conhecimentos e experiências de ensino surgiram alguns traços da identidade profissional entre os estudantes-estagiários e percebeu-se que o grupo de estagiários funcionava como uma comunidade de aprendizagem. Finalmente ficou claro que é de suma importância procurar entender, mais aprofundadamente, as formas de aprendizagem dos estudantes-estagiários, bem como o modo como estes configuram a sua identidade

profissional, pois é neste processo de interação que a competência profissional como professores pode ser adquirida.

Palavras-chave:

Formação no Ensino Superior; Estágio Profissional; Estudante-Estagiário de Educação Física; Identidade profissional.

Introdução

Atualmente e em Portugal assiste-se a um vasto conjunto de mudanças ao nível do ensino superior, resultantes não apenas da mudança estrutural com a implementação do Processo de Bolonha, mas também da alteração do paradigma formativo, que passou de focar o conhecimento para passar a centrar-se na aquisição de competências. Em termos da habilitação para a docência também se fizeram sentir alterações, culminando num novo tipo de estágio profissional colocado no âmbito mestrado que passou a ser obrigatório para a docência. Por outro lado, a profissão de professor vive um período marcado por um aumento da burocratização e das formas de gestão, bem como uma maior responsabilização em todos os sectores, culminando numa (re)novada identidade profissional do professor (Day, Flores, & Viana, 2007). Assim, não só o modo como a escola é vivida se alterou, como emerge uma identidade profissional com novos contornos, pois a identidade profissional é histórica, relacional e situacional (Cazales, 2008). Mudanças também visíveis no contexto internacional que apontam para uma nova visão de escola, que incorpore outras formas de intervir baseadas na investigação sobre o ensino (Luehmann, 2007). Assim, ganha relevo a investigação acerca da (re)construção da identidade profissional, o resultado de uma interface entre as experiências pessoais dos professores e do contexto social, cultural e institucional do quotidiano (Jurasite-Harison, 2005). Este processo inicia-se antes da formação superior (socialização antecipatória (Cornelissen & van Wyk, 2007; Flores & Day, 2006), seguindo-se a socialização durante a formação inicial (formação superior e estágio profissional) (Albuquerque, Pinheiro, & Batista, 2008), que continua ao longo do percurso profissional.

O grande impacto com a prática, materializado no estágio profissional, é um momento crucial neste processo por via do choque com a realidade e com a responsabilidade total das funções inerentes à função de professor (Albuquerque, Pinheiro & Batista, 2008; Flores & Day, 2006). Estudos recentes (Forbes & Davis, 2007; Jurasite-Harison, 2005; Luehmann, 2007; O'Sullivan, MacPhail, & Tannehill, 2009) têm-se detido sobre a construção da identidade profissional no contexto em que esta acontece - a escola. Em particular, encontramos estudos (Flores & Day, 2006) que identificam a importância da identidade como uma força de mediação entre estrutura e agência (Giddens, 1994) (o professor como agente). Tomando Giddens (Giddens, 1994) como referência, entendemos identidade

como um processo contínuo e dinâmico, que implica a criação de sentido e (re)interpretação dos próprios valores e experiências. Tornar-se professor envolve a (trans)formação da identidade de professor, processo descrito como aberto, negociado e dinâmico (Sachs, 2001). Face ao exposto e assumindo o estágio profissional como marco fundamental na construção da identidade profissional (Albuquerque, Graça & Januário, 2008; Flores & Day, 2006), é de suma importância que se acompanhe a operacionalização deste novo modelo de estágio.

Deste modo e no sentido de responder a estes desafios, elaborou-se um projeto de investigação intitulado de "O papel do estágio profissional na (re) construção da identidade profissional no contexto da educação física", com o objetivo de compreender como é que os estudantes estagiários, neste novo contexto de ensino e profissional, aprendem a serem professores e (re)construem a sua identidade profissional. Adicionalmente pretendeu-se que a participação neste projeto tornasse os estudantes mais ativos no seu processo de aprendizagem para serem professores de Educação Física.

De referir ainda que os resultados apresentados neste estudo são apenas dados preliminares do projeto global e circunscritos a uma das suas componentes.

Metodologia

De modo a dar resposta aos objetivos definidos foram realizados dois estudos intensivos de caráter exploratório com estudantes-estagiários da FADEUP, do ano académico 2010/2011. Os instrumentos de recolha dos dados foram diversos com vista a obter informação distinta e, simultaneamente, complementar que permitisse compreender melhor o fenómeno em estudo (Quadro 1). As condições de confidencialidade e de anonimato foram garantidas, tendo sido atribuído a cada um dos participantes um código de identificação (E1, E2,...E9).

Quadro 1 – Instrumentos e métodos de recolha e análise dos dados

Estudos	Estudo 1	Estudo 2
Participantes	9 estudantes-estagiários	1 núcleo de estágio. 3 estudantes-estagiários; 1 professor cooperante e 1 orientador da faculdade
Instrumentos	Entrevista semiestruturada com 8 questões abertas. Os temas centrais incluíam: i) expectativas; ii) momentos marcantes; ii) tarefas e atividades do estágio; iv) contributos do estágio; Focus grupo; Diários de bordo com informação visual.	Observação não participante e notas de campo Entrevistas informais e gravação em vídeo
Procedimentos de recolha	As entrevistas foram realizadas no final do ano a cada um dos estagiários e os <i>focus</i> grupo, foram 4 tendo sido distribuídas ao longo do ano académico. Durante o ano cada estagiário elaborou o seu diário de	A observação decorreu durante 15 dias, num total de 8 visitas.

bordo, recorrendo não apenas a informação escrita mas também visual.

Procedimentos de análise

O conteúdo das entrevistas foi transcrito *verbatim* e a informação dos *focus* grupo foi transcrita recorrendo a um *timeline*. Após este processo toda a informação foi inserida no Nvivo9 e submetida a uma análise temática por recurso a um processo situado entre o polo dedutivo e indutivo. Os temas identificados foram os seguintes: i) expetativas; ii) momentos marcantes; iii) tarefas e atividades do estágio; iv) contributos do estágio.

O primeiro passo da análise foi realizar a leitura de toda a informação para depois se proceder a uma análise temática, com recurso ao NVivo 9. Os dados foram analisados de forma independente por dois investigadores, após discussão e negociação chegaram aos seguintes temas: i) ser estudante-estagiário; ii) os papéis desempenhados pelos elementos do núcleo de estágio; iii) traços da identidade dos estudantes-estagiários; (iv) ser professor.

Embora tenha havido a definição de categorias autónomas para cada um dos estudos, porquanto foram realizados de forma independente, no trabalho aqui apresentado procurou-se realizar uma triangulação dos dados. O objetivo foi procurar alcançar uma leitura com maior completude que permitisse atribuir novos e renovados significados à informação já analisada de forma independente. Deste modo, os resultados vão ser apresentados e discutidos tomando como referência os seguintes temas: i) das expetativas ao ser estudante-estagiário; ii) momentos marcantes; iii) o núcleo de estágio – tarefas, atividades e papéis; iv) o estágio e a aquisição da identidade profissional; v) impacto do projeto na formação dos estagiários.

Resultados

Das expetativas ao ser estudante-estagiário

Os EE esperavam desenvolver durante o estágio as habilidades e capacidades necessárias ao exercício docente. Esta expetativa foi confirmada como é visível no excerto do estagiário 3, quando este refere que os ganhos mais relevantes que percecionou foram ao nível da capacidade de alterar as suas práticas:

“O que mais me surpreendeu foi a minha capacidade de ir modificando ao longo do tempo e mudar as minhas práticas.” (E3, ref.2)

Além destas expetativas confirmadas, os estudantes-estagiários mencionaram que ser estudante-estagiário revelou ser muito mais daquilo que esperavam no início do estágio. Pois, durante o estágio estes sentiram-se responsáveis pelo processo de ensino aprendizagem dos seus alunos, assumindo responsabilidades pela e na sua aprendizagem, bem como na sua formação enquanto seres humanos. A

noção de que é necessário respeitar as regras instituídas na escola e no grupo de Educação Física, além de colaborar na realização de tarefas do grupo disciplinar também emergiu.

Relativamente às condições das escolas e às características dos alunos, as expectativas eram superiores às encontradas na realidade. Estes esperavam encontrar alunos motivados para o desporto, mas a sua motivação ficou muito aquém do expectável.

“Tinha esperança de encontrar alunos muito motivados para o desporto, mas estes demonstravam muito pouco interesse para as aulas de EF” (E4, ref.9)

Deste ponto de vista a perceção que o estagiário tem que ser capaz de investigar o contexto em que está inserido e na sua própria prática, na procura de melhoria e aquisição de novas competências ficou bem patente.

Momentos marcantes

Os momentos marcantes do estágio referenciados pelos estagiários foram sobretudo positivos. Os negativos foram pontuais e focados em aspetos funcionais. Das palavras dos respondentes pode inferir-se que o que marcou positivamente o estágio foram os Alunos, sendo que o aumento dos seus níveis de motivação para a prática desportiva foi referenciado como um dos aspetos mais positivos.

“Positivas, tenho desde logo a conquista que fui obtendo com os alunos para a prática de atividade desportiva e o facto de conseguir uma maior participação nas atividades” (E8, ref.1)

Também o bom relacionamento com os alunos e os resultados de aprendizagem por eles alcançados foram referidos como marcas positivas que contribuíram para a construção da sua Identidade de professor. Esta noção está bem patente no discurso do estagiário 4.

“Realmente foi um percurso progressivo de aprendizagens, que me permitiu reformular a minha identidade como professor, lembro-me sobretudo dos momentos positivos” (E4, ref.5)

Outro aspeto destacado pelos estudantes-estagiários foi o bom relacionamento alcançado manter com os alunos das diferentes turmas. Nas palavras dos estagiários esta conquista foi um elemento promotor do seu desenvolvimento profissional (E4)

“Realmente foi um percurso progressivo de aprendizagens que me permitiu reformular a minha identidade como professor (...) e lembro-me sobretudo dos momentos positivos” (E4, ref.1)

Já em termos negativos emergiu a falta de condições em alguns espaços da aula de Educação Física (E5) e o excesso de trabalho, principalmente no início do estágio, que deixava pouco tempo para outras tarefas (E8)

“A falta de material e os espaços pequenos foram obstáculos que tive que ultrapassar” (E5, ref.2)

“No início eram tantas tarefas que não sabia o que fazer primeiro (...) não foi fácil” (E8, ref.3)

O núcleo de estágio – tarefas, atividade e papéis

De entre a multiplicidade de tarefas que os estagiários enunciaram como necessárias no estágio, as relacionadas com o processo de planeamento, reflexão das aulas (E2) e observação de aulas (E1) foram as percebidas como obrigatórias. De entre elas, o planeamento emergiu como a tarefa mais trabalhosa, sendo que no início a utilidade do processo era posta em causa e, gradualmente, como é visível no excerto a seguir apresentado, foi ganhando significado.

“(...) agora percebo o que é o MEC [Modelo de Estrutura de Conhecimento] a utilidade que têm, mas no início do ano fazia por fazer e com base no dos outros anos (...) fazia sem perceber porquê. E hoje em dia com o módulo 8 (...) em que todos os módulos se juntam... Acho que é um módulo muito útil e que devia ser explorado (...) Porque um MEC com tantas páginas acaba por não ser tão rentabilizado como aquele que além de prático tem lá tudo o que é necessário.” (E3, ref.3)

“A reflexão foi exatamente este processo, primeiro custou, primeiro estranha-se e depois entranha-se. Na realidade aquilo custou-me imenso no início, mas depois quando comecei a olhar para aquilo de outra forma realmente já era uma necessidade e não uma imposição e já o fazia naturalmente e quase como algo que estava implícito a dar a aula.” (E2, ref.1)

“A observação de aulas era uma coisa imposta, mas era uma coisa que a gente fazia a mais sempre porque víamos que aquilo era importante para nós. Numa fase inicial nos víamos, nos sentíamos muito isso, o nosso PC até fazia propositadamente erros e no final mandava-nos identificar os erros que ele fez na própria aula. E...e isso tudo foi um processo construtivo que teve muito valor.” (E1, ref.1)

Outras tarefas foram referenciadas como tendo sido realizadas por iniciativa própria, sendo que a maioria se direcionou se relacionaram com as aulas. Os motivos apresentados para este investimento

materializaram-se na necessidade de motivar os alunos e no facto de ser este o espaço onde se sentiam mais autónomos na tomada de decisão.

“(…)ao início senti que isso era uma obrigação e não algo que eu quisesse fazer porque era algo que me ajudava, mas... Depois há sempre tarefas que eu achei que eram úteis como fazer o plano de aula, fazer a reflexão (...) (E9, ref.4)

O facto das atividades e tarefas no decurso do estágio acontecerem em contexto real de ensino e em grupo foi entendido como crucial à sua formação. A existência do núcleo foi interpretada como uma mais valia, porquanto permitiu a partilha e a cooperação com os colegas de estágio. O apoio do orientador da escola foi igualmente referenciado como importante.

“Acho que o facto de estarmos em núcleo de estágio contribuiu muito. Eu evolui com os meus colegas (...) sem dúvidas as minhas reflexões evoluíram graças às reflexões que tínhamos em conjunto, tanto o núcleo de estágio, como com o professor cooperante (E7, ref.3)

“Vou sempre lembrar-me do trabalho que fiz com meus colegas e também com o professor cooperante, foram um grande contributo, ajudaram-me a ser o professor que hoje sou.” (E4, ref. 2).

O estágio e a aquisição da identidade profissional

Os estagiários atribuíram grande importância ao estágio, considerando que lhes permitiu aceder à profissão, como ilustra o excerto apresentado.

“Mas para mim o estágio funcionou como um abrir de portas para muitas questões, muitas dúvidas, muitas reflexões, porque não tinha noção de como as coisas funcionavam no que diz respeito à profissionalidade, o exercer da profissão.” (E4, ref.1)

Os estagiários revelaram que para eles ser professor de Educação Física é reflectir constantemente sobre a prática-pedagógica, é saber reajustar e adoptar estratégias frente às características particulares do contexto, é planear e tomar decisões no sentido de proporcionar mais aprendizagens aos alunos. Foi neste processo de dar resposta às necessidades dos alunos, a que se associou a percepção de valorização por parte dos alunos que a sua identidade como professores começou a emergir.

“Eles [alunos] sentiram a necessidade de ter algo mais. Então a partir daí a minha ação teve muito mais significado para eles (...) Por isso, foi a partir daquele momento, então sim, que eu comecei a sentir-me como um professor” (E2, ref.5)

O exercício das atribuições adstritas ao professor, nomeadamente preparar as aulas, gerir a turma, relacionar-se com os alunos foram os aspetos que os estagiários deram ênfase na função de professor. Contudo, também entenderam que a função do professor ultrapassa largamente a sala de aula e que isso, também faz parte do ser professor.

“Além disso, compete-nos a nós também, tanto no contexto de aula como fora da aula, contribuir para uma formação e educação dos alunos, não só aqueles que são da nossa turma mas também aqueles que englobam a escola. (...) Acho que temos um vasto leque de tarefas a cumprir, onde cada vez mais o cumprimento burocrático é exacerbado e que muitas vezes dificulta esta ligação e o comprometimento do professor naquilo que é o seu contexto de ensino mais prático que é a lecionação de aulas.” (E3, ref.4)

A perceção da imprevisibilidade do contexto educativo e, conseqüentemente, a necessidade de tomar decisões autónomas na procura da superação das dificuldades daí decorrente ganhou espaço no entendimento dos estagiários. Esta tomada de consciência parece, assim, também ela, ser uma marca da aquisição da identidade profissional dos estagiários.

“Ter uma profissão em que se assume ou que se deve assumir a capacidade de se adaptar constantemente às circunstâncias, à imprevisibilidade que se vive na escola. É estar preparado para lidar com diferentes professores, com diferentes personalidades, porque de facto há alguns momentos de desataria na escola. É procurar harmonizar esses momentos e ir de encontro a objetivos comuns.” (E6, ref.2)

Impacto do projeto na formação dos estagiários

A participação no projeto, materializada na elaboração dos diários de bordo, a recolha de imagens acerca das vivências tidas em estágio, bem como a participação regular nas entrevistas individuais e de grupo revelaram ser elementos impulsionadores da formação dos estagiários. Veja-se, a título de exemplo, o teor das suas reflexões escritas que melhorou substancialmente passando de uma tipologia de registo meramente descritivo para registos interpretativos e críticos, como patenteiam os excertos a seguir apresentados.

“Hoje a aula começou à hora prevista. Os alunos estavam calmos e a informação inicial foi transmitida sem problemas (...) as tarefas foram todas realizadas, mas no exercício 4 um dos grupos ficou com menos 1 elemento porque o “António” faltou (...)” (E5, ref.3)

“O exercício 3 não resultou, pois os alunos não conseguiram concretizar o ataque. A dificuldade foi no último passe pela defesa pressionante. Na próxima aula tenho que facilitar o ataque, colocando-o em superioridade numérica recorrendo a um joker na fase final do exercício” (E5, ref.12)

Outro aspeto que emergiu deste contacto direto e frequente com os estagiários foi que a partilha de conhecimentos e experiências no seio do núcleo de estágio é crucial ao seu crescimento como professores. O núcleo revelou ser uma verdadeira comunidade de prática, orientada pelo professor cooperante em que a aprendizagem aconteceu.

“Acho que o núcleo foi sem dúvida importante porque todo aquele processo de partilha e conjunto, planificação conjunta, acho todo este processo mais simplificado e enriquecedor do que eu só tivesse apenas a minha perspetiva” (E1, ref.7)

Discussão

A noção de que o estágio é um espaço rico em aprendizagens ficou evidente no discurso dos estagiários. A aprendizagem em contexto de estágio foi reconhecida como efetiva e com grande impacto na aquisição de novos conhecimentos e competências. A responsabilidade que assumiram como professores de uma turma, com todas as tarefas e funções inerentes a esse exercício, foi marcante para todos eles. Com efeito, como referem Albuquerque, Pinheiro e Batista (2008) e Flores e Day (2006) o estágio materializa o impacto com a prática profissional, assumindo-se como um momento crucial no processo formativo do futuro professor.

De entre as vivências mais significativas as que se relacionaram com o processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente com os alunos, sobressaíram na pirâmide dos significados atribuídos. O aluno revelou ser o elemento central de investimento dos estagiários. Assim, a introdução à prática profissional deixou patente nos formandos, futuros professores, que de entre a multiplicidade de tarefas e funções adstritas ao professor o Aluno ocupa o lugar central da sua ação.

A componente institucional da função do professor foi percebida e apropriada pelos estagiários como partes importantes do seu processo formativo. A pluralidade e a natureza das funções docentes foram captadas pelos estagiários, remetendo-os para a noção de polivalência e alternância que exige uma articulação constante entre a ação teórica e a ação prática. Esta compreensão consubstanciou-se na noção de que o meio educativo é um espaço instável, que exige do professor grande capacidade de adaptação e transformação de saberes. Assim, as palavras de Dominicé (1990), quando refere que a formação é um processo dinâmico e em transformação contínua, ganharam importância.

A aquisição de uma conduta em consonância com a ambiência social que caracteriza cada escola sobreveio no entendimento dos estagiários, visível, por exemplo, no: respeito pelas regras instituídas na escola e no grupo disciplinar; na colaboração e desenvolvimento de atividades extracurriculares; na partilha de conhecimentos com os outros atores educativos e nas iniciativas pessoais com vista a melhorar o projeto educativo da escola. O estágio vivenciado por estes estagiários revelou ser um espaço rico em experiências significantes, que criou condições para os estagiários pensarem, analisarem e (re)construírem os seus entendimentos e concepções acerca do ensino e da escola. Neste sentido, Batista (2011) defende que o estágio profissional tem de ser um espaço onde se possa solidificar os requisitos da competência e não um mera aplicação de habilidades (competências). Ideia esta que ficou reforçada pelo facto dos estudantes-estagiários terem reconhecido a importância de investigarem o contexto em que estão inseridos e a sua própria prática na procura de melhoria e aquisição de novas competências. O plasmado nas normas orientadoras do estágio profissional da FADEUP, atualmente em vigor (2011/2012), quando refere que *“O Estágio Profissional entende-se como um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar”* (p.3) ganhou significado no discurso dos estagiários.

O facto de o estágio acontecer em grupo revelou ser uma mais-valia para o desenvolvimento profissional dos estagiários. O núcleo de estágio funcionou como uma comunidade de aprendizagem rica em partilha e promotora da reflexão, elementos estes fundamentais na atividade do professor. Pois, como salienta Schön (1983), a reflexão é um processo que permite enriquecer o reportório do professor e melhorar a sua capacidade de resolver problemas conduzindo-o a uma mudança das suas práticas. Neste contexto grupal, em comunidade prática, o professor cooperante arrogou um papel essencial. Neste sentido, e parafraseando Alarcão (1996, p.93) *“o professor cooperante deve surgir como um treinador de um atleta, um “amigo”, que possibilite as melhores condições de sucesso, como alguém que ajude e monitorize, de forma a desenvolver aptidões e capacidades no estudante estagiário”*. Também Albuquerque, Graça e Januário. (2005) consideraram que o professor cooperante é um dos principais intervenientes no processo formativo do estagiário, orientando-o no sentido de este desenvolver competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, eficaz, responsável e competente.

O estágio permitiu aos estagiários adquirirem traços da identidade profissional do professor. O veiculado por Jurasait-Harbison (2005), que a identidade profissional é o resultado de uma interface entre as experiências pessoais dos professores e o contexto social, cultural e institucional do quotidiano, ganhou significação. Cazales, (2008) acresce, veiculando que a identidade profissional é histórica, relacional e situacional.

Para além desta noção de inter-relação entre a pessoa (individual) e o social a apreensão de que, tal como refere Sachs (2001), tornar-se professor envolve a (trans)formação da identidade; que é processo descrito como aberto, negociado e dinâmico, parece confirmar-se. Assim, a (re)interpretação dos valores e experiências de cada um dos estagiários no contacto diário com a comunidade escolar e em particular, com os colegas de estágio, foi decisiva ao seu desenvolvimento profissional. Neste concreto, a noção de que a aquisição da identidade, nomeadamente a profissional, é um processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo de sua história, se forma, se transforma, em constante interação, ganhou significado.

A participação dos estagiários neste projeto de investigação, pela envolvência diária que exigiu, designadamente pela elaboração do diário de bordo, bem como a participação regular nas entrevistas individuais e de grupos, revelou-se um elemento impulsionador para a sua formação. Na verdade, estes melhoraram os seus processos reflexivos, bem como a sua capacidade de partilhar e de iniciativa que conduziu a melhorias das suas práticas. O surgimento das suas identidades como professores também foi acontecendo neste contexto de comunidade. Ficou patente a importância do estágio ocorrer em contexto de prática real de ensino e em comunidade apoiada por um elemento experiente, o professor cooperante. Como defende Lave e Wenger (1991) a aprendizagem deve ser situada na garantia da criação das melhores condições para os estagiários acederem a uma participação periférica legítima, isto é, apoiada e gradualmente autónoma.

Conclusão

Os estudantes estagiários no contexto de estágio acederam à realidade escolar e aos agentes de socialização indispensáveis à aprendizagem do que é ser professor. A passagem de estudante-estagiário para professor foi gradual. O desafios e experiências positivas vividas com os alunos, o desempenho da multiplicidade de tarefas e a partilha de conhecimentos e de experiências com outros atores educativos, principalmente com os colegas do núcleo de estágio, permitiu aos estudantes-estagiários ir construindo a sua identidade como professores. De facto, a noção de que a construção da identidade profissional é um processo dinâmico e em *continuum*, que implica a criação de sentido e a (re)interpretação dos próprios valores e experiências, ficou patente neste estudo. Independentemente da aceitação da riqueza do estágio em contexto real de ensino, importa também atender a que a quantidade e intensidade da experiência prática não induzem necessariamente a mudanças nas direções desejadas. Para que tal aconteça é necessário que os condutores do processo, neste caso os professores cooperantes, sejam capazes de agir na flexibilidade, levando os estagiários a serem agentes ativos do seu próprio processo de formação.

Outro aspeto a salientar é que a participação dos estagiários em projetos desta natureza, em que eles não são apenas participantes mas também formandos, traz benefícios não apenas à investigação mas também ao seu processo formativo. A aprendizagem pode, assim, ser mais efetiva.

Estes resultados sendo apenas preliminares necessitam de um maior aprofundamento e de dados complementares. Será a continuidade deste investimento que permitirá aceder a um entendimento mais completo e profundo acerca do modo como os estudantes-estagiários aprendem e como configuram a sua identidade profissional.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, A; Graça, A, & Januário, C. (2005). A Supervisão pedagógica em Educação Física: A perspectiva do orientador de estágio. Lisboa: Livros Horizonte.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2008). The pedagogical supervising in Physical Education: The cooperating teacher's perspectives. In A. Albuquerque, L. Santiago & N. Fumes (Eds.), Physical Education, Sport and Leisure: luso-brazilian perspectives. (pp. 127-138). Maia: Edições ISMAI.
- Albuquerque, A., Pinheiro, C., & Batista, P. (2008). Study of Professional perspectives evolution during the initial training in pre-service PE teachers in Institutions of Higher Education public and private. In N. Wallian, M.P Poggi & M. Musard (Eds.), Co-construire des savoirs: les métiers de l'intervention dans les APSA. Actes de la 4ème Biennale de l'Association pour la Recherche sur l'Intervention en Sport (Vol. DVD/Articles expertisés). Besançon: Université de Franche-Comté.
- Batista, P. (2011). Modelação da competência: desafios que se colocam ao estágio profissional. In: A. Albuquerque, C. Pinheiro, L. Santiago & N. Fumes (Eds.) Educação Física, Desporto e Lazer. Perspectivas Luso-Brasileiras, 3º encontro (pp.429-442). Maia: Edições ISMAI.
- Cazales, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional: los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13(36), 143-171.
- Cornelissen, J. J., & van Wyk, A. S. (2007). Professional Socialisation: An Influence on Professional Development and Role Definition. South African Journal of Higher Education, 21(7), 826-841.

- Day, C., Flores, M., & Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-265.
- Dominicé, P. (1990). *L'Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Forbes, C., & Davis, E. (2007). The Development of Preservice Elementary Teachers' Curricular Role Identity for Science Teaching. *Science Teacher Education*, 92(5), 909-940.
- Giddens, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- Jurasaite-Harbison, E. (2005). Reconstructing Teacher's Professional Identity in a Research Discourse: A Professional Development in an Informal Setting. *Trames*, 9(2), 159-176.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Luehmann, A. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, 91(5), 822-839.
- O'Sullivan, M., MacPhail, A., & Tannehill, D. (2009). A career in teaching: decisions of the heart rather than the head. *Irish Educational Studies*, 28(2), 177-191.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Basic Books.

4.6.

Título:

Práticas inovadoras de aprendizagem no Ensino Superior e avaliação

Autor/a (es/as):

Borba, Valquíria Claudete Machado [UNEB - Universidade do Estado da Bahia]

Conceição, Ana Paula da Silva [UNEB - Universidade do Estado da Bahia]

Resumo:

Esta comunicação aborda a questão da avaliação da aprendizagem em práticas inovadoras no ensino superior. Para a análise da avaliação da aprendizagem de conteúdos propostos a partir de

práticas pedagógicas inovadoras, foram selecionados dez relatos (artigos) de práticas inovadoras de diferentes cursos universitários apresentados no II Colóquio de Práticas Pedagógicas Inovadoras na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Este estudo buscou verificar se as práticas pedagógicas inovadoras propostas apresentam de forma clara a conexão entre os objetivos, a teoria, a metodologia aplicada e o resultado do processo ensino-aprendizagem, levando em consideração a importância da inovação para que se alcance os resultados esperados nas disciplinas, de forma a reafirmar o papel da universidade enquanto formadora de profissionais autônomos, capazes de criarem novas possibilidades de atuação na sua área, aliando conhecimentos e experiências à realidade que encontrarão na sua profissão. Tendo em vista a importância da reflexão sobre experiências pioneiras no campo do ensino superior, este trabalho contribui para a compreensão do estado atual da questão da docência universitária, das novas perspectivas e práticas, que exigem do docente do ensino superior novas atitudes e posturas frente ao ato de ensinar. Também se verificou que algumas práticas já presentes em alguns cursos são consideradas inovadoras em outros cursos, e outras são releituras inovadoras de práticas anteriores, o que sinaliza na direção do diálogo interdisciplinar, da necessidade da reflexão e discussão entre os profissionais do ensino superior, ou seja, a troca de experiências entre esses profissionais ainda tão sedimentados quase que exclusivamente as suas áreas de atuação. Os resultados mostram novos caminhos rumo a uma autonomia dos futuros profissionais do ensino superior. Contudo, algumas práticas ainda carecem de clareza entre os objetivos das práticas pedagógicas inovadoras propostas e a avaliação do resultado final, de forma a avaliar a importância da mudança, da inovação para o sucesso na disciplina, ou seja, a aprendizagem. Percebeu-se que algumas práticas inovadoras foram avaliadas de forma muito genérica, diretamente relacionada ao entusiasmo dos alunos ao longo do processo, e não retomando os objetivos propostos, relacionando-os às novas formas de abordar pedagogicamente os assuntos a serem tratados. Mas, os relatos mostram a urgência da discussão e da troca de experiências de forma mais ampla das práticas pedagógicas no ensino superior.

Palavras-chave:

Práticas inovadoras; aprendizagem; avaliação.

Introdução

No cenário da educação atual, o Ensino Superior tem recebido, discretamente, a atenção de pesquisadores preocupados com a docência nesse nível. No Brasil, Soares e Cunha (2010), Tavares (2003), Zanchet e Ghiggi (2008), Masetto (2009), Pimenta e Anastasiou (2011), dentre outros autores, vem debatendo e investigando o exercício da docência universitária, mostrando que a complexidade

envolvida nesta atividade profissional exige, cada vez mais, uma formação pedagógica profunda, que, infelizmente, ainda não faz parte dos programas de formação nesse nível de ensino.

Essa realidade precisa urgentemente ser revista por meio de uma ampla discussão nas universidades sobre a formação dos docentes do Ensino Superior. Na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a professora Sandra Regina Soares, por meio do seu grupo de pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores – DUFOP, tem investigado os desafios da docência universitária na atualidade, mostrando a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras, que “rompam com o paradigma da racionalidade técnica, baseado na lógica disciplinar e na transmissão de conteúdos dogmatizados”, oportunizando, assim, “aos estudantes a construção de aprendizagens significativas na universidade.”⁶

Tendo em vista esse panorama, propomos analisar os relatos (artigos) de dez práticas consideradas inovadoras pelos professores de diferentes cursos universitários que apresentaram comunicações no II Colóquio de Práticas Pedagógicas Inovadoras na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que é coordenado e realizado pelo DUFOP. Buscamos verificar se as práticas pedagógicas inovadoras propostas apresentam de forma clara a conexão entre os objetivos, a teoria, a metodologia aplicada e o resultado do processo ensino-aprendizagem, levando em consideração a importância da inovação para que se alcancem os resultados esperados nas disciplinas, de forma a reafirmar o papel da universidade enquanto formadora de profissionais autônomos, capazes de criar novas possibilidades de atuação na sua área, aliando conhecimentos e experiências à realidade que encontrarão na sua profissão.

Práticas Inovadoras no Ensino Superior

A discussão em torno da temática da prática pedagógica no Ensino Superior foi o foco do II Colóquio de Práticas Inovadoras na Universidade, realizado na UNEB em novembro de 2011. No folder do evento, encontramos a justificativa para um amplo debate em torno da formação docente universitária e suas práticas:

Os desafios do contexto atual exigem práticas pedagógicas inovadoras, entendidas como aquelas que rompem com o paradigma da racionalidade técnica, baseado na lógica disciplinar e na transmissão de conteúdos dogmatizados. Tais práticas docentes oportunizam aos estudantes a construção de aprendizagens significativas na universidade.

⁶ Citado conforme consta na justificativa do II Colóquio de Práticas Inovadoras na Universidade (no folder).

O desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras pressupõe a reflexão crítica e consistente sobre a prática. Reflexão não como ato isolado, mas como processo coletivo dialógico de questionamentos, descobertas e construções.

A partir dessa justificativa, as comunicações apresentadas no colóquio traziam práticas consideradas por seus autores como práticas e experiências inovadoras por eles vivenciadas na docência do Ensino Superior.

Uma vez que, como coloca Masetto (2009, p. 04), a formação do profissional docente do Ensino Superior no “nosso tempo passa a exigir um docente no ensino superior com outras atitudes, outras posturas e outras competências”, novas práticas serão decorrentes de novas reflexões sobre o que é o saber, o aprender, o ensinar, o (re)avaliar, partindo de contextos significativos, do diálogo e da construção coletiva das aprendizagens.

Nessa direção, avaliamos as práticas inovadoras de duas sessões de comunicação (Eixo 1: Práticas inovadoras no contexto do Estágio Curricular; Eixo 2: Ensino envolvendo prática de pesquisa), das quais participamos, verificando se as práticas inovadoras apresentadas continham de forma clara a conexão entre os objetivos, a teoria, a metodologia aplicada e o resultado do processo ensino-aprendizagem, e analisando se de fato havia inovação no procedimento de condução da aprendizagem.

Análise das Práticas Inovadoras

As práticas que avaliamos foram selecionadas pelo critério de acompanhamento como mediadoras das sessões de comunicação, pertencentes a dois eixos, que apresentamos a seguir.

No **Eixo 1 – Práticas Inovadoras no Contexto do Estágio Curricular** foram analisadas as seguintes comunicações:

1) *Desenvolvimento de uma metodologia inovadora para iniciação do aluno no uso do laboratório de química.* Nesta comunicação, Machado et al.(2011) relatam a proposta de implantação da disciplina Introdução ao laboratório no 1º semestre como iniciação ao uso do laboratório no curso de Licenciatura em Química, a partir da percepção de uma série de deficiências dos alunos em lidar com o fenômeno químico numa perspectiva didático-pedagógica, assumindo a pesquisa-ação e a prática reflexiva. O objetivo dessa

pesquisa foi minimizar essas deficiências favorecendo a protagonização do aluno para o ato reflexivo do trabalho no laboratório a partir da resolução de situações-problemas em

contextos de desafio inerentes à prática profissional do licenciado. Os resultados apontaram para melhoria da qualidade da formação à medida que se verificou um maior compromisso e participação do aluno nos processos de planejamento e execução das práticas laboratoriais quando estas passaram a ser desenvolvidas numa ótica investigativa, participativa e reflexiva a partir de situações-desafios da própria prática profissional. (op. cit., p. 313)

Esta comunicação apresentou a proposta de criação de uma disciplina que sanasse problemas conceituais e práticos oriundos de uma formação deficiente no ensino médio, de forma a elevar a qualidade da formação dos profissionais da área de química. A análise da metodologia mostrou que, entre a teoria e a prática, a participação dos alunos de forma reflexiva e prática no laboratório, em que a avaliação é processual, contínua, eleva a qualidade da formação destes profissionais. A inovação aqui poderia ser entendida não apenas como a proposta da prática, mas a retomada do que se discute em educação sobre partir do aluno real e não do aluno idealizado, verificando sua necessidade para uma formação eficaz e eficiente. Mais do que uma prática inovadora, percebemos uma visão global do processo de ensino-aprendizagem, verificando a adequação do currículo às necessidades dos alunos. Como os autores afirmam, a prática, a pesquisa, a ação-reflexão-ação são conceitos que, embora já bem teorizados, ainda carecem de aplicação nas universidades.

2) *Práticas pedagógicas inovadoras na universidade: (re)construindo conceitos numa perspectiva didático-epistemológica.* Machado e Correia (2011) propõem uma reflexão com base no ensino com pesquisa envolvendo estagiários do curso de Licenciatura em Química da UNEB, realizado no curso de formação de Técnico em Química do IFBA. Para os autores, houve uma melhoria do processo de formação do licenciando e da qualidade do ensino da Química à medida que se incorporaram “ações reflexivas, desenvolvidas através de situações-problemas, utilizando a História e a Filosofia da Ciência como ferramentas didático-epistemológicas na construção de práticas pedagógicas inovadoras no âmbito da universidade” (op. cit., p.322). Este projeto mostrou a importância de uma revisão do modelo conteudista que rege a educação brasileira. Os estagiários, entre outras constatações, verificaram a dificuldade de trabalhar a partir de práticas pedagógicas dialógicas, reflexivas, que aliam ensino com pesquisa. Contudo, práticas pedagógicas que levam os estudantes a fazer ciência, a refletir sobre sua prática levam à formação de profissionais melhores e mais bem preparados para as demandas da sociedade e para mudar a sociedade. Em pleno século XXI, este tipo de prática, que deveria ser a corrente, ainda é vista como inovadora.

3) *Matemática e meio ambiente: rumo a uma ecoeducação matemática.* Silva (2011) apresenta uma abordagem prático-teórica intitulada Matemática e Meio Ambiente, proposta e elaborada, conjuntamente, entre os alunos da disciplina Estágio Supervisionado IV e as escolas Estaduais de

Ensino Médio de Paulo Afonso - BA. A autora, baseada nos novos papéis da educação e na importância de trabalhar pelo método de projetos, procurou investigar como trabalhar a Matemática, integrando o tema transversal “Meio Ambiente” por meio de projeto de trabalho, tendo por objetivos a contextualização do ensino da Matemática e a investigação dos conteúdos conceituais de Matemática e de outras áreas do conhecimento e procedimentais envolvidos no decorrer do projeto. A pesquisa não apresentou claramente como esta prática pode ser considerada inovadora. Os procedimentos e o contexto do projeto também não estavam claros. Assim, percebemos que a articulação objetivo, prática inovadora, resultados, avaliação ficou implícita. Embora, ao pensar em práticas inovadoras, relacionemos estas diretamente à oposição de práticas tradicionais de um ensino transmissor, em que o aluno é passivo, em que não há prática, reflexão-ação-reflexão, é preciso compreender que há, sim, uma articulação que deve estar clara entre o que se quer com determinada prática, por que se escolhem determinados métodos, como conduzir o ensino-aprendizagem e como avaliar se está havendo a construção de aprendizagens práticas significativas.

4) *Pesquisa e estágio: tecendo lugares formativos*. Nesta comunicação, Bispo e Barreto Neta (2011) apresentam uma

experiência desenvolvida com graduandos do 6º Período do curso de Pedagogia, no semestre 2010.2, a partir da proposta do componente curricular Pesquisa e Estágio em Educação Infantil na UNEB - CAMPUS XVI – Irecê-Ba. Objetiva refletir, analisar e apresentar aspectos relacionados à formação de professores articulado com uma proposta pedagógica que ultrapasse a lógica do isolamento dos professores em guetos disciplinares, do distanciamento entre as discussões estabelecidas na academia e o campo de atuação do pedagogo, bem como salientar a importância da reflexão e do diálogo coletivo para nosso desenvolvimento profissional enquanto docentes universitários

As autoras abordam três aspectos que se constituíram no movimento do percurso: a do estudante como sujeito epistêmico e do campo de atuação do Pedagogo como espaço de produção de conhecimento; a importância da articulação dos diferentes saberes (acadêmicos, pedagógicos, científicos e da experiência) na formação de professores; e a atividade interdisciplinar – forjando espaços de (in) e (auto) formação. Esses aspectos envolvem o engajamento da instituição, dos professores, dos alunos. Aqui, as autoras, relatam um dos problemas para uma prática inovadora no ensino superior, a conexão em entre os diferentes atores do ensino superior, de forma a gerar um projeto interdisciplinar consistente neste nível de ensino. Na proposta das autoras, foram realizadas oficinas, planejadas conjuntamente pelos professores da unidade, em que várias dinâmicas proporcionaram a reflexão-ação-reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem nos níveis em que os futuros profissionais

atuariam. Mais um exemplo de prática pedagógica que tem sido discutida por vários autores ao longo dos anos, mas que ainda é incipiente no ensino superior.

5) *Repensando o estágio supervisionado em história: o que faz um historiador na escola de educação básica?* Nesta comunicação, Correia (2011) apresenta um trabalho realizado na disciplina Estágio Supervisionado em História IV no semestre de 2011.1,

ministrada na turma do IX Semestre de História do campus da UNEB de Caetitê. Ainda permanece muito presente entre os nossos discentes e mesmo entre alguns professores dos cursos de licenciatura a representação do Estágio Supervisionado como o momento em que os alunos e alunas vão poder aplicar a teoria aprendida durante o curso. Este tipo de pensamento além de configurar-se como uma permanência nos cursos de licenciaturas – vivificando por muito tempo na nossa história da educação pelo tão criticado modelo de formação 3+1 – acaba desprezando a cultura escolar como categoria de análise e eixo de ação e reflexão sobre a prática de ensino. (op. cit., p. 388)

A autora propôs para a disciplina Estágio Supervisionado em História IV atividades “cujo objetivo imediato, além de cumprir os requisitos necessários para a superação dos créditos teóricos e práticos, era proporcionar aos graduandos e graduandas elementos para uma reflexão em torno do seguinte questionamento: o que faz um historiador na escola básica?” (op. cit., p. 288). Para isso, como propostas inovadoras, foram solicitados Diários de Campo e Relatório Memorial “como instrumentos de coleta e apresentação de dados e análise crítica da experiência formadora; e a diversificação dos elementos formativos para atuação no espaço-tempo da escola de ensino médio” (op. cit., p. 394). A partir dos Diários de Campo, Correia buscou a prática de métodos de coleta qualitativos que levassem à reflexão sobre o cotidiano escolar e a criação de uma cultura de investigação crítica e interpretativa. O Relatório Memorial seria o relatório final da disciplina. Esta apresentação não tinha dados finais ainda, por ter ocorrido durante o processo da pesquisa em questão. Contudo, percebemos o esforço para uma prática que levasse à reflexão crítica e consistente sobre a prática pedagógica a partir de um processo dialógico de questionamentos, descobertas e construções, conforme proposto no debate do II Colóquio de Práticas Pedagógicas Inovadoras na Universidade.

Já no **Eixo 2 – Ensino envolvendo práticas de pesquisa** - foram avaliadas as seguintes comunicações:

1) *Uma realidade do conhecimento de estudantes de licenciatura em química sobre ligação química subsidiando uma proposta de ensino:* Neste trabalho, observamos o emprego de uma sequência didática, conceito que circula na área de linguística, trazido por Schnewly e Dolz (2006), amplamente divulgado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), assim como conceitos relativos à Zona Proximal (VIGOTSKII, 1988), que também já é parte da literatura da educação há bastante tempo. Verificamos que esses conceitos são aplicados na área de química como facilitadores de uma prática inovadora, uma vez que, a partir dos conceitos que os alunos tinham de ligação química, foi elaborada uma sequência didática para eles aprenderem esses conceitos. Após, houve uma reflexão, a partir da própria vivência durante esse processo, sobre como esses alunos agiriam quando estivessem em aula. Conforme os autores, Penha e Silva (2011), essa prática é inovadora, pois parte das experiências e conceitos que os alunos têm para se abordarem os conceitos como são realmente. Podemos dizer que, pelo relato dos autores, esta é uma prática inovadora na área de química. Mas é uma prática, pelo menos na teoria, já bastante discutida na área de linguística e educação. Logo, neste relato, fica uma indagação: que formação as licenciaturas de áreas distintas estão proporcionando a seus professores sobre o processo ensino-aprendizagem?

2) *A prática exploratória como instrumento de reflexão sobre o ensino na disciplina língua inglesa básico: alunos observam o professor e as aulas.* Neste trabalho, Oliveira (2011) trata a observação, reflexão e discussão dos alunos sobre as aulas que estão tendo como uma proposta de prática inovadora, a Prática Exploratória, em que o aluno é incentivado a questionar sobre a prática que vivencia. A questão que pontuamos nesta comunicação é o fato de a professora estar com um grupo básico de língua inglesa, em que parte dos alunos não são do curso de letras, logo não têm interesse em lecionar, mas apenas de aprender inglês, e a proposta inovadora é refletir sobre as aulas para pensar sobre uma futura prática de sala de aula. Se a ideia de práticas inovadoras tem por subsídio um ensino significativo, que significado tem uma proposta que não vai ao encontro dos anseios dos alunos. Seria de fato uma prática inovadora ou uma pesquisa o que a professora propôs? Como é entendido o ensino envolvendo pesquisa? Neste nível, seria este tipo de pesquisa que levaria os alunos a atingirem seus objetivos no nível básico? A que público este procedimento seria indicado?

3) *Oficina de produção para o ensino de Química (OFPEQ): refletindo sobre sua prática pedagógica na formação do licenciado em química.* Moreira et al. (2011) apresentam a experiência na condução da OFPEQ, em que

o estudante é instigado a aplicar os conhecimentos químicos, adquiridos nos diversos componentes específicos, explorando as diversas articulações possibilitadas no curso. Procura-se aprofundar em OFPEQ a articulação entre as formações pedagógica, química e de

áreas afins (matemática e física, por exemplo), aplicando os conhecimentos destes campos que fundamentam a ação educativa, destacando principalmente as habilidades e competências relativas à formação para a pesquisa. Neste espaço curricular o estudante é estimulado a refletir sobre a sua autonomia intelectual e profissional, colocando-se em prática a perspectiva da sua formação como um professor-pesquisador. (op. cit., p. 81)

É interessante notar que a própria disciplina caracteriza-se como uma oficina, e, assim, sendo, sua característica inovadora de condução das atividades vai ao encontro do que se propõe em oficinas pedagógicas, ou seja, empregar os conhecimentos adquiridos em práticas pedagógicas, criando, refletindo sobre a docência, suas possibilidades, de forma a articular teoria e prática, fomentando a discussão, a (re)avaliação de procedimentos metodológicos, a criação de novas dinâmicas e a produção de novos e instigantes materiais de ensino para as aulas. Nesse sentido, novamente, verificamos que práticas já amplamente discutidas na pedagogia parecem estar chegando agora em outras áreas de licenciatura. O que é considerado inovação aqui, há muito tempo vem sendo discutido. Mais uma vez fica claro que há uma necessidade de discussão sobre a docência no ensino superior, de divulgação de práticas consistentes. Há muita pesquisa sobre aprendizagem significativa, ensino-aprendizagem, sobre o papel do paradigma sociointeracionista, sobre aspectos neurológicos envolvidos na aprendizagem, sobre o papel da emoção, da atenção, do ambiente, da prática para que o aluno, em qualquer nível, atinja seu objetivo: tornar-se um profissional qualificado. E tudo isso passa pelo diálogo, pela pesquisa, pela prática, pela reflexão. Contudo, parece que todo esse referencial é ainda muito novo no Ensino Superior, e em especial na área das exatas.

4) *Ensino pela pesquisa no curso de graduação em enfermagem da Universidade Estadual de Feira de Santana.* Nesta comunicação, Aguiar et. al. (2011) apresentam sua prática pedagógica inovadora no curso de Enfermagem a

partir das vivências na disciplina Metodologia da Pesquisa em Saúde I, do curso de graduação em Enfermagem na Universidade Estadual de Feira de Santana, no semestre de 2010.2, a qual desenvolveu o ensino pela pesquisa, este trabalho tem por objetivo apresentar uma análise reflexiva sobre a experiência de elaboração de papers e sua repercussão na formação das alunas, que despertaram as alunas para construção de novos conhecimentos. A repercussão de um trabalho iniciado em sala de aula sem maiores pretensões acadêmicas ratificou a importância do fazer/educar pela pesquisa em sala de aula, pois esta surge como princípio articulador de todos os demais, superando teorias reducionistas limitadas à reprodução de conhecimento científico, mostrando que a utilização desse modelo de educação é capaz de ampliar horizontes, criando condições de autonomia na relação com as alunas, além de estimulá-las para novas descobertas. Isto nos fez começar a perceber como podemos

autorregular tais aprendizagens, percebendo quais as estratégias que fazem com que aprendamos como sujeitos e cidadãos em processo de formação.

Observamos como prática inovadora, conforme as autoras, a mediação da aprendizagem pela construção de artigos, o que motivou as alunas a pesquisarem, analisarem, discutirem os temas com maior profundidade.

5) *Currículo e formação de professores – caminhos possíveis.* Ferreira (2011) aborda reflexões acerca das relações que circundam proposições curriculares e formação de professores, e apresenta uma atividade curricular desenvolvida em uma turma de Pedagogia. Essa atividade constitui-se de um Projeto de Análise e Reflexões sobre o Currículo de Pedagogia do DEDC X – Docência e Gestão de Processos Educativos, que tem por objetivo geral: analisar os pressupostos teóricos e metodológicos que estruturam o currículo de pedagogia e as implicações destes nos processos formativos do pedagogo e do professor. O estudo proposto foi desenvolvido por grupos de discentes que ficaram responsáveis pela análise e reflexões de aspectos específicos do currículo de pedagogia, culminando com a produção de um texto e de um seminário. Trabalhos em grupo, preparação de temas, produção de textos e seminários são práticas indicadas por muitos autores nos últimos 40 anos. Quando vemos essa dinâmica tratada como uma prática inovadora, nos perguntamos por que as teorias sobre ensino-aprendizagem demoram tanto a serem postas em práticas? Por que metodologias de ensino-aprendizagem que deveriam ser naturais em pleno século XXI ainda são inovações pedagógicas? Onde está a falha?

Este eixo temático, que abordava o ensino envolvendo prática de pesquisa, mostrou o quão frágil são as práticas pedagógicas no Ensino Superior, uma vez as práticas inovadoras divulgadas deveriam ser práticas constantes no ensino universitário. Percebe-se, assim, que concepções tradicionais ainda estão presentes na universidade, uma vez que práticas que envolvem a reflexão crítica e consistente sobre a prática, em um processo dialógico, por meio da construção de aprendizagens significativas, quando são realizadas, são consideradas inovadoras.

Ao longo das apresentações das comunicações, percebemos que os professores ao serem perguntados sobre o que da sua prática consideravam inovador e se esta prática tinha produzido uma aprendizagem real, muitos não conseguiram relatar objetivamente as conexões entre prática inovadora, avaliação do processo dessa prática e a aprendizagem, apresentando respostas que iam ao encontro da emoção e do sentimento dos alunos como, por exemplo: “Os alunos gostaram muito.”; “Os alunos ficaram motivados.” Contudo, sentimos falta em algumas conclusões da retomada dos objetivos, se foram

alcançados, se a prática realmente contribuiu para a formação efetiva dos profissionais em questão, ou seja, de uma avaliação menos parcial e mais objetiva.

Conclusão

A partir da análise das comunicações, verificamos que algumas práticas já presentes em alguns cursos são consideradas inovadoras em outros cursos, e outras são releituras inovadoras de práticas anteriores, o que sinaliza a necessidade do diálogo interdisciplinar, da necessidade da reflexão e discussão entre os profissionais do ensino superior, ou seja, a troca de experiências entre esses profissionais ainda tão sedimentados quase que exclusivamente as suas áreas de atuação. Os resultados mostram novos caminhos rumo a uma autonomia dos futuros profissionais do ensino superior, a uma nova concepção de prática pedagógica que permita a reflexão crítica e consistente sobre a docência universitária. Algumas das práticas analisadas ainda carecem de clareza entre os objetivos das práticas pedagógicas inovadoras propostas e a avaliação do resultado final, de forma a avaliar a importância da mudança, da inovação para o sucesso na disciplina, ou seja, a aprendizagem. Percebeu-se que algumas práticas inovadoras foram avaliadas de forma muito genérica, diretamente relacionada ao entusiasmo dos alunos ao longo do processo, e não retomando os objetivos propostos, relacionando-os às novas formas de abordar pedagogicamente os assuntos a serem tratados. Mas, os relatos mostram a urgência da discussão e da troca de experiências de forma mais ampla das práticas pedagógicas no ensino superior, visando a uma melhoria da educação neste nível de ensino.

Referências

- Aguiar, Maria Geralda Gomes et al.. Ensino pela pesquisa no curso de graduação em enfermagem da Universidade Estadual de Feira de Santana. (2011). In: Soares, Sandra Regina; Beraldo, Fátima Regina Cerqueira Leite (Orgs.). Colóquio de Práticas Inovadoras na Universidade. Anais do II Colóquio de Práticas Inovadoras na universidade. (pp.137-145). Salvador: EDUNEB. CD-ROM.
- Bispo, Joelma Gomes de Oliveira; Barreto Neta, Lormina. Pesquisa e estágio: tecendo lugares formativos. (2011). In: Soares, Sandra Regina; Beraldo, Fátima Regina Cerqueira Leite (Orgs.). Colóquio de Práticas Inovadoras na Universidade. Anais do II Colóquio de Práticas Inovadoras na universidade. (pp.376-387). Salvador: EDUNEB. CD-ROM.
- Correia, Luciana Oliveira. (2011). Repensando o estágio supervisionado em história: o que faz um historiador na escola de educação básica? In: Soares, Sandra Regina; Beraldo, Fátima Regina

- Cerqueira Leite (Orgs.). Colóquio de Práticas Inovadoras na Universidade. Anais do II Colóquio de Práticas Inovadoras na universidade. (pp.388-399). Salvador: EDUNEB. CD-ROM.
- Ferreira, Maria Jucilene Lima. (2011). Currículo e formação de professores – caminhos possíveis. In: Soares, Sandra Regina; Beraldo, Fátima Regina Cerqueira Leite (Orgs.). Colóquio de Práticas Inovadoras na Universidade. Anais do II Colóquio de Práticas Inovadoras na universidade. (pp.147-157). Salvador: EDUNEB. CD-ROM.
- Machado, Álvaro Lima; Correia, Silvia Luiza Almeida. (2011). Práticas pedagógicas inovadoras na universidade: (re)construindo conceitos numa perspectiva didático-epistemológica. In: Soares, Sandra Regina; Beraldo, Fátima Regina Cerqueira Leite (Orgs.). Colóquio de Práticas Inovadoras na Universidade. Anais do II Colóquio de Práticas Inovadoras na universidade. (pp.322-335). Salvador: EDUNEB. CD-ROM.
- _____ et al. (2011). Práticas pedagógicas inovadoras na universidade: (re)construindo conceitos numa perspectiva didático-epistemológica. In: Soares, Sandra Regina; Beraldo, Fátima Regina Cerqueira Leite (Orgs.). Colóquio de Práticas Inovadoras na Universidade. Anais do II Colóquio de Práticas Inovadoras na universidade. (pp.313-321). Salvador: EDUNEB. CD-ROM.
- Masetto, Marcos Tarciso. (2009). Formação Pedagógica dos Docentes do Ensino Superior. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração. 1 (2), 04-25.
- Moreira, Bárbara Cristina Tavares et al. Oficina de produção para o ensino de Química (OFPEQ): refletindo sobre a prática pedagógica na ormação do licenciado em química. (2011). In: Soares, Sandra Regina; Beraldo, Fátima Regina Cerqueira Leite (Orgs.). Colóquio de Práticas Inovadoras na Universidade. Anais do II Colóquio de Práticas Inovadoras na universidade. (pp.79-91). Salvador: EDUNEB. CD-ROM.
- Oliveira, Adelaide Augusta P. de. A prática exploratória como instrumento de reflexão sobre o ensino na disciplina língua inglesa básico: alunos observam o professor e as aulas. (2011). In: Soares, Sandra Regina; Beraldo, Fátima Regina Cerqueira Leite (Orgs.). Colóquio de Práticas Inovadoras na Universidade. Anais do II Colóquio de Práticas Inovadoras na universidade. (pp.60-70). Salvador: EDUNEB. CD-ROM.
- Penha, Abraão Felix. José Luis de Paula Barros. (2011). Uma realidade do conhecimento de estudantes de licenciatura em química sobre ligação química subsidiando uma proposta de ensino. In: Soares, Sandra Regina; Beraldo, Fátima Regina Cerqueira Leite (Orgs.). Colóquio de Práticas Inovadoras na Universidade. Anais do II Colóquio de Práticas Inovadoras na universidade. (pp.46-59). Salvador: EDUNEB. CD-ROM.

- Pimenta, Selma Garrido; Anastasiou, Léa das Graças Camargos. (2011). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.
- Schneuwly, Bernard.; Dolz, Joaquim. (2004). Os gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. In: Guimarães, A. M. de M.(2006). *Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades*. Revista Linguagem em (Dis)curso. Tubarão:Unisul, 6.(3).
- Silva, Elis Rejane Santana da. *Matemática e meio ambiente: rumo a uma ecoeducação matemática* (2011). In: Soares, Sandra Regina; Beraldo, Fátima Regina Cerqueira Leite (Orgs.). *Colóquio de Práticas Inovadoras na Universidade. Anais do II Colóquio de Práticas Inovadoras na universidade*. (pp.358-365). Salvador: EDUNEB. CD-ROM.
- Soares, Sandra Regina; Cunha, Maria Isabel da. (2010). *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA.
- Tavares, José. (2003). *Formação e inovação no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Vigotskii, L. (1988). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: Vigotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.
- Zanchet, Beatriz Maria Boéssio Atrib; Ghiggi, Marina Portella. (2008). *Docência Universitária: a formação e as aprendizagens na Pós-graduação em Educação*. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. 17 (30), 173-184.

4.7.

Título:

Evaluación del aprendizaje, aprendizaje de la evaluación

Autor/a (es/as):

Canaleta, Xavier [La Salle - Universitat Ramon Llull (URL)]

Zaballos, Agustin [La Salle - Universitat Ramon Llull (URL)]

Vernet, David [La Salle - Universitat Ramon Llull (URL)]

Resumo:

Dentro de las diversas acciones para la adaptación de asignaturas y planes de estudio a los requisitos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) realizadas en multitud de universidades

europas, son muchas las experiencias adquiridas.

Las nuevas metodologías docentes inspiradas en el espíritu del EEES conllevan también nuevos sistemas para la evaluación del aprendizaje del alumno. La dificultad principal ha sido, durante estos primeros años de implantación, la evaluación por competencias. En este campo existen infinidad de propuestas y métodos para poder hacerlo de forma efectiva y eficaz. Y, aunque quizá no se haya encontrado un sistema óptimo, el camino recorrido da cierta consistencia en este aspecto. Esto no impide que, a menudo, los responsables docentes se cuestionen su objetividad en la evaluación por competencias y, adicionalmente, si sus criterios están alineados con los criterios de sus compañeros de viaje que evalúan las mismas competencias.

Por si esta preocupación no fuera poco, existe la necesidad de la formación del profesorado para la Enseñanza Superior. La adopción de nuevas metodologías docentes no es trivial para una gran parte del cuerpo docente en activo. Y mucho menos para las nuevas generaciones de futuros profesores universitarios.

Esta comunicación pretende presentar una experiencia docente innovadora llevada a cabo en el Máster de Formación del Profesorado. Esta involucra a profesores del Máster y también a los alumnos, docentes potenciales en fase de formación. En el desarrollo de la misma se ataca la doble problemática expuesta con anterioridad. Por un lado, un objetivo es poder analizar si realmente es preocupante la falta de objetividad y la dispersión de criterios en la evaluación por competencias. Por otro, la experiencia ha de servir para formar a futuros profesionales de la docencia en las incipientes metodologías de evaluación del aprendizaje, es decir, en el aprendizaje de la evaluación.

Finalmente, se presentarán los resultados obtenidos de la experiencia descrita. Esta se realizó en dos cursos académicos consecutivos (2009-2010 y 2010-2011) y con grupos de alumnos de características muy diferentes. Como se podrá observar en las conclusiones, los métodos de evaluación propuestos han sido plenamente asimilados por los estudiantes con un grado de aprendizaje muy elevado. A su vez, las diferentes calificaciones otorgadas a las competencias permiten observar la poca dispersión de las mismas y así constatar la interpretación homogénea de los criterios de evaluación establecidos.

Palavras-chave:

Evaluación, competencias, formación del profesorado.

Entorno de trabajo y motivación

La experiencia docente que se presenta se realizó en el Máster Universitario de Formación del Profesorado durante los cursos académicos 2009-2010 y 2010-2011 en la especialidad de Tecnología.

También se ha llevado a la práctica durante el presente curso académico, disponiendo así de datos para poder ser contrastados. Es por ello que en esta parte introductoria parece necesaria la descripción de este Máster para poder contextualizar la experiencia innovadora y su utilidad.

El Máster Universitario en Formación del Profesorado tiene como objetivo principal preparar a los estudiantes como profesionales competentes en el ámbito de la pedagogía y la didáctica de manera que puedan ejercer con competencia sus funciones docentes en un contexto de diversidad y, además, puedan asumir su propio aprendizaje a lo largo de la vida laboral. Este máster universitario acredita la formación exigida en la Orden ECI/3858/2007 (Orden 2007), que habilita para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. El Máster Universitario en Formación del Profesorado tiene una duración de 60 ECTS. El diseño del plan de estudios es presencial en más de un 80% de los créditos totales del Máster, incluido el *Practicum*. Se estructura en dos semestres y debe cursarse en un curso académico a tiempo completo o en dos cursos académicos a tiempo parcial. En la Tabla 1 se puede observar la distribución por módulos y las materias que componen cada módulo para la especialidad de Tecnología.

Un aspecto relevante del Máster Universitario en Formación del Profesorado es su método de evaluación pura por competencias (Canaleta 2011). Tal y como queda definido en el plan de estudios, el Máster debe de ser evaluado en base a 3 calificaciones numéricas, una para cada uno de los módulos que lo componen. Finalmente, se obtendrá una calificación global del Máster realizando la media ponderada a partir de dichas notas en función de su número de créditos. La parte más novedosa de la evaluación del Máster es el método de evaluación para cada uno de sus módulos. Cada módulo tiene asignadas unas competencias que el estudiante debe adquirir. Así pues, para un módulo se determina qué materias pueden desarrollar y evaluar cada competencia. El profesor responsable de cada materia es el responsable de calificar cada una de las competencias asignadas a su materia.

De esta manera, se puede deducir fácilmente que las materias no tienen una calificación propia. No se suspenden o se aprueban, sino que se aprueban o suspenden sus competencias asociadas. La materia sólo es un medio que facilita la adquisición de competencias dentro del módulo, por ello no tiene sentido dar una calificación a la misma. De aquí el término de “evaluación pura por competencias” como se ha denominado a esta evaluación.

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO

MÓDULO GENÉRICO (15 ECTS)

Desarrollo de la persona, educación y sociedad

<p>MATERIA 1 (5 ECTS) Aprendizaje y desarrollo de la personalidad</p> <p>MATERIA 2 (5 ECTS) Procesos y contextos educativos</p> <p>MATERIA 3 (5 ECTS) Sociedad, familia y educación</p>
<p>MÓDULO ESPECÍFICO (25 ECTS) Formación avanzada para la enseñanza de la Tecnología</p>
<p>MATERIA 4 (10 ECTS) Complementos para la formación disciplinar: Tecnología 4.1: Objetivos y ubicación de la Tecnología (5 ECTS) 4.2: Contenidos curriculares complementarios y avanzados de la Tecnología (5 ECTS)</p> <p>MATERIA 5 (10 ECTS) Aprendizaje y enseñanza de la tecnología 5.1: La tecnología en el contexto social (5 ECTS) 5.2: Metodologías de aprendizaje y métodos de evaluación (5 ECTS)</p> <p>MATERIA 6 (5 ECTS) Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en Tecnología</p>
<p>PRACTICUM Y TRABAJO FIN DE MÁSTER (20 ECTS)</p>
<p>MATERIA 7 (14 ECTS) Prácticas en un centro educativo</p> <p>MATERIA 8 (6 ECTS) Elaboración y defensa de un Trabajo Final</p>

Tabla 1. Contenidos del Máster Universitario en Formación del Profesorado

La preocupación por garantizar la objetividad en la evaluación por competencias es y ha de ser uno de los hitos inherentes a cualquier titulación y más aún por la esencia de este Máster. La alineación de los criterios de evaluación con los de los demás profesionales docentes es un objetivo nada despreciable. Es la calidad de la evaluación del aprendizaje.

Pero el alumno pasará a ser profesor en breves meses. Con el cambio de rol de estudiante a profesional docente, hace falta garantizar que el alumno asimila los métodos de evaluación por competencias, que son parte de los contenidos curriculares del máster que está cursando. Es el aprendizaje de la evaluación.

Así pues, es imprescindible diseñar actividades que permitan que el estudiante aprenda a evaluar por competencias. Si, a la vez, se pudieran utilizar dichas actividades para poder constatar la calidad de la

evaluación realizada, se lograría satisfacer el doble objetivo: la evaluación del aprendizaje y el aprendizaje de la evaluación.

La experiencia

Dentro de la materia 5.1, denominada “la Tecnología en el Contexto Social”, se rediseñó una actividad de aprendizaje existente, modificando su metodología de evaluación y su desarrollo con el objetivo de satisfacer las expectativas descritas con anterioridad. La actividad de aprendizaje tiene asociados los siguientes objetivos:

- Conocer diferentes *softwares* de presentación y sus prestaciones más importantes.
- Saber manipular diferentes *softwares* de presentaciones.
- Conseguir agilidad en el uso de herramientas para presentaciones.
- Saber seguir una guía de estil en el momento de realizar presentaciones.

La actividad consiste en generar los contenidos necesarios para explicar un tema, un concepto o un conocimiento que se corresponda con alguno de los contenidos de ESO, Bachillerato o Ciclos Formativos. Concretamente, se deben crear dos tipos de materiales:

1. Material para una clase presencial: en este caso es necesario generar todo el material usando uno de los *softwares* de presentaciones que forman parte de los contenidos de la materia. El que el grupo considere más adecuado (Powerpoint y/o Prezi).
2. Material para una clase online: se debe generar todo el material per conseguir transmitir el mismo conocimiento y conseguir los mismos objetivos de aprendizaje pero, esta vez, sin la intervención del profesor (*e-learning*). En este caso, el material se tiene que crear usando la aplicación Camtasia⁷.

La actividad de aprendizaje se realiza en grupo. Los grupos formados son comunes para todas las materias del módulo específico. Están formados por 5 estudiantes y son grupos heterogéneos en cuanto a formación académica.

Las competencias que se valoran son dos competencias específicas propias del módulo específico del Máster:

- Competencia E.54: ser capaz de utilizar el ordenador y los diversos recursos disponibles para la enseñanza de las ciencias y la tecnología.
- Competencia E.51: transformar conocimiento disciplinar en propuestas didácticas tecnológicas para su aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la tecnología.

⁷ Software de captura de vídeo de pantalla de ordenador (<http://www.camtasiaoftware.com>).

El desarrollo de la actividad por parte de los alumnos se realiza tanto presencialmente, utilizando sesiones de clase lectiva para tener seguimiento de las mismas y solucionar cualquier problema técnico con las aplicaciones, como en horas no presenciales.

Los materiales de esta actividad deben presentarse electrónicamente, depositándolos en una carpeta del campus virtual, y también deben ser presentadas en clase al profesorado y al resto de estudiantes del curso. Es aquí donde se introducen los elementos de evaluación que son novedosos.

Antes de iniciar las presentaciones a los demás grupos, el profesor titular explica cuál será el método de evaluación de la actividad a los estudiantes. Se especifican los siguientes puntos:

- Cada grupo tendrá 15 minutos para exponer los materiales realizados. En esta presentación deben explicarse los contenidos desarrollados así como justificar las decisiones tomadas en el diseño de los materiales.
- En esta presentación pueden mostrarse parte de los materiales generados.
- Durante la presentación cada uno de los grupos deben tomar las notas necesarias para recopilar información con el fin de poder evaluar las dos competencias asociadas a la actividad, tanto para los contenidos presenciales como para los materiales online. Este modo de evaluar podemos denominarlo un *Peer to Peer intergrupo*.
- El profesorado facilita al alumno las pautas o concreciones de las competencias anteriormente descritas.
- Una vez finalizadas todas las presentaciones, existe un espacio temporal de 1 hora y 30 minutos para que cada uno de los grupos pueda consensuar las calificaciones otorgan al resto de grupos del aula. Durante este tiempo los alumnos disponen de todos los materiales completos creados por los demás grupos por si desean visionarlos.

A partir de aquí el método de evaluación de cada competencia sigue las siguientes pautas para obtener la calificación final:

1. El profesorado de la materia también ha evaluado cada una de las actividades de los grupos. El profesorado (en esta actividad existen 2 profesores de soporte) facilita su nota sobre 10 para cada una de las competencias a evaluar.
2. El profesor responsable recoge las calificaciones numéricas de los otros grupos y realiza una media aritmética de las mismas.
3. La nota final de una competencia se calculará a partes iguales entre la nota otorgada por el primer profesor, la nota facilitada por el segundo profesor y la nota media obtenida de las puntuaciones facilitadas por los estudiantes.

De este modo se recopilará información suficiente para poder analizar si las notas que asignan los alumnos difieren mucho entre ellas. También se podrá observar si las notas facilitadas por los

profesores están alineadas. Y, finalmente, se podrá concluir si existe una dispersión entre las calificaciones de los profesores y los alumnos.

Cabe decir, que posteriormente a este tratamiento de datos, se realiza una sesión de una hora conjunta entre alumnos y profesores para analizar conjuntamente los resultados obtenidos y sacar conclusiones al respecto.

Resultados obtenidos

Esta experiencia se ha aplicado durante 3 cursos consecutivos del Máster Universitario de Formación del Profesorado (cursos 2009-2010, 2010-2011 y el presente 2011-2012). No se detallarán en este artículo los resultados obtenidos en los 3 cursos académicos por la extensión de las tablas asociadas. Se focalizarán los resultados en el presente curso académico por diferentes motivos de peso. El primero es que en el curso académico actual se ha incorporado la generación de material académico para cursos *online* (no requerido en las actividades de cursos académicos precedentes) que permite extraer unas conclusiones interesantes. El segundo motivo es que los resultados obtenidos son muy similares en los 3 años.

Durante el 2011-2012 la experiencia se ha realizado con un grupo de 29 alumnos distribuido en 5 grupos de 5 estudiantes y un grupo de 4 alumnos. En la materia hay dos profesores que realizan el seguimiento de las actividades y las evalúan. Los resultados agregados se muestran en la Tabla 2 adjunta.

Grupo	Profesores				Grupos				Final			
	Presencial		Online		Presencial		Online		Presencial		Online	
	E54	E51	E54	E51	E54	E51	E54	E51	E54	E51	E54	E51
1	9,0	7,5	7,5	6,5	7,8	7,6	7,2	7,4	8,6	7,5	7,4	6,8
2	9,0	8,0	10,0	9,5	8,4	8,8	9,2	9,6	8,8	8,3	9,7	9,5
3	8,0	7,5	9,5	9,0	7,8	8,0	8,6	8,2	7,9	7,7	9,2	8,7
4	8,0	7,5	7,0	8,0	8,0	8,2	8,4	8,8	8,0	7,7	7,5	8,3
5	8,5	8,5	6,0	6,0	7,6	8,8	7,2	8,2	8,2	8,6	6,4	6,7
6	9,5	9,5	10,0	9,0	9,0	8,6	8,6	8,2	9,3	9,2	9,5	8,7

Tabla 2. Calificaciones de las competencias de la actividad.

Las columnas *Profesores* corresponde a la media aritmética de las calificaciones otorgadas por los dos profesores a cada una de las competencias para cada uno de los materiales creados (presencial y online). Las columnas *Grupos* se obtienen de la media aritmética de las 5 notas facilitadas por cada

unos de los grupos al resto de grupos de la clase. Finalmente las columnas *Final* muestran las notas finales calculadas para cada una de las competencias evaluadas.

En un primer análisis con estos datos se pueden sacar un conjunto de apreciaciones interesantes:

- Las calificaciones que otorgan los estudiantes a la competencia E.54 para el material presencial son más bajas que las puntuaciones de los profesores. En cambio para la competencia E.51 ocurre justamente a la inversa: los alumnos dan una calificación siempre mayor que el profesorado. Después de hacer inciso de este aspecto en la sesión de presentación de resultados, se puede constatar que el estudiante tiende a ser más estricto en la evaluación de la competencia donde él tiene mayor conocimiento y se siente más seguro. Concretamente el alumno tiene una buena preparación técnica por lo que a software de presentaciones se refiere. Es por ello que es más estricto a la hora de valorar su correcto uso (competencia E.54). Se siente con más confianza. Por el contrario la competencia E.51 implica conocimientos más de docencia y pedagogía, aspectos en los cuales el alumno siente que aún se está formando. Esta inseguridad hace que sea más permisivo y se sienta con poca autoridad para valorar correctamente dicha competencia.
- En general, aunque la gradación de las notas pueda ser diferente entre profesores y los grupos de alumnos, se observa que mayoritariamente coinciden en los extremos. Es decir, para una determinada competencia el material mejor valorado y peor valorado acostumbra a coincidir entre los profesionales docentes y los estudiantes. Ello denota una uniformidad de criterio, aunque quizá no de valoración numérica.

Pero, para poder abordar los objetivos marcados de esta experiencia, vale la pena realizar el análisis sobre las desviaciones estándar que nos muestra la Tabla 3.

Grupo	Desviaciones profesores				Desviaciones entre grupos				Desviaciones profesores-grupos			
	Presencial		Online		Presencial		Online		Presencial		Online	
	E54	E51	E54	E51	E54	E51	E54	E51	E54	E51	E54	E51
1	0,0	0,7	0,7	0,7	0,4	1,1	0,4	0,9	0,8	0,1	0,2	0,6
2	0,0	0,0	0,0	0,7	1,1	1,3	0,8	0,5	0,4	0,6	0,6	0,1
3	0,0	0,7	0,7	0,0	0,8	1,6	1,3	1,8	0,1	0,4	0,6	0,6
4	0,0	0,7	0,0	0,0	1,6	1,5	1,5	0,8	0,0	0,5	1,0	0,6
5	0,7	0,7	0,0	0,0	1,1	1,6	0,8	1,6	0,6	0,2	0,8	1,6
6	0,7	0,7	0,0	0,0	1,0	1,1	1,3	1,3	0,4	0,6	1,0	0,6

Tabla 3. Desviaciones estándar de las competencias de la actividad.

A partir de esta información se pueden sacar un conjunto de afirmaciones más concluyentes:

- Como era deseable, la uniformidad de criterios entre profesores parece constatable. Las desviaciones entre las calificaciones de los profesores son poco significativas. La alineación de criterios parece altamente satisfactoria en este punto.
- Se puede observar que las desviaciones en las valoraciones de los alumnos son mayores. También parece razonable, puesto que estos no tienen experiencia contrastada en la evaluación. De todos modos, como se concluirá más adelante, si se compaginan estos resultados con los ofrecidos en la Tabla 2, esta desviación no parece ser crítica. Es decir, está desviación no hace que la calificación del alumno cambie de categoría. Dicho de otro modo, sería mucho más crítico si las desviaciones supusieran una interpretación de aprobado o suspenso de una competencia determinada. Esto no pasa en ningún caso en los resultados analizados.
- Finalmente, las desviaciones existentes entre la evaluación de los profesores y la de los estudiantes, aunque pudieran considerarse significativas, tampoco producen un impacto distorsionador en la nota final de cada competencia.

Una vez vistos estos resultados cabe destacar también el efecto que tiene el método de evaluación usado. Por un lado incorpora las calificaciones de todos los actores participantes en el sistema evaluador, con lo cual estos se sienten parte activa e implicada en el proceso. Por el otro, si existiera algún elemento puntual distorsionador este se atenúa dado el cálculo que se aplica para la obtención de la nota numérica final. Es decir, si por ejemplo un grupo decidiera calificar una competencia con una nota altamente diferente al resto de los otros grupos y del profesorado (tanto por sobrevalorarla por amiguismo por ejemplo, como por infravalorarla por rencillas personales o por error) el impacto de la misma sobre la nota final sería bajo, dado que, primero, interviene la media aritmética de las notas de todos los grupos y, posteriormente, esta calificación significa entre un 33% y un 50% como máximo de la nota final.

Sólo resta decir que estos resultados presentados se pueden constatar con los obtenidos en cursos académicos anteriores. Durante el curso académico 2009-2010 la actividad se realizó con 44 alumnos distribuidos en 11 grupos formados al azar de 4 estudiantes cada uno. Durante el curso 2010-2011 fueron 25 alumnos formando 5 grupos heterogéneos de 5 personas. Los resultados obtenidos son muy análogos a los datos presentados del presente curso académico.

Conclusiones y líneas futuras

En esta comunicación se ha presentado una experiencia innovadora, aplicable a una gran diversidad de actividades docentes que permite trabajar un doble objetivo: el aprendizaje de los métodos de evaluación y la alineación de los criterios de evaluación.

Esta experiencia ha sido llevada a cabo con éxito en 3 cursos académicos consecutivos con resultados muy similares. Todo ello parece indicar la validez de la misma.

En cuanto a conclusiones cabe destacar la buena acogida del método de aprendizaje de la evaluación por parte del alumno del Máster. La sesión final, donde se exponen resultados y se comentan las tendencias y criterios de evaluación así como se detectan los motivos de las desviaciones observadas (evaluación formativa), ha sido muy bien valorada por los estudiantes. La mejor manera de aprender a evaluar es evaluando (*learning by doing*).

Por otro lado, los datos confirman que los criterios de evaluación entre el profesorado están correctamente alineados. El esfuerzo de concreción para la evaluación de competencias parece haber dado su fruto. La interpretación de cada competencia específica ha tenido el mismo enfoque, lo cual es una garantía para sentar las bases de una evaluación por competencias de calidad (evaluación del aprendizaje).

A partir de estas experiencias consolidadas se pretende hacer una extensión de este método a otras materias del módulo específico. En la actualidad ya existe una segunda materia que utiliza en el presente curso esta técnica dentro del Máster Universitario de Formación del Profesorado.

Del mismo modo en una asignatura de tercero de Grado de Informática, concretamente Proyectos Web, también usa la misma técnica para evaluar presentaciones realizadas por los estudiantes al resto de la clase. En esta ocasión se aplicó el método *peer to peer* usando *clickers* para recoger las valoraciones (Nájera 2011). Según los profesores de la asignatura este método de evaluación ha motivado el espíritu crítico entre sus estudiantes y, a la vez, ha aumentado el grado de atención de los alumnos durante las presentaciones de los trabajos. En este entorno probablemente el aprendizaje de los métodos de evaluación no sea un objetivo primordial pero sí lo es fomentar el espíritu crítico sobre los contenidos tecnológicos expuestos por otros grupos. De ahí la adecuación de esta técnica.

Otro de los aspectos relacionados que crea cierta preocupación es si la evaluación por competencias en una actividad en grupo valora al estudiante de manera correcta. Dicho de otro modo, la calificación de un determinado material diseñado y desarrollado en grupo ¿implica que todos los miembros del grupo deban tener la misma calificación de una competencia determinada? ¿No sería necesario refinar esta nota para cada miembro del grupo? Si bien es cierto que ya existen otras actividades individuales en la materia que sirven también para evaluar una competencia determinada, quizá sería deseable con el fin de poder ajustar las calificaciones para las actividades en grupo. Así pues, como línea futura se trabajará este objetivo. Apuntar que ya se están haciendo los primeros pasos en esta dirección. Actualmente se están probando técnicas de evaluación *peer to peer* inter-grupo e intra-grupo para poder realizar el mencionado ajuste. Los resultados aún son preliminares y poco concluyentes para poder ser expuestos en este artículo.

Referencias

- Canaleta, Xavi Vernet, David & Zaballos, Agustín (2011). Propuesta de evaluación pura por competencias para estudios de Ingeniería Informática. Actas de las XVII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI 2011), XVII, 3-10, Sevilla.
- Nájera, Alberto et al. (2011). "Evaluación entre pares (peer evaluation) usando clickers". En: Más experiencias de innovación docente en la enseñanza de la Física universitaria / Alberto Nájera y Enrique Arribas (eds.). Albacete: Lulu Enterprises, 2011. ISBN 978-1-4477-4730-7, pp. 73-84.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, consultado en Julio 11, 2011 en red: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53751-53753.pdf>.

4.8.

Título:

Extracción de conocimiento original de los alumnos

Autor/a (es/as):

Canaleta, Xavier [La Salle - Universitat Ramon Llull (URL)]

Solé, Xavier [La Salle - Universitat Ramon Llull (URL)]

Resumo:

Cuando en 1998 los ministros responsables de educación superior de 4 países firmaron, en la Sorbona, los principios de lo que tendría que convertirse en un espacio de educación superior común en Europa, seguramente no se esperaban el seguimiento que adquirió en los años posteriores. A lo largo de todos estos años, se ha ido construyendo el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) el cual, aunque debería estar a pleno rendimiento, se halla en proceso de expansión y consolidación.

El EEES involucra la instauración de nuevas metodologías docentes en detrimento de las tradicionales clases magistrales. Uno de sus principales objetivos es dar más protagonismo al alumno, haciendo que este sea un actor partícipe en el proceso de aprendizaje y abandone la figura de receptor pasivo de conocimiento. La evaluación continua y la enseñanza práctica son dos de los pilares

fundamentales sobre los cuales se sustenta el nuevo enfoque docente. Este hecho ha originado un aumento de la utilización de sistemas que permiten almacenar información relacionada con el comportamiento de los alumnos y sus resultados. Pero el volumen de información disponible es tan grande que su análisis y estudio tradicionales han devenido impracticables. De este modo ha aparecido la necesidad de aplicar métodos automáticos para la extracción de conocimiento original y útil orientado a la comprensión y mejora del sistema educativo. Dicho conocimiento puede resultar útil a ambos actores partícipes, tanto a responsables académicos como al alumnado.

Esta comunicación pretende dar a conocer como la docencia universitaria se puede beneficiar de diferentes métodos de Inteligencia Artificial y, concretamente, de técnicas de Minería de Datos para poder cubrir necesidades del ámbito educativo. Se han definido funcionalidades afines a las necesidades docentes actuales y se ha desarrollado el software ECOA: Extracción de Conocimiento Original de los Alumnos. ECOA es una aplicación que pretende dar respuesta a cinco casos de uso: predicción del éxito o fracaso del alumno, creación de grupos de trabajo, detección de perfiles de alumnos, descubrimiento de tendencias y visualización de resultados.

La predicción del éxito o fracaso del alumno pretende, a partir de las calificaciones que se tienen hasta el momento de un alumno, poder determinar qué resultados obtendrá en las siguientes actividades evaluativas. La funcionalidad de creación de grupos de trabajo permite al profesor configurar automáticamente grupos de trabajo, homogéneos o heterogéneos, para las actividades que lo requieran. La detección de perfiles de alumnos facilita al profesor un análisis de los estudiantes, clasificándolos en diferentes perfiles con características similares en función de los resultados. El descubrimiento de tendencias muestra las posibles relaciones existentes entre diversas calificaciones o actividades. Y, por último, la visualización de resultados ofrece una presentación gráfica e intuitiva de los resultados académicos que facilitarán su interpretación.

Finalmente, la comunicación presentará los resultados obtenidos en los diferentes entornos docentes donde se ha aplicado el software ECOA. Estos van desde los grados en Ingeniería Informática, Telecomunicaciones y Multimedia hasta el Máster Universitario en Formación del Profesorado.

Palavras-chave:

Evaluación, perfiles docentes, competencias.

Motivación

El avance tecnológico sin precedentes de las últimas décadas ha originado la omnipresencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en todos los ámbitos de la sociedad. Al mismo tiempo el incremento de la velocidad de cómputo, las mejoras en la transmisión de datos y el abaratamiento de los soportes de almacenamiento, junto con nuestro afán por entender, controlar,

optimizar y tomar *decisiones inteligentes* ha conducido a hacer un abuso del almacenamiento de información (Molina, 2002).

El ámbito educativo no queda al margen de la aserción anterior, pues tanto el sistema de educación tradicional, el basado en clases presenciales y en la relación de *tu a tu* entre profesor y alumno, como el sistema de educación a distancia o basado en web generan y albergan cantidades ingentes de información. Es importante denotar que la disposición de grandes bases de datos no es sinónimo de conocimiento ni de la consecuente comprensión de dominios y mejora de procesos. Así pues, podemos decir metafóricamente, que *estamos inundados de información* pero no podemos decir lo mismo sobre el conocimiento disponible.

El Descubrimiento de Conocimiento en Bases de datos, o *Knowledge Discovery in Databases* (Fayyad, 1996), se presenta como un marco de trabajo orientado a la comprensión del contenido de las bases de datos, una posible solución al problema anterior. De entre sus fases, destaca la Minería de Datos (*Data Mining*), la cual comprende la aplicación de métodos de Aprendizaje Automático o *Machine Learning* (Shapire, 2003) que constituyen el núcleo del proceso para la extracción de modelos de conocimiento. La aplicación de estos métodos sobre los datos procedentes del ámbito docente recibe el nombre de Minería de Datos Docente, *Educational Data Mining* (Merceron, 2005). Esta es una disciplina joven y emergente la cual centra su objetivo en la obtención de una mejor comprensión del proceso de aprendizaje de los estudiantes, y de su participación global en el proceso, orientado a la mejora de la calidad y rentabilidad del sistema educativo (Romero, 2006) (Romero, 2007). Son varios los trabajos que han aplicado con éxito estos métodos en el sistema educativo basado en la web, ofreciendo herramientas para la visualización, análisis y extracción de conocimiento a partir de los datos almacenados en los ficheros de acceso de los servidores web. Con estos, los responsables académicos disponen de conocimiento suficiente para una óptima toma de decisiones relacionada con la mejora de los contenidos y su estructuración. Los beneficios se traducen en una mejora de la experiencia y del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Pese a todos estos avances, el uso de este tipo de herramientas a menudo requiere conocimientos específicos de métodos para la extracción de conocimiento, comprometiendo así al público o grupo de usuarios que pudieran beneficiarse de su uso. Adicionalmente se observa la carencia de herramientas orientadas al sistema educativo tradicional. De este modo se originan oportunidades reales de contribución a esta joven y prometedora disciplina. Concretamente ofreciendo sistemas orientados a propósitos específicos de metodologías afines a la implantación de los planes de Bolonia, como las orientadas a la adquisición de determinadas competencias transversales y la atención personalizada.

El documento presente describe el sistema ECOA: Extracción de Conocimiento Original de los Alumnos. ECOA es una herramienta de Minería de Datos Docente, producto final de un estudio metódico y un proceso de investigación realizado en (Solé-Beteta, 2011). Estas primeras tareas han

dado como resultado, mediante el desarrollo de (Solé-Beteta, 2011-1), una herramienta orientada a profesores y responsables académicos que permite, sin requisitos de conocimientos de otras disciplinas y con una rápida aplicación y puesta en escena, beneficiarse del potencial de los métodos para la extracción de conocimiento.

El documento se encuentra organizado de la forma siguiente: el primer apartado se centra en la descripción del sistema, exponiendo las funcionalidades que ofrece y su funcionamiento de un modo esquemático, el segundo punto expone las aportaciones y la utilidad de cada una de las opciones del sistema, haciendo un énfasis especial en la aplicación del conocimiento obtenido, el cuarto punto comenta los escenarios reales donde el sistema ha sido exitosamente aplicado hasta la fecha y en último lugar, el documento finaliza con las conclusiones alcanzadas y unas posibles líneas de futuro para la ampliación y continuación del trabajo realizado.

Funcionalidades de ECOA

Este apartado describe la herramienta ECOA: Extracción de Conocimiento Original de los Alumnos. En primer lugar se explica el ámbito y la perspectiva del producto, para a continuación centrarse en sus funcionalidades, dirigidas a profesores y/o responsables académicos.

ECOA es un sistema que implementa un conjunto de casos funcionales cuidadosamente diseñados según las necesidades detectadas del sistema educativo actual y de las exigencias de la reciente instauración del plan de Bolonia. Todos los casos funcionales, excepto uno de ellos, albergan en su núcleo de funcionamiento la aplicación de algoritmos para la extracción de conocimiento, la cual reside de forma implícita en el uso y ejecución de la propia funcionalidad. Esta característica permite que el uso y beneficio del sistema ECOA no se vea restringido, requiera conocimientos específicos del campo del Aprendizaje Automático o de la Minería de Datos y que, consecuentemente, este pueda ser utilizado por profesores y/o responsables académicos de cualquier ámbito y nivel educativo.

Por lo que a funciones del sistema se refiere, ECOA ofrece funcionalidades para: (1) predecir el éxito o fracaso de los alumnos, (2) crear grupos de trabajo, (3) detectar perfiles de alumnos, (4) descubrir tendencias de los alumnos y (5) analizar los resultados de los alumnos. Como puede observarse en la Figura 1, todas estas funcionalidades precisan uno o dos ficheros de entrada con un formato específico, donde figura la información (identificador, apellidos, nombre y el conjunto de notas) de los alumnos implicados. A partir de esta información, y según los objetivos que se desean alcanzar, es posible la ejecución de las distintas funciones y la consecuente obtención de los resultados.

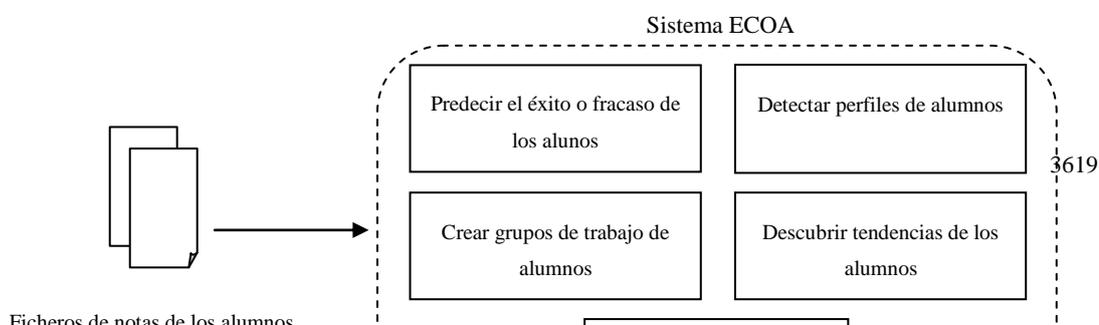


Figura 1: Diagrama de funcionalidades del sistema ECOA.

A continuación se describe: (1) el propósito, (2) las entradas y (3) las salidas de cada una de las cinco funcionalidades enumeradas.

- *Predecir el éxito o fracaso de los alumnos.* Esta funcionalidad permite obtener una predicción de los resultados que alcanzarán los alumnos en una futura prueba (ejercicio, práctica, examen, etcétera). Concretamente el profesor facilita al sistema dos ficheros, el primero de ellos comprende el histórico de notas de la asignatura de cursos anteriores (la experiencia) y el segundo almacena las notas disponibles hasta la fecha del curso actual (las notas disponibles de los alumnos de los cuales quiere predecir la nota). Una vez facilitada esta información, el sistema ECOA ofrece como resultado una predicción de las notas que alcanzarán los alumnos (aquellos presentes en el segundo fichero de entrada) en función de la experiencia suministrada (la información almacenada en el primer fichero de entrada). De este modo el profesor obtiene una clasificación de los alumnos (del curso vigente) en cinco categorías: *no presentado*, *suspenso* (nota entre 0 y 4.99), *aprobado* (nota entre 5.00 y 6.99), *notable* (nota entre 7.00 y 8.99) y *excelente* (nota entre 9.00 y 10.00).
- *Crear grupos de trabajo.* Esta función permite crear grupos de trabajo adecuados a las características del trabajo o proyecto a desarrollar en una asignatura, con el objetivo de fomentar el logro de competencias transversales como: el trabajo colaborativo, la comunicación oral y escrita, la autogestión, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la capacidad para desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje y la capacidad de aprender de forma autónoma. Más detalladamente, el profesor suministra al sistema un fichero con las notas de los alumnos que desea agrupar (aquellos que serán partícipes del trabajo colaborativo), configura las características deseables (grupos homogéneos o heterogéneos, el número de integrantes y la relevancia de las calificaciones suministradas mediante el primer fichero de entrada). Acto seguido, el sistema ECOA responde ofreciendo como resultado la propuesta de conformación de grupos de trabajo que más se ciñe a los criterios introducidos por el profesor.

- *Detectar perfiles de alumnos.* Con esta opción es posible detectar perfiles de alumnos similares en función de su rendimiento académico. Concretamente, el profesor suministra como entrada al sistema un fichero que comprende los resultados disponibles hasta la fecha de los alumnos, a continuación determina la relevancia o importancia que recae sobre cada una de las pruebas presentes en el fichero de entrada y, en último lugar, el sistema obtiene el conjunto de perfiles que se hallan en la clase o grupo de alumnos. Cada uno de los perfiles es descrito mediante los valores medios de las calificaciones obtenidas por sus integrantes.
- *Descubrir tendencias de los alumnos.* Mediante esta funcionalidad el profesor es capaz de hallar tendencias o patrones de comportamiento frecuentes en los resultados de los alumnos. De un modo parecido a la funcionalidad anterior, el profesor suministra al sistema ECOA un fichero que almacena las notas disponibles de los alumnos, ya sean estos de cursos anteriores o del curso vigente, indica el número máximo de tendencias que desea obtener y si quiere o no respetar la temporalidad en que las pruebas tienen lugar. Acto seguido el sistema ECOA lista el conjunto de reglas extraídas. Cada una de estas tendencias es formulada al estilo $X \rightarrow Y$, es decir *si sucede X entonces sucede Y*, conjuntamente con parámetros estadísticos relativos a su frecuencia de aparición (soporte) y relevancia (confianza).
- *Analizar los resultados de los alumnos.* Esta opción permite visualizar, comparar y analizar los resultados que han obtenido los alumnos en varias pruebas. Esta funcionalidad implementa el único caso funcional que no incluye la aplicación implícita de algoritmos de Aprendizaje Automático. En este caso el profesor indica al sistema ECOA el fichero de notas que desea analizar, ya sea de cursos académicos anteriores o del vigente, selecciona las pruebas a analizar y a continuación el sistema muestra un conjunto de valores estadísticos (nota máxima, nota media, nota mínima y porcentajes de no presentado, suspenso, aprobado, notable y excelente), histogramas, gráficos de pastel, gráficos de correlaciones (que manifiestan la correlación entre los resultados de dos pruebas) y descripciones textuales para su interpretación y guía para la extracción de conclusiones.

Todas las opciones del sistema presentadas en los puntos anteriores, exceptuando la función *Descubrir tendencias de los alumnos*, están dotadas de un gran soporte visual. Estas comprenden numerosos elementos visuales como: gráficos de pastel, gráficos de barras, gráficos de categorizaciones, gráficos radiales e histogramas. Su inclusión contribuye a la comprensión e interpretación de los resultados obtenidos, dando así soporte a una de las fases más cruciales del marco de trabajo para la extracción de conocimiento, la fase de *Interpretación del conocimiento*. A continuación se exponen algunos ejemplos correspondientes a las funcionalidades *Crear grupos de trabajo*, *Detectar perfiles de alumnos* y *Analizar los resultados de los alumnos*.

La Figura 2 comprende la captura de pantalla de la representación del área de conocimiento de dos propuestas de grupo de trabajo. El primer gráfico radial, el del lado izquierdo, corresponde a una propuesta de equipo heterogéneo, mientras que el segundo gráfico, el del lado derecho, corresponde a una propuesta homogénea. Cada uno de los radios representa un alumno, de tal modo se observa que ambos grupos son de cinco alumnos. El área que ocupa cada una de las pruebas identificadas en la leyenda (*TestPOO*, *EjercicioUML*, *PuntoDeControl*, *EjercicioJava* y *ExamenFebrero*) denota el grado de conocimiento que dispone el grupo según las calificaciones que han obtenido los alumnos que lo conforman.

La siguiente ilustración (Figura 3) muestra un gráfico de barras con información relativa a la detección de perfiles de alumnos. En esta se observa, para cada uno de los tres perfiles detectados, el valor medio de las calificaciones obtenidas en cada una de las pruebas por los alumnos que pertenecen a estos. Como puede observarse, el *Perfil 2* parece comprender aquellos alumnos con más conocimientos o mejores resultados obtenidos, mientras que el *Perfil 3* reúne a aquellos que quizás requieran más motivación y esfuerzo para el seguimiento de la asignatura.

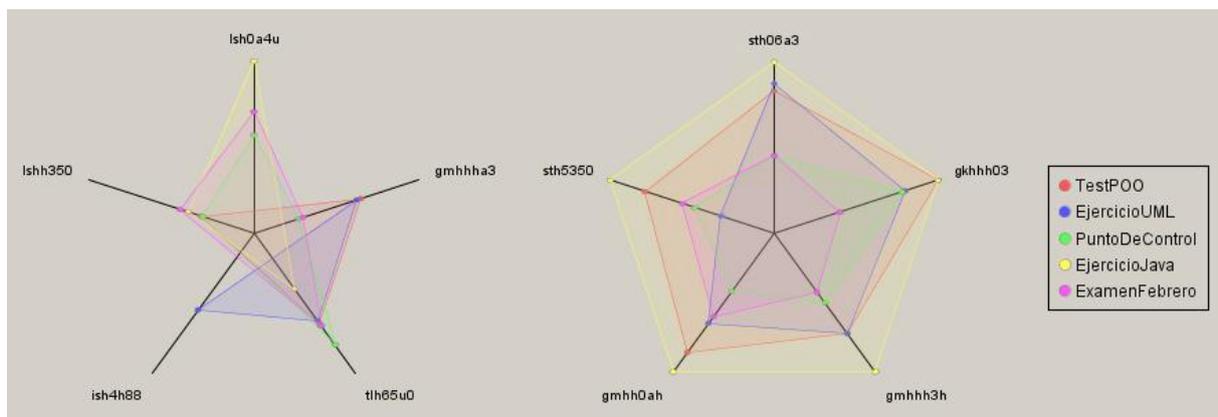


Figura 2: Captura de pantalla del sistema ECOA. Gráficos radiales de un grupo heterogéneo (lado izquierdo) y de un grupo homogéneo (lado derecho).

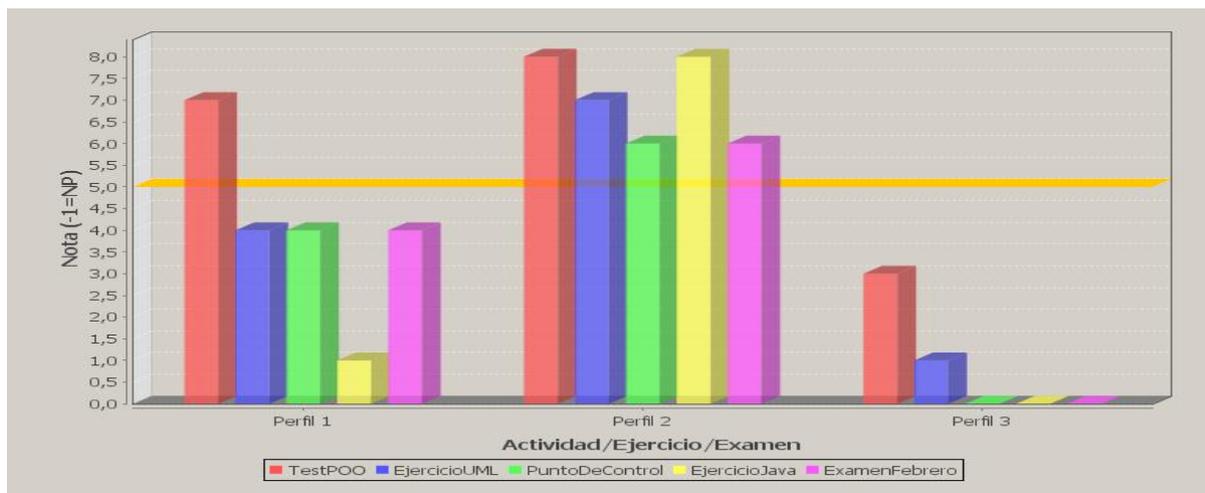


Figura 3: Captura de pantalla del sistema ECOA. Gráfico de barras de la detección de tres perfiles de alumnos.

La Figura 4 muestra un gráfico de correlación entre los resultados de dos pruebas correspondiente a la funcionalidad *Analizar los resultados de los alumnos*. Comparando dos pruebas, prueba A y prueba B, la altura total de cada columna muestra el número de alumnos del tipo *no presentado*, *suspense*, *aprobado*, *notable* y *excelente* de la prueba A. En este caso son 31 alumnos los que no se presentaron, 60 los que suspendieron, 40 los que aprobaron y 19 los que obtuvieron un notable. Las franjas que delimitan cada columna denotan la correlación existente entre las pruebas A y B. En este caso de los 31 alumnos que no se presentaron a la prueba A, 26 tampoco lo han hecho para la prueba B. Del mismo modo, de los 60 que suspendieron la prueba A, 32 han suspendido la prueba B. De esta lectura se puede concluir que la prueba A está correlada con la B, pues los resultados de una dictan en gran medida los resultados de la otra.

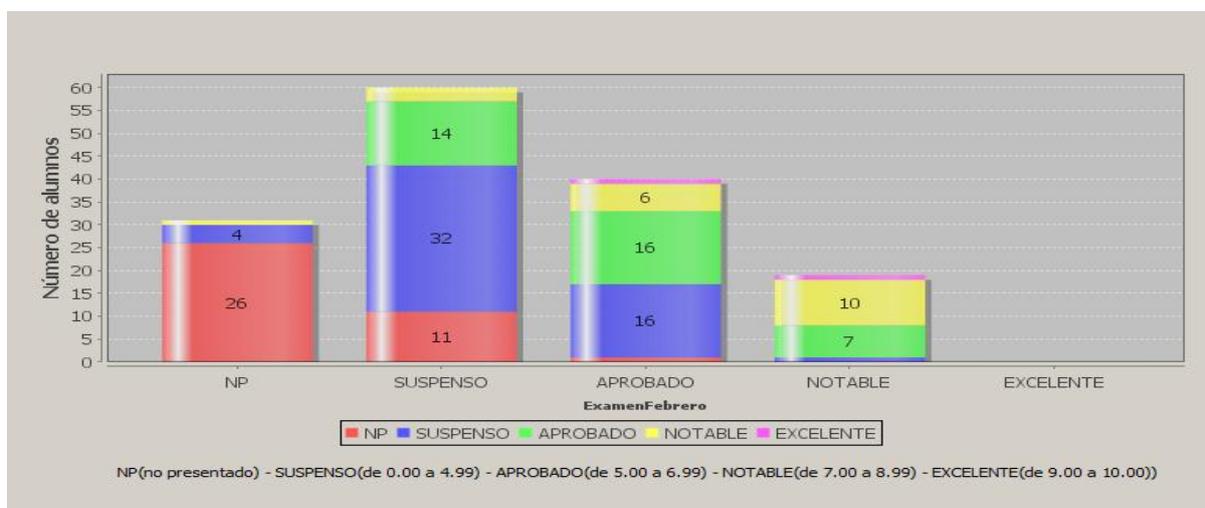


Figura 4: Captura de pantalla del sistema ECOA. Gráfico de correlaciones entre dos pruebas A y B.

Aportaciones y utilidad

Presentadas las funcionalidades del sistema ECOA y respetando su orden de aparición anterior, este apartado se ocupa de los beneficios que derivan de su uso.

Antes de proseguir cabe resaltar que los beneficios que se exhiben a continuación son: (1) observados en primer lugar por los profesores y/o responsables académicos, usuarios del sistema ECOA y (2) experimentados, de forma indirecta al uso del sistema, por los alumnos debido a las acciones que emprenden los primeros (profesores y/o responsables académicos) en base al nuevo conocimiento obtenido.

La función para la predicción del éxito o fracaso del alumno permite obtener una visión de cuan preparados están los alumnos para afrontar un determinado examen mediante la predicción de su calificación. A partir de este conocimiento el profesor y/o responsable académico puede/n detectar tempranamente las necesidades de los alumnos. Con este nuevo conocimiento es posible actuar en consecuencia y mejorar la preparación y aumentar las opciones a favor de los alumnos para superar la futura prueba. Teniendo en mente que los alumnos del curso vigente son clasificados en cinco categorías (*no presentado*, *suspense*, *aprobado*, *notable* y *excelente*), acto seguido se expone una posible guía para su interpretación. La categoría *no presentado* quizá sea sobre la cual recae más importancia, pues el profesor puede comunicarse con los alumnos implicados del modo adecuado, motivándolos y así impedir su posible abandono de la asignatura. Los alumnos clasificados en las categorías *suspense* y *aprobado* pueden ser candidatos para la recomendación, la revisión de conceptos específicos, bibliografía, ejercicios o otro material que crea conveniente el profesor con el objetivo de mejorar su nivel sobre la materia. En último lugar, los alumnos clasificados en las vertientes *notable* y *excelente* seguramente disponen de los conocimientos deseables según el programa del curso, han aprendido y probablemente estén preparados para afrontar la prueba con garantías de éxito. En este último caso, el profesor puede ofrecer material adicional con el objetivo de ampliar sus conocimientos y, al mismo tiempo, motivarlos y evitar así una fortuita desmotivación en el futuro.

La creación de grupos de trabajo permite disponer los alumnos en grupos de distinta naturaleza en función de los requisitos de la asignatura y de las necesidades de la práctica o del proyecto que los alumnos deben afrontar. Esta cuidadosa partición puede fomentar la adquisición de capacidades transversales que favorecen el buen desarrollo de los alumnos en el ámbito laboral. La consecución de competencias como el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y la comunicación oral y escrita es sumamente importante y depende en gran medida de la naturaleza del grupo de trabajo. De este modo los resultados que derivan del uso de esta funcionalidad dependen en gran medida de la

configuración que establezca el profesor. En primer lugar, la creación de grupos de trabajo homogéneos dará lugar a equipos conformados por alumnos con intereses, conocimientos y competencias similares, idóneos para afrontar proyectos que así lo requieran. Aun así, la homogeneidad de un equipo de trabajo quizá pueda soslayar la compartición de conocimientos que eventualmente hiciera crecer a todos sus integrantes. Así que la creación de grupos heterogéneos parece más interesante, pues un grupo de trabajo conformado por alumnos con distintas competencias y conocimientos suele ser rico y propicio de inducir el crecimiento individual de sus integrantes. Los alumnos que presentan un gran dominio de los conceptos pueden compartir su conocimiento con el resto del grupo y así enriquecer la totalidad del conjunto, los alumnos desmotivados se pueden ver respaldados, ayudados, animados y motivados por otros compañeros con más conocimientos e interés relacionados con la asignatura.

La opción para la detección de perfiles de los alumnos ofrece una visión general del estado de un grupo o de una clase. En primer lugar, esto permite disponer de una visión objetiva del estado de *salud académica* del grupo, observar su comportamiento y llegar a complementar la experiencia del profesor. Todo ello puede resultar de gran ayuda para la toma de decisiones, ya sean estas con el objetivo de reforzar el estado actual del grupo o bien para provocar un cambio en la dinámica detectada. En segundo lugar, la descripción de estos perfiles mediante las calificaciones medias de sus integrantes permite fomentar la atención personalizada al alumno. Este segundo beneficio parte de la idea de que quizás no todos los alumnos requieran del mismo material ni de la misma atención y que tampoco deben por que aprender lo mismo o del mismo modo. Esto no es sinónimo de que ciertos alumnos no aprendan los conocimientos propuestos en el plan de estudio, pero sí hace hincapié en el hecho de mejorar la relación *profesor-alumno*. De esta manera se dispone de una información activa, un conocimiento, que fomenta un mejor aprendizaje del alumnado, más adaptado a su perfil, evitando que algunos de ellos se desmotiven, y al mismo tiempo, favoreciendo un aprendizaje más rico a aquellos alumnos que destacan por su alta motivación y alto nivel de conocimiento por los temas tratados en el plan de estudios.

La detección de tendencias de los alumnos permite descubrir patrones, asociaciones, correlaciones o estructuras frecuentes en el conjunto de calificaciones suministradas. Estas son expresadas mediante predicados del estilo *si sucede X entonces sucede Y*, dando a conocer sucesos que residen ocultos en los datos de entrada y que pueden resultar muy atractivos para su análisis, valoración y posterior consideración. Estos pueden manifestarse objetivamente como repercute el resultado de una prueba en el resultado de otra o a menudo relevar tendencias que el profesor desconocía (ya sean muy o poco frecuentes). De este modo se hace posible detectar qué ejercicios tratan conceptos determinantes para superar un examen y, por lo tanto, cabe hacer de ellos un tratamiento especial. Estos hechos complementan la experiencia del personal docente, incitan a la continua revisión y adaptación de la

dinámica y/o contenido del programa académico, llegando a despejar dudas sobre la adición o supresión de actividades concretas y mejorar así el aprendizaje de los alumnos y los resultados que estos obtienen.

La funcionalidad para analizar los resultados de los alumnos permite a profesores y/o responsables académicos llevar a cabo un análisis profundo de las calificaciones de los alumnos. En primer lugar, los datos estadísticos y los elementos visuales en forma de gráficos de pastel y histogramas dan una visión detallada de cómo han sido las calificaciones de una prueba. Esto permite obtener una rápida retroalimentación tanto al personal docente como a los alumnos en caso de considerarse oportuno. En segundo lugar, los gráficos de correlación dan a conocer como repercuten los resultados de una prueba en los resultados de otra, una información muy valiosa para, como en el caso de la detección de tendencias de los alumnos, detectar cómo los resultados de determinadas pruebas condicionan los mismos de otras.

Ámbitos de aplicación

El impacto del software aquí presentado dentro de la Escuela de Ingeniería se puede considerar moderado hasta el momento, dado que este no estuvo disponible hasta finales de septiembre de 2011. En este corto periodo de tiempo ha sido usado en diferentes estudios y ámbitos.

En los estudios de Grado de Informática, de Telecomunicaciones y Multimedia se ha utilizado en las asignaturas de Álgebra y Programación, ambas de primer curso. La asignatura de Álgebra basa gran parte de su metodología docente en el aprendizaje basado en problemas y en el trabajo cooperativo. Se ha usado la herramienta para la generación de grupos de trabajo heterogéneos. Por lo que se refiere a la asignatura de Programación, se ha utilizado la aplicación para visualizar los resultados del examen del *midterm*, así como para analizar la correlación entre las calificaciones de evaluación continua y los resultados obtenidos en dicha prueba.

En segundo curso del Grado de Informática y concretamente en la asignatura de Programación y Estructura de Datos el sistema ECOA ha permitido la generación de los grupos de prácticas y también para verificar los perfiles de los alumnos del grupo-clase.

En tercer curso del Grado de Informática se ha utilizado en la asignatura de Sistemas Operativos. En este se han usado las funcionalidades de análisis de resultados obtenidos por el estudiante y su correlación entre las calificaciones obtenidas en prácticas y las obtenidas en los exámenes de problemas y conocimientos.

Finalmente, también se ha usado en un entorno académico un poco diferente: el Máster Universitario de Formación del Profesorado. Se ha hecho uso experimental del sistema para analizar los diferentes

perfiles propuestos basados en las calificaciones competenciales de los alumnos durante el primer semestre en los módulos genérico y específico, tanto para alumnos de la especialidad de Tecnología, Idiomas o Educación Física. También se utilizó en algunas materias del Máster para generar los grupos de trabajo heterogéneos para ciertas actividades.

El aplicativo ECOA es propiedad de La Salle, Universitat Ramon Llull. La intención es distribuirlo a toda la comunidad universitaria, que esta pueda hacer uso del mismo y, de este modo, poder recibir *feedback* y seguir evolucionando el sistema. El software se encuentra en las dos páginas web⁸ personales de los autores donde se puede descargar libremente.

Conclusiones y líneas futuras

En esta comunicación se ha presentado una aplicación con un conjunto de funcionalidades que permiten agilizar ciertos procesos docentes así como extraer conocimiento de los resultados académicos de los alumnos. Se ha podido constatar su buen funcionamiento y utilidad en diversos ámbitos académicos. De todos modos, el corto tiempo que lleva en explotación, así como su uso muy localizado en una única Escuela, hace que aún no se deban dar los resultados como concluyentes, aunque sus perspectivas son buenas.

La utilización de ciertas funcionalidades a nivel individual, como por ejemplo la creación de grupos, ha permitido al profesor reducir drásticamente el tiempo dedicado a estas tareas. Otras funcionalidades, como la comparación de resultados o la predicción de la trayectoria del estudiante, han servido de soporte de manera más global en el ámbito docente, como puede ser el seguimiento del alumno en tutorías o el análisis tanto de alumnos como asignaturas en juntas de evaluación semestrales.

Las posibilidades de explotación del programa en diferentes ámbitos son muy amplias. En este sentido se han empezado a explorar, gracias a los comentarios recibidos, mejoras y evoluciones del mismo.

Una de las funcionalidades más usada hasta el momento es la creación de grupos de trabajo. En este aspecto se está estudiando la posibilidad de incorporar nuevos elementos o atributos que sirvan como criterio para la creación de los grupos. Actualmente se usan los resultados académicos de los estudiantes. La evolución del sistema permitiría la creación de grupos de trabajo a partir de características más relacionadas con la personalidad del estudiante que en sus calificaciones académicas.

Otra de las opciones futuras prevista sería poder migrar la aplicación a un entorno web. Este cambio permitiría poder también dar *feedback* al alumno, además del profesor. El alumno podría acceder con

⁸ <http://users.salleurl.edu/~xavic> y <http://users.salleurl.edu/~xsole>

su perfil a la aplicación y obtener información elaborada de su rendimiento académico así como de las predicciones que el programa genera a partir de sus calificaciones. De este modo el estudiante podría analizar si su trayectoria es la adecuado para conseguir un correcto aprendizaje.

Finalmente, otra de las líneas de futuro que se están ya trabajando es la incorporación de ECOA para la recogida de calificaciones de competencias que permitan detectar perfiles de los alumnos en función de las mismas y ver si estos grupos tienen unos parámetros diferenciales tanto en función de su rendimiento académico como de sus características personales.

Referencias

- Fayyad, U., Piatetsky-Shapiro, G. y Smyth, P. (1996). From Data Mining to Knowledge Discovery in databases. Providence: American Association for Artificial Intelligence, 1996. p. 37-54. Vol. FALL 1996. 0738-4602-1996.
- E. Shapire, R. (2003). COS 511: Foundations of Machine Learning. s.l.: Princeton University Computer Science Department, 2003. Lecture 1.
- Merceron, A. y Yacef, K. (2005). Tada-ed for educational data mining. s.l.: Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning, 2005.
- Molina, L.C. (2002). *Data mining: torturando los datos hasta que confiesen*. Consultado Abril 4, 2012 de <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/molina1102/molina1102.html>
- Romero, C. y Ventura, S. (2006). Educational data mining: A survey from 1995 to 2005. *Expert Systems with Applications*. s.l. : Elsevier.
- Romero, C., Ventura, S. y García, E. (2007). *Data mining in course management systems: Moodle case study and tutorial*. Elsevier science.
- Solé-Beteta, Xavier (2011). *Definició del sistema d'extracció de coneixement de l'àmbit docent ECOA*. La Salle, Universitat Ramon Llull. Barcelona. Trabajo Final de Máster (TFM). Directores: Orriols-Puig, Albert y Canaleta, Xavi.
- Solé-Beteta, Xavier (2011-1). *Desenvolupament del sistema d'extracció de coneixement de l'àmbit docent ECOA*. La Salle, Universitat Ramon Llull. Barcelona. Proyecto Final de Carrera (PFC). Directores: Orriols-Puig, Albert y Canaleta, Xavi.

4.9.

Título:

Cuestionario de evaluación del procesamiento estratégico de la información para universitarios (CPEI-U)

Autor/a (es/as):

Cano, Silvia Castellanos [Universidad de Oviedo]

Mora, Patricia Guerra [Universidad de Oviedo]

Rey, Teresa Bermudez [Universidad de Oviedo]

Resumo:

Problemática

Hasta principios del 2000 no existían en contextos hispano-hablantes cuestionarios específicos que midieran las estrategias de aprendizaje para el ámbito universitario y si adaptaciones de cuestionarios centradas en la educación secundaria. Actualmente, el análisis de las estrategias de aprendizaje adquiere una singular concienciación en el contexto de la reforma inspirada por el proceso de Convergencia Europea de la Educación Superior, donde se hace palpable una particular metodología de trabajo, que gira en torno a cinco aspectos básicos: (a) las competencias genéricas, (b) las competencias disciplinarias específicas, (c) el papel del sistema de créditos, (d) la función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y, (e) el rendimiento y la evaluación de la calidad. Se impone por ello la necesidad de evaluar el estado de la cuestión mediante el uso de instrumentos fiables, validos y normalizados en estos contextos

Metodología

Para su elaboración, se partió de un cuestionario global de 188 ítems. Estos ítems fueron sometidos a juicio de expertos. Posteriormente los ítems fueron sometidos al Análisis Factorial para conocer las propiedades métricas de los ítems y obtener información sobre la fiabilidad del cuestionario. Para conocer la estructura factorial del cuestionario se realizó un análisis Factorial del primer orden como aproximación, para después realizar un Análisis Factorial de segundo orden con el fin reducir los factores iniciales a un número menor de factores y se calcularon los índices de fiabilidad de los factores de segundo orden. Finalmente se realizó una evaluación de la validez predictiva del cuestionario relacionándolo con el rendimiento académico de los alumnos.

El cuestionario resultante se aplicó a una muestra de 252 estudiantes universitarios. Se muestran los resultados de consistencia interna, validez de constructo y validez predictiva obtenidos. Para ello se ha utilizado el programa estadístico SPSS 15.0

Resultados

Se ha obtenido el instrumento de evaluación “Cuestionario de Evaluación del Procesamiento

Estratégico de la Información para Universitarios” (CPEI-U), formado por 8 factores, 25 subfactores y 85 ítems.

Pertinencia y relevancia

La aportación que presenta el CPEI-U respecto al resto de los cuestionarios diseñados para los universitarios es: La Actitud positiva ante el estudio o posicionamiento que el alumno debe adoptar para abordar el estudio.

Respecto a las ventajas del CPEI-U, consideramos que es un instrumento de fácil aplicación y corrección, necesita poco tiempo para su aplicabilidad, ayuda a conocer la situación real del uso de técnicas de estudio en ambientes universitarios, y sirve como base para la elaboración de un programa de intervención y se presenta organizado por factores.

Relación con el área de producción

La presente comunicación la consideramos asociada al grupo temático 4 del congreso: Evaluación de los aprendizajes

Palabras-chave:

Cuestionario; Procesos; Estrategias; Universidad.

Las estrategias de aprendizaje ponen de manifiesto la implicación en la enseñanza de los diferentes tipos de pensamiento y estrategias metacognitivas (Genovard, 1990). Los alumnos que poseen conciencia de sus estrategias metacognitivas las aplican a situaciones de aprendizaje, resolución de problemas y memorización (Melot, 1990).

Para precisar más el concepto, apuntamos una serie de notas básicas del mismo (Bernad, 1995; Monereo, 1994; Pozo y Postigo, 1993; Pozo, Gonzáles y Postigo, 1994; Román y Gallego, 1994):

- Son capacidades, aptitudes o competencias mentales, que se desarrollan con el ejercicio y que se aprenden y se pueden enseñar.
- Implican una orientación finalística, hacia un objetivo o meta identificable.
- Comportan una articulación de procesos. Integran habilidades, técnicas o destrezas, a las que coordinan. Por eso se las considera una habilidad de habilidades, una habilidad de orden superior.
- Implican utilizar selectivamente los recursos y capacidades de que uno dispone. De hecho, sin tal variedad de recursos no es posible la actuación estratégica.
- Son dinámicas, flexibles y modificables en función de los objetivos propuestos y del contexto en que deben utilizarse.

- Su puesta en marcha sería, en principio, no automática, sino controlada, precisando deliberación y flexibilidad en su uso, lo que comporta metacognición, conocimiento de los procesos cognitivos, planificación, control y evaluación de los mismos.
- Eso no está en contradicción con el hecho de que, cuando nos hacemos expertos en su uso, se conviertan en automatizadas, lo cual nos permite mejorar nuestra capacidad estratégica al ser capaces de movilizar habilidades y recursos cognitivos con facilidad y destreza. Precisamente es ésta una diferencia clave entre los expertos y los novatos.
- Están estrechamente vinculadas con otros contenidos de aprendizaje, procedimentales, conceptuales y actitudinales.

A principios de los años 90 (Beltrán, 1993; Monereo, 1990, 1994 y 1999) se establecen acuerdos fundamentales en nuestro país en torno a qué son las estrategias de aprendizaje, cuáles son las fundamentales y cómo enseñarlas, aunque no tanto en torno a cómo evaluarlas. Pero la evaluación mediante cuestionarios para medir estas estrategias ha sido una asignatura pendiente. Los cuestionarios eran construidos, en un principio, para niveles de Primaria, Secundaria y Bachiller, y “edades superiores”

Es a comienzos del año 2000 hasta la actualidad, cuando el marco contextual universitario ha cambiado enormemente ya que, el análisis de las estrategias de aprendizaje cobra aún más importancia en el contexto de la reforma inspirada por el proceso de Convergencia Europea de la Educación Superior.

Uno de sus elementos más característicos de la Convergencia Europea de la Educación Superior, es la aplicación de una particular metodología de trabajo, con cuatro grandes ejes de actuación, que cuentan con la colaboración de varios equipos de expertos: 1) competencias genéricas, 2) competencias disciplinarias específicas, 3) el papel del sistema ECTS como sistema de acumulación, y 4) la función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación con el aseguramiento y la evaluación de la calidad.

Por lo tanto, uno de los cambios más importantes corresponde a los resultados esperados del aprendizaje. Mientras que en el sistema universitario actual prima la reproducción de la información, lo que se exige a los nuevos estudiantes universitarios, es la adquisición de competencias. Estas competencias representan el conjunto de conocimientos necesarios para el correcto desempeño de una determinada labor profesional o técnica. En este contexto el concepto de conocimiento se entiende en su acepción más amplia, no sólo referido a la información sino también al procedimiento. Para alcanzar las competencias el aprendiz debe poner en práctica una amplia variedad de estrategias de aprendizaje y, a su vez, el desarrollo de las estrategias se convierte en resultado inevitable de la adquisición de competencias. También hay que tener en cuenta que, para cada una de las competencias, el alumnado tendrá que poner en marcha grupos de estrategias diferentes, ya que, como

ha sido dicho anteriormente, éstas son específicas para cada meta y contexto concreto de aprendizaje (López- Aguado, 2010) .

En este nuevo contexto el análisis de las estrategias de aprendizaje cobra aún más importancia ya que se exige a los nuevos estudiantes universitarios la adquisición de competencias, las cuales deben ser evaluadas y elaborar programas instruccionales para apropiar a los estudiantes universitarios de las estrategias necesarias para superar sin problemas las demandas de esta nueva reforma.

El objetivo de la presente investigación es, por lo tanto, confeccionar un instrumento que permita evaluar las técnicas de aprendizaje que utilizan los estudiantes universitarios basándose en el modelo de procesamiento estratégico de la información construido por los doctores F. Martín del Buey (1999,2000); así como la obtención de sus propiedades psicométricas: fiabilidad y validez

Metodología

Participantes

La selección de los sujetos utilizada para el estudio de las propiedades psicométricas del instrumento se hizo a través de un muestreo no probabilístico de carácter incidental, por lo que se trabajó con una muestra no aleatoria compuesta por estudiantes voluntarios.

El grupo total de sujetos está compuesto de 252 alumnos, de los cuales 115 alumnos pertenecen a la Escuela de Magisterio de la Universidad de Oviedo y 137 pertenecen a la Facultad de Ciencias de la Educación (Magisterio y Pedagogía) de la Universidad Complutense de Madrid.

Según el género, la muestra se distribuye de forma heterogénea, 40 hombres (15,9%) y 212 mujeres (84,1%). En cuanto al curso al que pertenecen, 179 (71%) son estudiantes del 1º curso, 71 (28,2%) del 4ª curso y 2 (0,8%) del 5º curso de la licenciatura.

Instrumento

Se partió de un banco de ítems formado por 188 elementos que evalúan los procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje a través de distribuidos a lo largo de las 3 fases del procesamiento: adquisición o recepción, transformación y recuperación o comunicación. En total, las 3 fases de procesamiento se evalúan a través de: 7 procesos cognitivos de aprendizaje, 16 estrategias cognitivas, 3 procesos metacognitivos, 3 estrategias metacognitivas, 98 técnicas cognitivas y 6 técnicas metacognitivas; en total unas 104 técnicas de aprendizaje (Martín del Buey y Camarero, 2000)

La amplitud y la aplicación a niveles no universitarios del cuestionario anterior, nos llevaron a plantear la posibilidad de llevar a cabo su posible ajuste y reducción para la utilización en el nivel universitario.

Procedimiento

La aplicación de la prueba se llevó a cabo en enero del 2010, de forma colectiva y en una sola sesión. Se realizó de forma voluntaria, incluyendo datos de identificación, garantizando confidencialidad para evitar sesgos y respuestas de deseabilidad social. Para la aplicación del cuestionario se aportó un manual donde se detallan las normas de aplicación, un impreso de la prueba individual y una hoja de respuestas. El tiempo de aplicación del mismo es de 20 minutos aproximadamente.

Para reducir el cuestionario a un menor número de ítems, fue sometido a una criba mediante un juicio de expertos, para ello, docentes universitarios y expertos en la materia, evaluaron la importancia de cada uno de los ítems mediante una escala Likert del 1 al 10, donde 1 era poca importancia y 10 máxima importancia para ese nivel educativo. Se seleccionaron los ítems que tenían una puntuación de 7 a 10, considerada como alta. El cuestionario final que resultó de este juicio consta de un total de 85 ítems.

Cada estrategia de aprendizaje evaluada se puede usar con una mayor o menor frecuencia (algunas de ellas, puede que no las hayan usado nunca y en cambio otras muchísimas veces), esta frecuencia, es precisamente la que queremos saber. Para ello se han establecido cinco grados según la frecuencia con la que se usan normalmente las estrategias de aprendizaje, para ello los alumnos responden a una serie de frases relacionadas con el uso de las estrategias de aprendizaje que utilizan habitualmente mediante una escala Likert que va de 1 a 5 (1- total desacuerdo o, 5- total acuerdo).

Análisis de datos

Para los cálculos estadísticos se utilizó el paquete estadístico SPSS en la versión 15.0.

La primera etapa de este trabajo consistió en la obtención de los estadísticos descriptivos de cada uno de los 85 ítems del cuestionario: elemento, escala y escala si se elimina elemento para analizar la fiabilidad del cuestionario. Posteriormente realizó el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con el fin de identificar la estructura de los ítems mediante dos niveles de análisis: un AFE de primer orden, para establecer las subescalas del cuestionario y un AFE de segundo orden, para así poder agrupar los factores iniciales en un número menor de factores. Para realizar los análisis tanto de primer como de segundo orden se utilizó el test de esfericidad de Bartlett (significación de .000) y el índice *KMO* de Kaiser-Meyer-Olkin. El método de extracción que se ha utilizado ha sido el de “Máxima verosimilitud”. Previamente, se quiere hacer constatar que para precisar el número correcto de factores se ha utilizado el criterio de autovalores > 1 de Kaiser. Se ha utilizado el método de rotación oblicua “Oblimin”, ya que simplifica la estructura factorial y respeta la posible relación que exista entre los componentes.

Resultados

Análisis de la fiabilidad

La correlación elemento-total corregida arroja coeficientes próximos o superiores a .20 (Tabla 2) satisfaciendo así el criterio mínimo de 0,20, considerado como el más adecuado para este tipo de escalas. Los índices alfa de consistencia interna de cada ítem oscilan entre .918 y .920, obteniéndose un coeficiente global de .920, lo que indicaría una alta homogeneidad (Tabla 1) .

Tabla 1

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,920	85

Tabla 2

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V1	273,2996	1385,482	,415	,918
V2	273,2278	1375,804	,403	,918
V3	273,1646	1398,350	,193	,919
V4	273,0422	1387,549	,327	,919
V5	271,5274	1413,140	,077	,920
V6	273,0253	1402,915	,052	,922
V7	273,8987	1378,702	,472	,918
V8	272,6329	1379,327	,374	,918
V9	272,8270	1380,652	,427	,918
V10	272,7215	1401,753	,156	,920
V11	273,3924	1386,231	,397	,918
V12	273,8945	1382,485	,398	,918
V13	273,5949	1380,589	,402	,918
V14	273,0042	1380,784	,396	,918
V15	272,9409	1394,073	,246	,919
V16	272,7848	1398,780	,177	,920
V17	273,0338	1396,287	,212	,919
V18	272,9705	1395,749	,219	,919
V19	272,5401	1383,902	,372	,918
V20	273,5443	1384,122	,321	,919

V21	272,4895	1394,141	,272	,919
V22	272,1055	1394,442	,303	,919
V23	273,4430	1377,061	,483	,918
V24	273,5148	1375,768	,473	,918
V25	273,8354	1370,460	,536	,917
V26	272,8565	1401,132	,148	,920
V27	271,5696	1407,128	,188	,919
V28	273,0675	1372,224	,512	,918
V29	273,2447	1379,906	,461	,918
V30	273,1139	1422,169	-,075	,921
V31	273,5105	1379,200	,441	,918
V32	273,0169	1369,483	,451	,918
V33	272,1266	1392,484	,297	,919
V34	271,9620	1402,537	,213	,919
V35	272,4810	1381,378	,364	,918
V36	272,7342	1380,679	,410	,918
V37	272,7806	1379,469	,442	,918
V38	273,2574	1382,819	,460	,918
V39	274,0169	1375,118	,539	,918
V40	273,3671	1378,843	,435	,918
V41	272,5485	1388,613	,310	,919
V42	272,8861	1370,983	,577	,917
V43	273,2954	1375,582	,412	,918
V44	273,6667	1379,028	,457	,918
V45	273,3544	1376,518	,437	,918
V46	272,6835	1378,149	,454	,918
V47	272,9156	1387,298	,362	,919
V48	271,6034	1407,867	,176	,919
V49	272,7764	1383,598	,392	,918
V50	273,4599	1377,224	,369	,918
V51	273,8017	1371,897	,511	,918
V52	273,3165	1377,556	,482	,918
V53	272,7046	1377,463	,506	,918
V54	272,9030	1388,732	,300	,919
V55	272,5781	1386,897	,329	,919
V56	272,1941	1390,589	,293	,919
V57	272,3376	1385,657	,391	,918
V58	273,1013	1377,210	,388	,918
V59	272,2616	1347,008	,141	,931

V60	273,8776	1382,006	,427	,918
V61	273,9241	1379,164	,356	,918
V62	272,3840	1399,246	,193	,919
V63	274,1266	1380,586	,407	,918
V64	272,7342	1386,671	,376	,918
V65	273,6751	1371,652	,478	,918
V66	273,5190	1373,810	,523	,918
V67	272,3122	1387,012	,438	,918
V68	273,3122	1377,877	,508	,918
V69	272,6329	1390,352	,327	,919
V70	273,6034	1369,893	,535	,917
V71	272,8734	1399,747	,148	,920
V72	273,0928	1389,957	,294	,919
V73	273,0422	1403,659	,105	,920
V74	273,4852	1384,081	,412	,918
V75	272,4810	1381,641	,424	,918
V76	273,2278	1376,448	,476	,918
V77	273,4388	1377,146	,494	,918
V78	273,2911	1394,987	,206	,919
V79	272,4557	1383,749	,487	,918
V80	272,2489	1393,730	,316	,919
V81	272,8987	1377,413	,506	,918
V82	272,9705	1382,927	,394	,918
V83	273,4304	1373,407	,571	,917
V84	272,9072	1379,559	,412	,918
V85	273,0169	1381,068	,552	,918

Estructura factorial

Para realizar el análisis factorial tanto de primer como de segundo orden, el test de esfericidad de Bartlett (significación de .000) y el índice *KMO* de Kaiser-Meyer-Olkin (.785 y .75 respectivamente) nos confirman la adecuación de los datos para realizar análisis factorial. (Tabla 3 y 4)

Tabla 3

KMO y prueba de Bartlett 1º orden

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	,785
Prueba de esfericidad de Chi-cuadrado	9190,768

Bartlett	aproximado	
	gl	3570
	Sig.	,000

Tabla 4

KMO y prueba de Bartlett 2º orden

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,753
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	799,873
	gl	300
	Sig.	,000

Como se puede ver en la Tabla 5, en cuanto a los resultados procedentes de la varianza total explicada del análisis factorial de primer orden, se presentan 25 factores que explican el 55.47 de la varianza total.

Tabla 5

Varianza total explicada

Factor	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación(a)
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	2,318	2,728	2,728	3,422
2	12,356	14,537	17,264	1,735
3	2,873	3,380	20,645	5,555
4	2,334	2,746	23,391	4,568
5	3,373	3,968	27,359	3,275
6	2,482	2,920	30,279	2,823
7	2,197	2,584	32,864	4,853
8	1,981	2,331	35,195	3,506
9	1,655	1,948	37,142	2,725
10	1,488	1,750	38,892	4,921
11	1,255	1,476	40,369	2,527

12	1,288	1,516	41,884	1,701
13	1,157	1,362	43,246	3,690
14	1,084	1,276	44,522	1,809
15	,938	1,104	45,625	4,760
16	,959	1,129	46,754	1,925
17	,980	1,152	47,906	2,592
18	,934	1,098	49,005	2,891
19	,913	1,074	50,078	1,277
20	,928	1,091	51,169	3,589
21	,831	,977	52,147	3,286
22	,798	,939	53,085	2,930
23	,709	,835	53,920	6,658
24	,698	,821	54,741	1,512
25	,621	,731	55,472	2,582

En base a los resultados obtenidos, se analiza la estructura factorial de segundo orden. Ésta explica el 34.026% de la varianza explicada, simplificada en ocho factores como se puede ver en la Tabla 6.

Tabla 6

Varianza total explicada

Factor	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación(a)
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	1,527	6,109	6,109	1,672
2	2,667	10,670	16,779	1,524
3	,892	3,570	20,349	1,336
4	1,081	4,322	24,671	1,681
5	,730	2,919	27,590	1,500
6	,737	2,947	30,537	,938
7	,518	2,072	32,608	,969
8	,354	1,418	34,026	1,765

En la Tabla 7 se presenta la matriz que resulta de realizar una rotación Oblimin en el análisis factorial de segundo orden.

Tabla 7

Matriz de estructura

				Factor								
				1	2	3	4	5	6	7	8	
REGR factor score analysis 1	4	for		,989								
REGR factor score analysis 1	7	for			-,513							
REGR factor score analysis 1	3	for			-,461							
REGR factor score analysis 1	22	for			,407							
REGR factor score analysis 1	11	for			,338							
REGR factor score analysis 1	16	for			,251							
REGR factor score analysis 1	8	for				,821						
REGR factor score analysis 1	21	for					,633					
REGR factor score analysis 1	25	for					,460					
REGR factor score analysis 1	15	for					,449					
REGR factor score analysis 1	1	for					,379					
REGR factor score analysis 1	20	for						,663				
REGR factor score analysis 1	5	for						-,431				
REGR factor score analysis 1	17	for						-,418				
REGR factor score analysis 1	24	for						-,314				
REGR factor score analysis 1	18	for							-,501			
REGR factor score analysis 1	2	for							,380			
REGR factor score analysis 1	9	for							,334			
REGR factor score analysis 1	14	for							,280			
REGR factor score analysis 1	19	for							-,159			
REGR factor score analysis 1	12	for								,459		

REGR factor score analysis 1	6 for	,421
REGR factor score analysis 1	23 for	,733
REGR factor score analysis 1	13 for	,528
REGR factor score analysis 1	10 for	,488

Estructura de los ítems en cada factor

El resultado es un cuestionario (CPEI-U) formado por 8 factores, 25 subfactores y 85 ítems. La descripción de la estructura del cuestionario se detalla a continuación

El factor 1 (Tabla 8), está formado por un total de 6 ítems. Se le ha denominado *actitud positiva ante el estudio*. Está conformado por un subfactor, el subfactor 4, denominado *actitud positiva ante el estudio*, cuya estructura la forman seis ítems: 49, 9, 19, 84, 67, 85.

Tabla 8

Ítems del factor “Actitud Positiva ante el estudio”

SUBFACTOR	FACTOR 1: AP: “Actitud positiva ante el estudio”
ACTITUD POSITIVA ANTE EL ESTUDIO	49. Cuando me piden aprender algo que me resulta complicado, me digo a mí mismo/a que seré capaz de conseguirlo
	9. Cuando me enfrento a una tarea pienso que aunque sea difícil la superaré.
	19. Cuando tengo que estudiar para un examen intento pensar que puedo aprobarlo y eso hace que estudie con más afán.
	84. Cuando una tarea no me sale intento no frustrarme y persisto en mi empeño.
	67. Cuando me pongo a estudiar intento que mi actitud sea positiva.
	85. Me considero un buen estudiante.

El factor 2 (Tabla 9), agrupa un gran número de ítems del cuestionario, 16 ítems, que se ha denominado *selección y uso de estrategias*. En concreto está formado por cinco subfactores con sus correspondientes ítems de primer orden: el subfactor 7, denominado *comprensión de la información*, conformado por cuatro ítems: 32, 8, 58, 81; el subfactor 3, denominado *control de estrategias*, que agrupa seis ítems: 45, 77, 25, 46, 12, 29; el subfactor 22, denominado *retención: interrogación elaborativa y repetición*, formado por dos ítems: 3 y 72; el subfactor 11, denominado *selección de ideas principales*, formado por dos ítems: 35 y 79 y el subfactor 16, denominado *atención global*, formado por dos ítems: 6 y 27.

Tabla 9

Ítems del factor: Selección y uso de estrategias

SUBFACTOR	FACTOR 2: S: “Selección y uso de estrategias”
COMPRESIÓN DE LA INFORMACIÓN	32. Durante el estudio, diseño mapas conceptuales que me ayudan a relacionar los conceptos
	8. Cuando he comprendido el texto hago esquemas con las ideas más destacadas.
	58. Encadeno mediante flechas conceptos para así entenderlos mejor
	81. Al enfrentarme a una tarea suelo dividir la información para sacar las ideas principales.
CONTROL DE ESTRATEGIAS	45. Al realizar una actividad me voy diciendo paso a paso qué hacer y si lo consigo me felicito.
	77. Cuando hago una tarea, suelo ir diciéndome los pasos que debo seguir para no despistarme.
	25. Cuando me pongo a estudiar superviso si estoy siguiendo todos los pasos que me he propuesto.
	46. Generalmente saco la idea principal de cada uno de los párrafos que componen lo que estudio.
	12. Cuando estudio evalúo la eficacia de las estrategias que empleo
	29. Para resolver una tarea: primero me planteo con qué estrategias cuento y luego decido
RETENCIÓN: ELABORACIÓN Y REPETICIÓN	3. Cuando estoy estudiando me hago preguntas sobre ese tema
	72. Para acordarme de algo, cuando lo estudio me formulo auto-preguntas
SELECCIÓN DE IDEAS PRINCIPALES	35. Después de la primera lectura subrayo las ideas principales con distintos marcadores.
	79. Cuando tengo que recordar algo me ayudo de ideas o palabras relacionadas.
ATENCIÓN GLOBAL	6. Cuando me dispongo a estudiar un tema suelo empezar con una visión general.
	27. Sé cuando estoy prestando atención a lo que estoy haciendo y cuándo no.

El factor 3 (Tabla 10), agrupa el menor número de ítems del cuestionario, cinco ítems, se le ha denominado: *transferencia de la información*. Está formado por el subfactor 8, denominado *transferencia de la información*, conformado por cinco ítems: 18, 37, 47, 36, 11.

Tabla 10

Ítems del factor: Transferencia de la información

SUBFACTOR	FACTOR 3: T: “Transferencia de la información”
-----------	--

**TRANSFERENCIA
DE LA
INFORMACIÓN**

- 18. Al estudiar intento relacionar la materia con distintos aspectos de mi vida cotidiana.
- 37. Suelo asociar lo que aprendo a diferentes situaciones para que no se me olvide lo aprendido.
- 47. Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los conocimientos de otras.
- 36. Cuando estudio muchos conceptos los comparo con otros semejantes para acordarme mejor.
- 11. Utilizo técnicas de generalización de lo aprendido en los libros o en clase a cualquier otra situación

El factor 4 (Tabla 11) refleja la dimensión de *planificación y organización del trabajo* a través de 11 ítems. Estos 11 ítems lo forman cuatro factores de primer orden: el subfactor 21, denominado *planificación espacio- temporal*, formado por cuatro ítems: 54, 63, 2, 61; el subfactor 25, denominado *conocimiento de fuentes y de la información*, formado por dos ítems: 20 y 4; el subfactor 15, denominado *planificación oral y escrita*, formado por cuatro ítems: 65, 14, 82, 52 y el subfactor 1, denominado *control de la fuente*, formado por un ítem: 17.

Tabla 11

Ítems del factor: *Planificación y organización del trabajo*

SUBFACTORES	FACTOR 4: PO: “Planificación y organización del trabajo”
PLANIFICACIÓN ESPACIO TEMPORAL	54. Me gusta hacer trabajos voluntarios que pueden ayudar a incrementar la nota final.
	63. Cuando estudio realizo tablas en las que pongo en filas y columnas las ideas principales
	2. Planifico los tiempos, los días y horas de estudio.
	61. A veces coloco la información del tema de estudio en sentido vertical: arriba las ideas principales, después las secundarias y así hasta los detalles. (pirámides)
CONOCIMIENTO DE FUENTES Y DE LA INFORMACIÓN	20. Antes de elegir un libro de texto he mirado otros para quedarme el más completo.
	3. Cuando estudio relaciono las ideas principales del texto con la general.
PLANIFICACIÓN ORAL Y ESCRITA	65. Conozco las técnicas necesarias a la hora de realizar una exposición oral de algún tema que me ayude a: controlar mis nervios, tener mi estilo propio, ajustar las pausas, el tiempo...
	14. Suelo preparar bastante bien las exposiciones orales teniendo en cuenta su apertura, cuerpo y conclusión.
	82. Cuando encuentro un texto incompleto o sin estructura, lo ordeno.
	52. Conozco las actitudes o disposiciones necesarias a la hora de enfrentarme

al aprendizaje con el fin de obtener un mayor rendimiento.

CONTROL DE LA FUENTE	17. Para ver cómo es mi libro de texto me fijo tanto en el libro en conjunto como en cada capítulo particular.
-----------------------------	--

El factor 5 (Tabla 12) evalúa el *control personal- atencional* a través de 13 ítems. Su estructura está formada por los siguientes factores de primer orden: el subfactor 20, denominado *atención sostenida*, formado por cinco ítems: 1, 16, 30, 71, 76; el subfactor 5, denominado *control de la impulsividad*, formado por cuatro ítems: 56, 33, 40, 55; el subfactor 17, denominado *reestructuración de la información*, formado por tres ítems: 53, 75, 22 y el subfactor 24, denominado *búsqueda*, formado por un ítem: 64.

Tabla 12:

Ítems del factor: Control personal- atencional

SUBFACTORES	FACTOR 5: CPA: “Control personal- atencional”
ATENCIÓN SOSTENIDA	1. Me cuesta mucho trabajo concentrarme al estudiar.
	16. Cuando leo me distraigo fácilmente y por eso me pierdo entre las líneas.
	30. Me resulta más fácil aprender, observando o imitando a otra persona.
	71. Cuando estoy estudiando me resulta difícil permanecer sentado, no puedo parar de moverme.
	76. Suelo tener presente materiales que me ayudan a concentrarme en lo que hago, evitando los distractores a la hora de estudiar.
CONTROL DE LA IMPULSIVIDAD	56. Antes de marcharme del examen lo repaso para corregir posibles errores.
	33. Cuando hago un examen leo con detalle las preguntas que me hacen para no dar una respuesta impulsiva.
	40. Antes de ponerme a estudiar me paro a pensar qué quiero conseguir en función de lo que me piden.
	55. Creo que cada tipo de examen requiere un método diferente de recuerdo de la información.
REESTRUCTURACIÓN DE LA INFORMACIÓN	53. Ante tareas complejas, normalmente las divido en pasos para facilitar su ejecución.
	75. Cuando me dispongo a estudiar un tema empiezo tratando de hacerme una idea clara de la estructura de la materia (mirando el título, subtítulos y apartados)
	22. Cuando apruebo un examen sé que se ha debido al esfuerzo realizado.
BÚSQUEDA	64. Para recordar una información primero busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado.

El factor 6 (Tabla 13), en el que saturan 10 ítems, refleja la dimensión de *autoeficacia percibida*. Su estructura está formada por cinco factores de primer orden: el subfactor 18, denominado *eficacia motivacional*, formado por dos ítems: 70 y 78; el subfactor 2, denominado *eficacia atencional*, formado por dos ítems: 31 y 5; el subfactor 9, denominado *personalización y creatividad*, formado por cuatro ítems: 69, 10, 21, 15; el subfactor 14, denominado *consulta*, formado por un ítem: 80 y el subfactor 19, denominado *recuerdo eficaz*, formado por un ítem: 59.

Tabla 13

Ítems del factor: *Autoeficacia percibida*

SUBFACTORES	FACTOR 6: AP: Autoeficacia Percibida
EFICACIA MOTIVACIONAL	70. Conozco técnicas para aumentar mi motivación a la hora de estudiar. 78. Si algo sale bien, gracias mi esfuerzo, entonces me concedo algún capricho.
EFICACIA ATENCIONAL	31. Conozco cómo mejorar mi atención para seleccionar mejor la información. 5. Sé que para conseguir buenos resultados tengo que concentrarme y estar atento.
PERSONALIZACIÓN Y CREATIVIDAD	69. Soy capaz de repetir el tema que he estudiado con mis propias palabras. 10. Me gusta elaborar las respuestas a los exámenes contándolo con mis propias palabras. 21. Tengo una conciencia clara de la necesidad de aprender eficazmente. 15. Cuando estudio evalúo la dificultad que tiene la tarea en función de mis capacidades
CONSULTA	80. Cuando no entiendo algo consulto libros o a personas que me ayuden.
RECUERDO EFICAZ	59. Si tengo que recordar algo concreto me acuerdo de ideas generales

El factor 7 (Tabla 14) está compuesto por 7 ítems que son indicadores de la *autocognición y trabajo en grupo*. Su estructura está formada por dos factores de primer orden: el subfactor 12, denominado *pensamiento crítico*, formado por tres ítems: 73, 57, 48 y el subfactor 6, denominado *actitud socio-afectiva*, formado por cuatro ítems: 62, 26, 41, 34.

Tabla 14

Ítems del factor: *Autocognición y trabajo en grupo*

SUBFACTORES	FACTOR 7: ATG: Autocognición y trabajo en grupo
--------------------	--

PENSAMIENTO CRÍTICO	73. Cuando hago un examen planifico las respuestas empezando por las fáciles, dejando para el final las difíciles.
	57. Conozco cuales son mis puntos débiles y fuertes a la hora de aprender.
	48. Sé cuando una tarea me resulta fácil o difícil.
ACTITUD SOCIO-AFECTIVO	62. Trabajar en grupo es importante porque me permite mejorar mis habilidades de trabajo en equipo.
	26. Trabajar en grupo aumenta mi motivación para estudiar y enriquecer mi aprendizaje.
	41. Me gusta intercambiar y valorar con mis compañeros opiniones sobre los temas estudiados.
	34. Cuando trabajo en equipo expreso adecuadamente mis opiniones sin ofender a los demás

El factor 8 (Tabla 15), es el que recoge un mayor número de ítems, 17 en total. El contenido de los ítems refleja la dimensión de *metaconocimiento estratégico*. Este factor de segundo orden está formado por tres factores de primer orden: el subfactor 23, denominado *conocimiento de las estrategias*, formado por diez ítems: 24, 43, 23, 83, 66, 44, 39, 28, 68, 42; el subfactor 13, denominado *corrección de distractores*, formado por tres ítems: 50, 51, 60 y el subfactor 10, denominado *valoración del desempeño*, formado por cuatro ítems: 7, 38, 74, 13.

Tabla 15

Ítems del factor: *Metaconocimiento estratégico*

SUBFACTORES	FACTOR 8: ME: “Metaconocimiento estratégico”
CONOCIMIENTO DE LAS ESTRATEGIAS	24. Utilizo diferentes técnicas que me ayudan a recuperar la información estudiada previamente.
	43. Conozco distintas formas para aprender la información mediante la utilización de técnicas muy diversas como: técnicas nemotécnicas, elaboración de historietas, asociar palabras con imágenes...
	23. Conozco técnicas para obtener una buena selección de información a la hora de estudiar.
	83. Uso técnicas para fijarme globalmente en el contenido de la información
	66. Conozco diferentes técnicas de memorización a la hora repasar los contenidos.
	44. Conozco un método de aprendizaje global y eficaz para el estudio.
	39. Conozco técnicas que me ayudan a valorar cómo funciona mi atención y si la puedo mejorar.
	28. Sé cómo debo organizar la información en mi memoria en función del tipo de evaluación de la materia.
	68. Ante una tarea de aprendizaje suelo ser consciente de si las estrategias que

	empleo son las más adecuadas.
	42. Cuando me enfrento a un texto, saco sus ideas principales y luego las relaciono unas con otras.
CORRECCIÓN DE DISTRACTORES	50. Conozco técnicas para relajarme cuando me siento intranquilo y nervioso ante un examen.
	51. Conozco técnicas que me ayudan a mejorar mi concentración.
	60. Conozco técnicas para ajustar el tiempo que he de invertir en cada apartado de un examen.
VALORACIÓN DEL DESEMPEÑO	7. En el momento de hacer un examen escrito conozco diferentes técnicas para rendir al máximo
	38. Según el material con el que trabajo uso diferentes técnicas de organizar la información.
	74. Cuando estudio un tema difícil sé que puedo hacerlo más sencillo y ameno.
	13. Antes de estudiar una materia me planteo los objetivos y metas que quiero conseguir con ella

Fiabilidad de los factores de segundo orden

La fiabilidad de los diversos componentes que configuran la estructura factorial de segundo orden (Tabla 16) fluctúa entre .267 y .884. Con respecto a los factores 1, 2 y 8 presenta una alta homogeneidad, alcanzando una consistencia interna de .813, .742 y 0.884. En Los factores 4, 5 y 7 los índices alfa de consistencia interna son aceptables (.696; .650 y .681), aunque menores que los anteriores. Los factores 3 y 4 recogen índices de consistencia interna menores (.428 y .267)

Tabla 16

Fiabilidad de los factores de segundo orden

Nº	FACTOR	Nº ITEMS	COEFICIENTE ALFA
I	Actitud positiva ante el estudio	6	0,813
II	Selección y uso de estrategias	16	0,742
III	Transferencia de la información	5	0,428
IV	Planificación y organización del trabajo	11	0,696
V	Control personal- atencional	13	0,650
VI	Autoeficacia percibida	10	0,267
VII	Autocognición y trabajo en grupo	7	0,681
VIII	Metaconocimiento estratégico	17	0,884

Discusión y conclusiones

La confección de este instrumento, permite evaluar las técnicas de aprendizaje que utilizan los estudiantes universitarios acorde con el modelo de PEI formulado por Martín del Buey (2000). La realización de esta evaluación, tiene diversas características: (a) pone énfasis en la importancia de evaluar los procesos y estrategias de aprendizaje, (b) evalúa la significatividad de los aprendizajes de las estrategias, la asunción del control y responsabilidad que alumno va adquiriendo tras un proceso instruccional, y finalmente (d) implica la regulación de la enseñanza en un proceso de instrucción.

Desde la perspectiva de la organización estructural de los factores del CPEI-U, hemos encontrado una estructura factorial y conceptual del PEI semejante a la existente en el modelo de Martín del Buey.

Los resultados obtenidos, tanto en el caso de los índices de homogeneidad corregida dado por el alfa de Cronbach si se elimina el elemento (con puntuaciones que oscilan entre .918 y .920), como en la escala global (.920) muestran coeficientes elevados. Esto pone de manifiesto que el cuestionario cumple con los criterios de fiabilidad necesarios. Los resultados del análisis factorial apoyan la validez de constructo del cuestionario.

En cuanto a las ventajas del CPEI-U, consideramos que es un instrumento de fácil aplicación y corrección, necesita de poco tiempo para su aplicabilidad, ayuda a conocer la situación real del uso de técnicas de estudio en ambientes universitarios, sirve como base para la elaboración de un programa de intervención y se presenta organizado por factores. Por lo tanto se ofrece un instrumento de evaluación que sirve como herramienta a los profesores de cara a la evaluación de las estrategias que deben instruir a sus estudiantes.

Referencias bibliográficas

Beltrán, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.

Bernad Mainar, J.A. (1995). Estrategias de estudio en la universidad. Madrid: Síntesis.

Genovard, C. (1990). "Las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de la Psicología de la Instrucción", en C. Monereo (Comp.): Enseñar a aprender y a pensar en la escuela. Madrid, Visor.

López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. Revista de Psicodidáctica, 55 (1), 77-99.

Martín del Buey, F., Camarero, F., Sáez, C. y Martín, E. (2000). Procesamiento Estratégico de la Información. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

- Monereo, C. (1990) Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Revista de Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
- Monereo, C. (1999). Concepciones sobre el concepto de estrategias de aprendizaje y sobre su enseñanza. En Pozo, J. I., Monereo, C. *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI. España: Santillana.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Pozo, J.I. y Postigo, I. (1993). Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo. En C. Monereo (comp.): *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Ediciones Doménech
- Pozo, J.I.; Gonzálo, I. y Postigo, Y. (1994). Las estrategias de aprendizaje como contenidos procedimentales. Estudio financiado con cargo a la convocatoria de ayudas a la investigación del CIDE, 1991. Cedido por préstamo interbibliotecario del Departamento de Psicología Básica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Madrid. (No publicado).
- Román, J. M., y Gallego, S. (1994). *ACRA. Escalas de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA.

4.10.

Título:

Avaliação da aprendizagem: concepções dos graduandos em pedagogia da UFPI

Autor/a (es/as):

Carvalhêdo, Josania Lima Portela [Universidade Federal do Piauí]

Resumo:

Considerando a importância da avaliação como componente indissociável do processo educativo escolar, no sentido de que os seus resultados devem desencadear ações que regulem os processos de aprendizagem e de ensino em favor do sucesso do aluno, buscamos refletir acerca das concepções de avaliação da aprendizagem construídas pelos discentes a partir das práticas docentes vivenciadas na Educação Básica e no Ensino superior. O presente artigo é resultado do estudo desenvolvido na disciplina avaliação da aprendizagem no Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, da Universidade Federal do Piauí, do Campus Ministro Petrônio Portela, em Teresina-PI. No contexto da Educação Básica e dando continuidade na educação superior, as práticas avaliativas dos professores contribuem para a construção pelos discentes de uma concepção da avaliação subordinada a promoção e a classificação em detrimento do entendimento da avaliação como

ferramenta a favor da aprendizagem no processo educativo escolar. Por isso, indagamos: qual a concepção inicial dos graduandos em pedagogia acerca da avaliação no processo de ensino-aprendizagem? Como os conteúdos trabalhados e as reflexões produzidas na disciplina avaliação da aprendizagem contribuíram para modificar a concepção inicial dos discentes? Nosso objetivo, portanto, foi de analisar a concepção dos discentes acerca da avaliação da aprendizagem antes e após da realização da disciplina avaliação da aprendizagem, no Curso de graduação em pedagogia (licenciatura). Para isso, aplicamos, como instrumento de coleta de dados, um questionário inicial e outro ao final da disciplina. O estudo qualitativo, descritivo e comparativo teve como sujeitos os alunos matriculados na disciplina Avaliação da aprendizagem do período 2011.2, oferecida pelo Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Centro de Ciências da educação, para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura) com Carga horária de 75 horas. Verificamos que a concepção inicial dos discentes, decorrente das práticas avaliativas classificatórias vivenciadas ao longo da sua trajetória escolar, orientadas para a exclusão, que valorizam a nota e não a aprendizagem, foi ampliada em função dos conteúdos trabalhados e das reflexões realizadas, contribuindo a disciplina para a compreensão da avaliação como instrumento essencial de superação das dificuldades em favor da aprendizagem. Portanto, a ênfase na avaliação formativa, destinada a melhorar e a regular sistemática e deliberadamente o ensino e aprendizagem, vem sendo incorporada pelos alunos refletindo no reconhecimento da necessidade de mudar e melhorar as práticas de avaliação da aprendizagem em favor da aprendizagem. Para concluir, reafirmamos a importância de estudos na área da avaliação da aprendizagem, principalmente de estudos que possam desvelar os processos formativos dos futuros profissionais que atuarão na educação básica e também no ensino superior, responsáveis pelas práticas avaliativas que serão desenvolvidas nesses níveis de ensino, pelo reconhecimento da necessidade de mudança das práticas de avaliação no contexto escolar. Para o estudo nos fundamentamos em autores da área, que abordam a temática, tais como: Fernandes (2009), Perrenoud (1999), Hadji (2001), Despresbiteris (2004), Donatoni (2008), Arredondo e Diago (2009), entre outros.

Palavras-chave:

Avaliação da aprendizagem. Formação de professores. Pedagogia.

Considerando a importância da avaliação como componente indissociável do processo educativo escolar, no sentido de que os seus resultados devem desencadear ações que regulem os processos de ensino e de aprendizagem em favor do sucesso do aluno, buscamos refletir acerca das concepções de avaliação da aprendizagem construídas pelos discentes a partir das práticas docentes vivenciadas na Educação Básica e na Educação Superior. O presente artigo é resultado do estudo desenvolvido na

disciplina avaliação da aprendizagem no Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, da Universidade Federal do Piauí, do Campus Ministro Petrônio Portela, em Teresina-PI.

No contexto da Educação Básica e dando continuidade na Educação Superior, as práticas avaliativas dos professores contribuem para a construção pelos discentes de uma concepção da avaliação subordinada a promoção e a classificação em detrimento do entendimento da avaliação como ferramenta a favor da aprendizagem no processo educativo escolar. Por isso, indagamos: qual a concepção inicial dos graduandos em pedagogia acerca da avaliação no processo de ensino-aprendizagem? Como os conteúdos trabalhados e as reflexões produzidas na disciplina avaliação da aprendizagem contribuíram para modificar a concepção inicial dos discentes? Nosso objetivo, portanto, foi de analisar a concepção dos discentes acerca da avaliação da aprendizagem antes e após da realização da disciplina avaliação da aprendizagem, no Curso de graduação em pedagogia (licenciatura).

Assim, o presente artigo registra inicialmente uma discussão acerca das concepções de avaliação, sustentada por diferentes referências teóricas que se articulam, trazendo em seguida o caminho metodológico do estudo desenvolvido e, na sequência, a apresentação e análise dos dados coletados, a fim de chegar às conclusões iniciais acerca da temática.

Concepções de avaliação

O movimento em direção a aprendizagem no contexto escolar é impulsionado pela avaliação, ou seja, pela avaliação compreendida como processo de investigação para fins pedagógicos. Esteban (2003, p.22) afirma que, nesta perspectiva, a avaliação traz à prática pedagógica "uma ação concreta que fomenta a ação coletiva e contribui para que o professor reflita sobre o seu contexto, sobre o processo de aprendizagem/desenvolvimento de seus alunos, sobre sua atuação profissional e sobre seu próprio processo de construção de conhecimentos".

Colaborando com esse pensamento, Fernandes diz, quanto à avaliação formativa, que "trata-se de uma avaliação para as aprendizagens, no sentido em que deve contribuir inequivocadamente para sua melhoria com a participação ativa dos alunos" (2009, p. 61).

No entanto, a ênfase na avaliação com intenção formativa é relativamente recente, como descreve Hadji (2008, p.9): "[...] foi proposta por Scriven, em 1967, em relação aos currículos, antes de ser estendida aos estudantes por Bloom em 1971".

Contrapondo a essa concepção, tradicionalmente a avaliação tem sido usada no contexto escolar como elemento de controle, de dominação e de seleção, com função classificatória. Para Esteban (2003, p.16), a avaliação como prática excludente contribui para o fortalecimento da hierarquia, da exclusão e

do fracasso escolar como instrumento de controle e limitação das atuações no contexto escolar, substituindo a "heterogeneidade real por uma homogeneidade idealizada".

Vasconcelos (2005, p.35) reforça essa percepção quando descreve que o problema central da avaliação diz respeito ao "seu uso como instrumento de discriminação e seleção social, na medida em que assume, no âmbito da escola, a tarefa de separar os "aptos" dos "inaptos", os "capazes" dos "incapazes"

Segundo o autor, a escola por meio dos mecanismos avaliativos cumpre a função de legitimação do sistema dominante. Dessa forma, a avaliação tornou-se um instrumento de dominação, de controle, de seleção social, de discriminação, de repressão, adquirindo até um caráter de acerto de contas (VASCONCELOS, 2005).

Quando utilizada neste sentido, como afirma Vasconcelos (2005, p. 49):

*A avaliação acaba desempenhando, na prática, um papel mais político que pedagógico, ou seja, não é usada como recurso metodológico de reorientação do processo de ensino-aprendizagem, mas sim como instrumento de poder, **de controle**, tanto por parte do sistema social, como pela escola, pelo professor, quanto pelos próprios pais (grifo do autor).*

Por trás dessa prática avaliativa tem uma opção teórica, pois são "as premissas, os fundamentos, a teoria que orienta e ilumina a prática. São as que dizem respeito às nossas crenças, ideias, valores, propósitos e projetos acerca da sociedade, da educação, da escola, do ser humano, do aluno, do profissional professor, do ensinar e do aprender" (SALES, 2002, p. 73-74).

Dessa forma, podemos compreender que a intencionalidade do ato avaliativo revela as opções teóricas que fundamentam a prática pedagógica que se traz na conservação e reprodução do contexto social através da prática classificatória ou contribui para sua transformação e emancipação com a utilização da avaliação com intenção formativa.

A concepção de avaliação na perspectiva classificatória resume o ato de avaliação ao ato de medir (quantificar), a própria quantificação (nota) ou ao instrumento (prova), não a concebendo como processo de maior abrangência que "implica uma reflexão sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar a toma de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos" (VASCONCELOS, 2005, p. 53).

Transformam a nota em prêmio ou castigo, que segundo Vasconcelos (2005, p.55) "são deseducativos, uma vez que o primeiro gera satisfação e dependência (se não tiver uma recompensa o sujeito não age...), e o segundo gera revolta e também dependência (se não tiver ameaça o sujeito não age...)".

Na pedagogia que tem por base a função classificatória, a avaliação assume o caráter de fim em si mesmo, como resultado ou produto. A aprendizagem é um ato mecânico e repetitivo, com ênfase na memorização dos conteúdos, o aluno visto como passivo e o professor como detentor e transmissor do conhecimento.

A avaliação nesta perspectiva, segundo Moretto (2008) possui algumas características que sinalizam a visão pedagógica da escola classificada como tradicional: exploração exagerada da memorização, tornando as provas apenas transcritórias ou exigindo que um conteúdo seja transcrito em busca de um acúmulo de informações sem significado para o aluno e privilegiando a memorização em detrimento de outras operações mentais de um maior nível de complexidade; falta de parâmetros, ou seja, de definição de critérios que vai dificultar a resposta pelo aluno, pois não define claramente quais os elementos que a resposta deve apresentar; e, a utilização de palavras de comando sem precisão de sentido no contexto ou que não permite a parametrização correta da questão.

Na avaliação com intenção formativa busca "garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte de todos os alunos" (VASCONCELOS, 2005, p. 57), compreendendo que a avaliação, nesta perspectiva, tem fins pedagógicos, sendo "toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo" (PERRENUOD *apud* HADJI, 2008, p. 20). Dessa forma, "[...] a avaliação não é um fim em si. É uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e na orientação escolares. Ela serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos" (PERRENOUD, 1999, p. 13).

De acordo com Moretto (2008), também a avaliação de processo ou com intenção formativa possui algumas características que são pertinentes ao seu propósito pedagógico: contextualização que traz elementos que apoiam o enunciado, ou seja, para responder a questão se faz necessário recorrer aos dados da contextualização, pois o contexto dá sentido ao texto; parametrização que indica de forma clara e precisa os critérios de correção; exploração da capacidade de leitura e escrita do aluno com a aplicação de textos e a exigência de respostas que possam exercitar a escrita argumentativa, lógica e com correção de linguagem; proposições de questões operatórias que exigem do aluno operações mentais de níveis variados de complexidade e provoquem o estabelecimento de relações significativas num universo simbólico de informações.

Caminho metodológico do estudo

Para o desenvolvimento desse estudo optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, cujas características a vinculam à interpretação de uma determinada realidade social, considerando as características subjetivas dos sujeitos e os significados construídos. Para Moreira e Caleffé (2006, p. 60), o principal interesse das pesquisas que se baseiam no paradigma qualitativo é "[...] o significado

humano da vida social e sua elucidação e exposição pelo pesquisador [...]". Assim sendo, consideramos relevante a interpretação das concepções de avaliação da aprendizagem dos alunos do Curso de Pedagogia como resultado das práticas sociais vividas no espaço escolar como estudante da Educação Básica e da Educação Superior.

Na investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), o pesquisador preocupa-se com o contexto, como fonte de dados, que emergem do ambiente natural e do significado das práticas sociais vivenciadas. A pesquisa qualitativa está interessada no modo como as pessoas dão sentido e significado aos fenômenos sociais, possibilitando a compreensão da realidade. Essa é a razão pela qual a pesquisa qualitativa adequa-se ao objeto de estudo proposto, pois contribui para a interpretação das concepções de avaliação da aprendizagem dos alunos, como sujeitos sociais que vivenciaram e continuam vivenciando o processo educativo escolar em contextos educativos determinados.

Associada a abordagem qualitativa, nos apropriamos da descrição como forma de analisar em profundidade as concepções apresentadas pelos alunos no início e ao final da disciplina avaliação da aprendizagem para, então, compará-las, verificando se houve ampliação da concepção inicial em decorrência dos conteúdos trabalhados e das reflexões realizadas ao longo da disciplina.

O estudo qualitativo, descritivo e comparativo teve como sujeitos os alunos matriculados na disciplina Avaliação da aprendizagem do período 2011.2, oferecida pelo Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí, para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura) com Carga horária de 75 horas.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário com perguntas abertas aplicado em dois momentos: no início da disciplina e ao seu final. Foram distribuídos questionários ao universo de alunos regularmente matriculados e que frequentaram a referida disciplina, num total de 37 participantes. Destes foram selecionados aleatoriamente 06 (seis) questionários correspondendo a 20% do total de 30 (trinta) questionários devolvidos pelos sujeitos participantes dos dois momentos (inicial e final) para composição da amostra.

Os dados foram organizados em categoria teórica e empírica para possibilitar a sua análise. Como técnica de análise de dados foi utilizada a análise de conteúdo, baseada em Bardin (2009), visando compreender para além dos seus significados imediatos. No nosso caso, o uso é simples e generalizado, como assinala a autora quando ocorre "o escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas" (p.32).

Achados do estudo

Os dados coletados, organizado nas categorias teóricas e empíricas, possibilitam a compreensão de qual a concepção inicial dos alunos, resultado das práticas avaliativas vivenciadas como alunos da Educação Básica e da Educação Superior e como esta sofreu modificações a partir do estudo sistematizado da avaliação da aprendizagem na disciplina específica do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

A partir da indagação inicial em relação à concepção de avaliação da aprendizagem dos sujeitos, organizamos os dados na categoria definida inicialmente (categoria teórica) e em categorias definidas a partir dos dados coletados (Categorias Empíricas), a seguir apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Organização dos dados em categorias

Questão Norteadora	Categoria Teórica	Categorias Empíricas
Na sua concepção, o que vem a ser avaliação da aprendizagem?	Concepção Tradicional de avaliação	Mensuração Conteúdos Produto
	Concepção Formativa de avaliação	Processo Contínuo Conhecimento das dificuldades Tomada de decisão Ensino-Aprendizagem Sujeitos envolvidos

FONTE: Com base nos dados coletados a partir do questionário aplicado

Em seguida, para melhor compreensão apresentamos, no Quadro 2, as respostas dadas pelos sujeitos da investigação na sua íntegra a fim de possibilitar a compreensão da análise a partir das categorias empíricas elencadas.

Esclarecemos que as concepções de avaliação, segundo os teóricos estudados, podem ser denominadas de diversas formas, sempre em oposição uma a outra: tradicional e atual, conservadora e emancipatória, reducionista e mediadora, classificatória e formativa, dentre outras formas de definição de acordo com sua finalidade no processo educativo.

No presente estudo, optamos por adotar como categorias teóricas: a concepção tradicional, com base em Moretto (2008), e a Concepção formativa, de acordo com Hadji (2008). As categorias empíricas foram definidas a partir dos dados coletados.

Quadros 2 – Dados Brutos Coletados

SUJEITO	QUESTIONÁRIO INICIAL	QUESTIONÁRIO FINAL
Aluno A	É uma forma de mensurar, perceber até onde o aluno alcançou e pode alcançar o nível de aprendizagem dos conteúdos fornecidos pelo professor.	O processo avaliativo é constante e contínuo, relevante para o desenvolvimento do ensino e da consequente aprendizagem, pois fornece dados para a tomada de decisão.
Aluno B	Uma forma de análise do que o aluno aprendeu no curso.	A avaliação visa o acompanhamento do desenvolvimento do aluno no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e conhecimento das dificuldades para buscar estratégias de superação.
Aluno C	É um meio para verificar se o aluno aprendeu o que lhe foi ensinado.	A partir do juízo de valor com base nos dados coletados através de instrumentos adequados, são possíveis as intervenções ou tomada de decisão, visando acima de tudo o sucesso ou a aprendizagem.
Aluno D	É verificar o que o aluno aprendeu em relação ao conteúdo estudado.	É algo que possibilita ao professor, a escola, aos pais e ao próprio aluno como anda a aprendizagem. Dessa forma, diz muito do processo educativo quanto ao ensino e a aprendizagem, para que se possam tomar as devidas providências em busca do sucesso do aluno.
Aluno E	É um método para avaliar a apropriação do conteúdo ou conhecimento que foi dado.	A avaliação viabiliza o acompanhamento do processo educativo, possibilitando as interferências necessárias para a garantia da aprendizagem.
Aluno F	Uma forma de analisar se o aluno conseguiu aprender os conteúdos aplicados.	Avaliação como processo que busca possibilitar o acompanhamento do ensino/aprendizagem visando superar as possíveis dificuldades no seu desenvolvimento. Compreendida com a intenção formativa, fornece um feedback contínuo aos atores possibilitando a redefinição das estratégias metodológicas, dos instrumentos, do processo educativo com um todo.

FONTE: Dados coletados através do questionário

A partir da organização dos dados nas categorias empíricas, Conforme Quadro 3, podemos compreender que há por parte dos alunos inicialmente a compreensão da avaliação como mensuração como sinaliza a resposta do Aluno A, como medida.

Quadro 3 – Concepção Tradicional de Avaliação e suas categorias empíricas

CATEGORIA TEÓRICA	CATEGORIA EMPÍRICA	UNIDADE DE ANÁLISE
Concepção Tradicional de avaliação	Mensuração	É uma forma de mensurar, perceber até onde o aluno alcançou [...] (ALUNO A).
	Conteúdos	[...] e pode alcançar o nível de aprendizagem dos conteúdos fornecidos pelo professor (ALUNO A).

		<p>É verificar o que o aluno aprendeu em relação ao conteúdo estudado (ALUNO D).</p> <p>É um método para avaliar a apropriação do conteúdo ou conhecimento que foi dado (ALUNO E).</p> <p>Uma forma de analisar se o aluno conseguiu aprender os conteúdos aplicados (ALUNO F).</p>
	Produto	<p>Uma forma de análise do que o aluno aprendeu no curso (ALUNO B).</p> <p>É um meio para verificar se o aluno aprendeu o que lhe foi ensinado (ALUNO C).</p> <p>É verificar o que o aluno aprendeu em relação ao conteúdo estudado (ALUNO D).</p> <p>É um método para avaliar a apropriação do conteúdo ou conhecimento que foi dado (ALUNO E).</p> <p>Uma forma de analisar se o aluno conseguiu aprender os conteúdos aplicados (ALUNO F).</p>

FONTE: Dados coletados através do questionário

De forma mais acentuada, aparece à relação entre avaliação e conteúdos, reduzindo o processo avaliativo a verificação da memorização dos conteúdos estudados ou trabalhados pelo professor em sala de aula (Alunos A, D, E, F). Esse aspecto sinaliza para a prática de provas transcritórias, como descreve Moretto (2008), onde são cobrados do aluno a reprodução ou transcrição dos conteúdos estudados, que não possuem significado.

Nesta concepção, aprender se resume em memorizar os conteúdos, ensinar em transmitir e avaliar verificar se foram memorizados. Esses conteúdos são descontextualizados e sem sentido para o aluno que não visualiza a importância da sua aprendizagem e utilização no contexto social. São geralmente, segundo a sua tipologia, de ordem factual e conceitual, que estudados de forma descontextualizada, não se consegue identificar a sua relevância; ou de ordem procedimental que quando trabalhados na perspectiva tradicional eram adquiridos através de exercícios meramente repetitivos, sem uma correta conceituação dos objetos do conhecimento e sem consciência dos passos lógicos necessários para determinadas soluções complexas; ou, ainda, os conteúdos atitudinais desprezados na escola tradicional quanto à formação para a vida e para a vivência plena da cidadania (MORETTO, 2008).

A última categoria empírica, ainda do Quadro 3, demonstra que nessa concepção a avaliação é do produto final do processo. Serve para classificar, para registro do sucesso ou do fracasso do educando

quanto a sua capacidade de armazenamento do que lhe foi ensinado. É, portanto, uma ação que ocorre após o processo educativo, classificada por Hadji (2008) como cumulativa, que tem a função certificativa e terminal.

Verificamos, portanto, que de uma forma geral as concepções dos sujeitos do estudo demonstra a experiências vivenciadas como aluno na educação Básica e mesmo na Educação Superior que favorecem a percepção da avaliação como medida, de produto, sempre utilizando instrumentos que favorecem a memorização e a transcrição dos conteúdos.

Após a o termino da disciplina que se propõe a discutir a avaliação da aprendizagem quanto aos seus paradigmas, concepções, práticas e instrumentos, verificamos que as concepções dos alunos foram ampliadas, conforme Quadro 4. Constatamos que a avaliação passou a ser compreendida como processo (ALUNOS A, B e F), pois a avaliação acompanha todo o processo de aprendizagem, sendo contínua, não acontece apenas num momento privilegiado das provas ou acerto de contas, como enfatiza Moretto (2008), ou ao final do processo para avaliação do seu produto como na perspectiva tradicional, pois adotar a prestação de contas é continuar a usar a avaliação como instrumento de poder. Ela é, portanto, contínua visando o acompanhamento de todo o processo educativo fornecendo uma realimentação contínua aos atores envolvidos o que possibilita correção dos fluxos (ALUNOS A, E e F).

Essa correção dos fluxos se faz pelo conhecimento das dificuldades apresentadas pelos atores do processo (ALUNOS B, C e F). Esse conhecimento visa à correção das possíveis distorções colocando-se como elemento integrador e motivador das aprendizagens, portanto, possibilita a tomada de decisão no sentido de correção do percurso para o alcance dos objetivos propostos, caracterizando-se como ato dinâmico, que retroalimenta o processo (ALUNOS A, B, C, E e F).

A avaliação também envolve os dois componentes do processo educativo: o ensino e a aprendizagem (ALUNOS A, B, C, D, E e F), conforme Quadro 4, pois diz não apenas da aprendizagem, mas também do ensino, por ser um instrumento didático-pedagógico utilizado para reflexão da prática dos professores (pedagógica) e dos alunos, abrangendo o desempenho destes e do programa, tendo como intencionalidade básica a reflexão sobre a prática dos envolvidos.

Quadro 4 – Concepção Formativa de Avaliação e suas categorias empíricas

CATEGORIA TEÓRICA	CATEGORIA EMPÍRICA	UNIDADES DE ANÁLISE
Concepção Formativa de avaliação	Processo	O processo avaliativo é constante e contínuo (ALUNO A) A avaliação visa o acompanhamento do desenvolvimento do aluno no decorrer do processo (ALUNO B) [...] como processo que busca possibilitar o acompanhamento do

		ensino/aprendizagem (ALUNO F).
	Contínuo	O processo avaliativo é constante e contínuo (ALUNO A) [...] viabiliza o acompanhamento do processo educativo (ALUNO E). [...] Compreendida com a intenção formativa, fornece um feedback contínuo aos atores (ALUNO F).
	Conhecimento das dificuldades	[...] conhecimento das dificuldades (ALUNO B). A partir do juízo de valor com base nos dados coletados através de instrumentos adequados [...] (ALUNO C). [...] visando superar as possíveis dificuldades no seu desenvolvimento (ALUNO F).
	Tomada de decisão	[...] fornece dados para a tomada de decisão (ALUNO A). [...] para buscar estratégias de superação (ALUNO B). [...] possíveis as intervenções ou tomada de decisão (ALUNO C). [...] para que se possam tomar as devidas providências (ALUNO D). [...] possibilitando as interferências necessárias [...] (ALUNO E). [...] possibilitando a redefinição das estratégias metodológicas, dos instrumentos, do processo educativo com um todo (ALUNO F).
	Ensino-Aprendizagem	[...] relevante para o desenvolvimento do ensino e da consequente aprendizagem (ALUNO A). [...] de ensino-aprendizagem (ALUNO B). [...] visando acima de tudo o sucesso ou a aprendizagem (ALUNO C). [...] como anda a aprendizagem. [...] diz muito do processo educativo quanto ao ensino e a aprendizagem, (ALUNO D). [...] para a garantia da aprendizagem (ALUNO E).

		[...] como processo que busca possibilitar o acompanhamento do ensino/aprendizagem (ALUNO F).
	Sujeitos envolvidos	[...] É algo que possibilita ao professor, a escola, aos pais e ao próprio aluno (ALUNO D). [...] fornece um feedback contínuo aos atores (ALUNO F).

FONTE: Dados coletados através do questionário

Dessa forma, os sujeitos a consideram a avaliação relevante, visando acima de tudo o sucesso do aluno, ou seja, a aprendizagem, sendo os dois, ensino e aprendizagem, dinâmicos e complexos, um promovendo e dando sustentação ao outro, partindo sempre do que os alunos já sabem e estabelecendo uma ponte entre os conhecimentos novos.

Também as concepções apresentadas pelos alunos após cursar a disciplina, se mostra abrangente no sentido que envolve outros sujeitos, considerando não apenas o aluno, o único alvo da avaliação, como na perspectiva tradicional, mas um leque de atores que estão envolvidos de forma direta ou indiretamente no processo educativo, servindo o resultado para refletir sobre o seu papel, o desempenho de cada um dos atores e as condições em que o processo foi desenvolvido, conforme demonstra as respostas apresentadas no Quadro 4 (ALUNOS D e F).

Verificamos que as concepções iniciais dos discentes, decorrente das práticas avaliativas classificatórias vivenciadas ao longo da sua trajetória escolar, orientadas para a exclusão, que valorizam a nota e não a aprendizagem, foram ampliadas em função dos conteúdos trabalhados e das reflexões realizadas, contribuindo a disciplina para a compreensão da avaliação como instrumento essencial de superação das dificuldades em favor da aprendizagem.

Portanto, a ênfase na avaliação formativa, destinada a melhorar e a regular sistemática e deliberadamente o ensino e a aprendizagem, vem sendo incorporada pelos alunos refletindo no reconhecimento da necessidade de mudar e melhorar as práticas de avaliação da aprendizagem para a qualidade social da educação.

Para concluir, reafirmamos a importância de estudos na área da avaliação da aprendizagem, principalmente de estudos que possam desvelar os processos formativos dos futuros profissionais que atuarão na Educação Básica e também na Educação Superior, responsáveis pelas práticas avaliativas que serão desenvolvidas nesses níveis de ensino, pelo reconhecimento da necessidade de mudança das práticas de avaliação no contexto escolar.

Referências bibliográficas

BARDIN, Laurence (2009). **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70.

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994). **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora.
- ESTEBAN, Maria Teresa (org.) (2004). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- FERNANDES, Domingos (2009). **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora INESP.
- HADJI, Charles (2008). **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz G. (2006). **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A.
- MORETTO, Vasco P. (2008). **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: Lamparina.
- PERRENOUD, Philippe (1999). **Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem – Entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed.
- SALES, Josete de O. C. Branco (2002). Aprendendo com a avaliação. In: LIMA, Maria do s. L. Lima; _____. **Aprendiz da Prática Docente**. Fortaleza: Edições Demócrito.
- VASCONCELOS, Celso dos S. (2005). **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad.

4.11.

Título:

Avaliação das aprendizagens para análise do projeto pedagógico

Autor/a (es/as):

Carvalho, Marie Jane Soares [Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul]

Resumo:

A avaliação da aprendizagem é o desafio central da razão de ser de um projeto pedagógico. Um curso sustenta sua importância se realiza e demonstra o conhecimento que os alunos adquiriram ao realizá-lo. O interesse desta análise se endereça aos alcances e às limitações do projeto pedagógico de um curso de Pedagogia. Este curso, na modalidade a distância, foi proposto para atender professores em exercício, sem formação no ensino superior. O uso de portfólio de aprendizagens foi a principal estratégia de avaliação em processo. A análise contempla o confronto da proposta pedagógica do

curso com a avaliação externa e a autoavaliação das aprendizagens. A avaliação externa acolheu as respostas de 347 alunos a um instrumento de avaliação com questões abertas e fechadas. A autoavaliação compreende os registros semanais dos alunos no portfólio de aprendizagens. A análise considera a qualidade e a eficácia das narrativas sobre as aprendizagens para responder a esta questão: Quais são as relevâncias atribuídas na autoavaliação? Trabalhamos com uma amostragem de portfólios do último ano do curso. Estes apresentam as narrativas sobre: a autoavaliação das aprendizagens para todos os semestres; a avaliação do estágio docente supervisionado; a construção do trabalho de conclusão do curso e; a autoavaliação final. As relevâncias em confronto com a avaliação externa apontam para os alcances e as limitações da proposta pedagógica do curso da perspectiva dos alunos. Quanto aos alcances temos: (a) núcleo docente estável; (b) equipe docente responsiva; (c) metarreflexão evidente nas narrativas; (d) equilíbrio entre teorias e práticas; (e) experimentação de práticas pedagógicas inovadoras; (e) responsividade dos alunos em relação às intervenções da equipe docente espalhada em suas atividades; (f) interdisciplinaridade. As limitações apontam para: (i) a contra-argumentação dos alunos para as intervenções da equipe docente é inexpressiva; (ii) a experiência pedagógica predominantemente dirigida às salas de aula e aos aspectos de ordem cognitiva; (iii) a inexpressiva abordagem sociopolítica no currículo; (vi) investimento tímido no trabalho colaborativo. A análise das relevâncias atribuídas nas autoavaliações das aprendizagens permite destacar esses fatores. Compreende-se o que se elegeu como valor, investiu-se como práticas pedagógicas e as consequências destas escolhas para a formação de professores.

Palavras-chave:

Avaliação das aprendizagens; autoavaliação; projeto pedagógico; portfólio de aprendizagens.

Introdução

A avaliação do projeto pedagógico de um curso é vital para sua qualificação. O que apresento é a avaliação do projeto pedagógico de um curso de graduação em Pedagogia realizado na modalidade a distância que se ocorreu entre os anos de 2006 e 2010 com duração de 9 semestres⁹. O curso sobre o qual me debruço se encontra na categoria de programa especial e experimental. Por ser um programa especial, o curso foi criado, especificamente, para atender professores em exercício em salas de aula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, ou seja, professores que trabalham com crianças em idade entre 6 e 10 anos no primeiro ou Educação de Jovens e Adultos e com crianças entre 0 e 5 anos no segundo.

⁹ Este curso atendeu ao edital do Ministério da Educação Edital 001/2004-SEED-MEC que aprovou projetos para a formação de professores na modalidade a distância, desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A análise qualitativa do projeto pedagógico deste curso especial foi possível porque a avaliação previu a autoavaliação das aprendizagens dos alunos em forma de narrativas registradas em um blogue pessoal que se denomina Portfólio de Aprendizagens. Cada aluno produziu um blogue-portfólio que reúne os registros ao longo de 7 semestres.

Os Portfólios de Aprendizagem se desenvolveram como o lugar que registra as autoavaliações das aprendizagens interpretadas, conceitualmente, como narrativas pedagógicas (Goodson, 2011; Goodson et al., 2010). A aprendizagem narrativa tem o potencial de demonstrar as trajetórias de cada aluno-professor no esforço de realização e compreensão identitária. Ela se destaca por dar relevância ao entendimento do quê e das formas como as pessoas aprendem no decurso de uma trajetória pessoal e institucional. Para realizá-las é necessário desenvolver aproximações metarreflexivas numa relação que desdobra interfaces entre ser aluno num curso de formação de professores e ao mesmo tempo ser professor em sala de aula. O curso propõe as possibilidades de releitura das práticas pedagógicas e oferece sustentação para a experimentação de novas práticas. Ao aluno-professor cabe registrar o pensamento sobre si, suas práticas juntamente com a demonstração e reflexão sobre outros experimentos que realiza no cotidiano da sua sala de aula. Isso exige tempo e investimento continuado da parte de todos.

Os registros das autoavaliações e a análise das suas narrativas permitem a realização da avaliação do projeto pedagógico do curso. A análise distingue a qualidade e a eficácia de cada narrativa numa amostra de blogues-portfólios para buscar os alcances e as limitações do projeto pedagógico da perspectiva de alunos-professores. A análise trabalhou com um conjunto de 20 blogues e destacou as narrativas para o último ano do curso. Neste ano encontramos maior densidade narrativa. Há um capital narrativo, desenvolvido ao longo do curso, capaz de sintetizar a autoavaliação para cada semestre anterior, incluindo-se o estágio curricular, a realização do trabalho final do curso e, por fim, o aproveitamento no curso.

Aprendizagem narrativa e avaliação

A avaliação só tem sentido se ela refletir o que se aprende e a qualidade desta experiência e, portanto, a qualidade do processo de ensino. A análise das narrativas oferece uma valiosa oportunidade de esclarecimento sobre o ensino e a aprendizagem para os alunos, os docentes e o próprio curso. Antes de continuar necessitamos compreender o enfoque da aprendizagem narrativa privilegiado neste texto.

O principal enfoque da aprendizagem narrativa é seu caráter de elaboração e manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade. Trata-se de esclarecimento e auto-esclarecimento do que o sujeito pensa e faz. Concretiza-se numa narrativa, trabalhada ao contar a história da sua trajetória nos seus termos, elegendo e priorizando o que lhe é pessoalmente relevante (Goodson, 2007; Goodson e

Gil, 2011). Entre os motivos que emergem na aprendizagem narrativa estão o trajeto, a busca e o sonho – estes são centrais para a contínua elaboração de uma missão de vida. Esse tipo de aprendizagem é importante para o entendimento da forma como as pessoas aprendem ao longo da vida. Requer-se uma maneira diferente de pesquisa e elaboração para que se compreenda esse tipo de aprendizagem como oposto às formas mais tradicionais da aprendizagem formal ou informal (Goodson, 1997).

A história narrada na primeira pessoa é a história do próprio desenvolvimento pessoal, profissional e social que mantém relação com as aprendizagens formais, mas que não se limitam a elas. Uma pessoa altamente escolarizada poderá desenvolver capacidade de expressão superior em comparação com outra com menor envolvimento na educação formal. Todavia, a escolarização formal não é o único espaço para desenvolvimento de capital cultural. Todas as formas de participação social solicitam capital narrativo que se expande como capital cultural no ponto em que a pessoa ganha capacidade de compreender a si no mundo e de comunicar esta compreensão. A comunicação é uma das interfaces de conhecimento situado. Este exigirá modos de intervenção pessoal, profissional, social na forma de engajamento que se expande da aprendizagem para a ação social que, por seu turno, gera compreensão ampliada e mais engajamento pessoal/social. É neste círculo virtuoso que cada sujeito conquista capital social¹⁰. O engajamento faz sentido quando é relacionado com a própria história e o contexto das pessoas. Quando vemos a aprendizagem como resposta aos eventos concretos, às necessidades e interesses de quem aprende, então a questão do engajamento pode ser tomada por certo (Goodson, 1997). A aprendizagem, nesta concepção, emerge como resposta estratégica para os acontecimentos da vida. Muito diferente desta abordagem é a perspectiva que apresenta o planejamento do currículo em suas definições e ações prescritivas de conteúdos sem vínculo com o conhecimento contextual.

A Figura 1 mostra uma reinterpretação da proposta de Ivor Goodson para a compreensão de sua abordagem no contexto de avaliação de uma proposta pedagógica de curso.



¹⁰ Os conceitos de capital narrativo e capital social são reinterpretados por Ivor Goodson a partir dos conceitos de Pierre Bordieu que desenvolve a inter-relação entre capital cultural, capital social, capital simbólico e poder. Para conhecer em detalhe esta reinterpretação ver os trabalhos de Goodson e Gil (2011) e Goodson (2010).

Figura 1 – De aprendizagem narrativa para conhecimento situado

A aprendizagem narrativa é desenvolvida porque se constrói na relação com os outros; seu caráter exige compartilhamento, o que pressupõe interação entre os protagonistas no curso e entre estes e o contexto de cada sujeito, como se vê na Figura 1. Os polos ao se situarem em microrregiões do Estado, com história, tradições e contextos socioeconômicos distintos, manifestam-se nas pessoas em modos igualmente diferentes de compreender a si no mundo¹¹. Cada microrregião impõe restrições ou permite ampliações das capacidades individuais muito mais profundas do que podemos supor à primeira vista¹² (Bauman, 2008; Smith, 2005; Sen, 2008).

A par de disposições conjunturais, aprender a narrar requer desenvolver habilidades específicas. No mínimo exigirá esclarecer algo do mundo e de si para poder comunicar. E isso se aprende e se desenvolve, principalmente na presença de outros interlocutores interessados, como é o caso do curso em questão. É este desenvolvimento que cria capital narrativo, que só é possível diante de um capital cultural que se estrutura como conhecimento situado.

Em nosso caso tratamos da perspectiva de identidade profissional e sua reconstrução *in situ*, nas práticas pedagógicas cotidianas. A experiência no curso é estruturante da identidade à medida que ela é esclarecedora e aberta ao potencial de criação pelos alunos-professores. Tal experiência permite, incentiva e acolhe o esclarecimento de si como profissional da educação. Trabalhar a aprendizagem

[...] como algo ligado à história de vida é entender que ela está situada em um contexto, e que também tem história – tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos e histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem, como de histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve. Em termos de espaços de transição, podemos ver a aprendizagem como uma resposta a transições eventuais, como doenças, desemprego e problemas domésticos, assim como transições mais estruturadas, relacionadas a credenciamentos e aposentadorias (Goodson, 2007, p. 249-250).

¹¹ Não disponho de espaço para desenvolver a compreensão de cada cidade, o que foi realizado parcialmente em diferentes pesquisas por Machado (2009), Manfredini (2011), Albuquerque (2011), Alves (2010).

¹² Numa das microrregiões, as pessoas são deveras ciosas quanto às injunções da igreja católica e por isso o curso se viu obrigado a negociar com elas os horários de estudo em detrimento do cumprimento de suas obrigações religiosas durante a semana. Todavia, isso foi muito difícil para as pessoas, pois o grupo social exige sua dedicação e participação aos cultos e outras atividades relacionadas. O ponto favorável ao curso foi o fato de pertencer à Universidade mais importante do Estado e sua presença nesta microrregião é considerada como valor político relevante. Quando saíram os resultados do vestibular nesta microrregião, no dia seguinte as pessoas que haviam logrado êxito se encontravam empoderadas em razão do respeito por este feito. Este empoderamento permitiu a elas ser amparadas na hora de decidir pela dedicação maior ao curso. Para a comunidade estava justificada sua ausência aos cultos e às obrigações sociais e familiares como, por exemplo, sentar-se, conversar e tomar chimarrão com os parentes frequentemente.

A aprendizagem narrativa é situada dentro do contexto de vida, como resposta a situações reais no qual o mundo cotidiano constitui a matéria-prima para o exercício da autocrítica, da ação e da crítica. O capital narrativo se constrói, então, entre a história profissional e a história de vida nos contextos de sua existência que englobam as experiências, as transições eventuais - crises da vida e crises do cotidiano – e as transições estruturantes, como é o caso de gênero, credenciamentos, aposentadorias. Estas são nomeadas, mas não são objeto de análise neste artigo que está restrito a pensar as aprendizagens relevantes da perspectiva de alunos-professores que ajudam na avaliação do projeto pedagógico do curso. Dois aspectos são relevantes de esclarecimento antes de considerarmos os encaminhamentos metodológicos e a análise propriamente. São eles: o projeto pedagógico do curso e os sujeitos da pesquisa.

Projeto pedagógico e aprendizagem

A aprendizagem é incorporada como as respostas dos sujeitos aos eventos de suas vidas para ganhar controle sobre estes. Tais respostas podem ser mais adaptativas, mais ativas ou mais generativas (Goodson et. al. 2010). Entender a aprendizagem nesta perspectiva significa compreendê-la como situada, pois os sujeitos interagem e participam do seu *milieu* sociocultural e, portanto, sua vida contém história pessoal conjugada à história social. A aprendizagem tem lugar nas histórias de vida construídas na inter-relação com as práticas institucionais e suas visões de mundo. O tempo e o contexto são fundamentais para a compreensão do conceito porque transcende a noção de aprendizagem como processo exclusivamente cognitivo.

A aprendizagem é um fenômeno relacionado com o ser e com o fazer. Esta visão é importante para esta análise ao trabalhar com as narrativas de aprendizagens de alunos que são professores. Tais narrativas foram registradas durante o desenvolvimento de um curso de Licenciatura como parte do processo de autoavaliação das aprendizagens e de acompanhamento e interação para a equipe docente. É neste tempo que observamos o trabalho intelectual sobre as experiências anteriores e atuais de alunos-professores. O material de estudo do curso para os alunos são as suas próprias experiências como professor na educação básica e na escola pública. Esta aprendizagem envolve a análise do que se faz, do que se aprende no curso e do que pode ser o futuro de suas práticas pedagógicas. Aqui, observa-se a importância da dimensão temporal da aprendizagem. Isso implica a leitura e releitura das experiências passadas e presentes com vistas a projetar o futuro. Para este estudo, a perspectiva temporal é fundamental em razão da inter-relação entre aprendizagem e biografia pessoal e profissional. O contexto é fundamental porque é através do qual os sujeitos aprendem sobre si próprios. O sujeito dialoga com o contexto ao se deparar com restrições e desequilíbrios que reclamam atenção particularizada e respostas provisórias, o que cria aprendizagem.

O curso de Graduação em Pedagogia, na modalidade a distância, atendeu 400 alunos-professores do Ensino Fundamental sem formação universitária. O curso foi criado para atender especificamente esses professores em exercício distribuídos em cinco microrregiões do estado do Rio Grande do Sul concentrando a atividade em uma cidade, denominada polo de apoio presencial. Cada polo respondia pelo atendimento a 80 alunos da cidade polo e das cidades circunvizinhas¹³. O corpo discente deste curso é composto por uma maioria de professoras, entre as quais predominam professoras na faixa etária entre 35 e 45 anos e com tempo de serviço no magistério distribuído entre 15 e 20 anos. Uma parte considerável delas estava afastada há mais de dez anos dos bancos escolares. A maior parte do corpo discente não tinha experiência no uso das tecnologias de informação e comunicação para si tampouco junto aos seus alunos.

Estamos nos movendo no âmbito de um curso de formação de professores em exercício com características próprias que atendem a um projeto pedagógico específico. O curso se desenvolveu na modalidade a distância com o uso intensivo dos recursos da web 2.0. Contamos com um número de aulas presenciais definido por cada equipe de docentes das áreas disciplinares. A maior parte da interação foi realizada com o suporte de ferramentas digitais. Os principais recursos digitais foram: Blogue; Wiki; Ambiente Virtual de Aprendizagem; Repositório de materiais digitais; Videoconferência; Correspondência eletrônica (e-mail); Comunicação online (MSN e Skype). O corpo docente total que atendeu este programa especial foi composto por 71 professores titulares e com vínculo com a universidade, 80 professores assistentes sem vínculo e 97 tutores, vinculados à universidade pelos cursos de pós-graduação.

Da perspectiva pedagógica, o principal investimento foi na interação entre todos os envolvidos na efetivação da aprendizagem dos alunos-professores. A interação é concebida como o diálogo informado por abordagens teóricas e metodológicas, portanto, é um diálogo esclarecido e esclarecedor que se constrói e reconstrói entre o corpo docente e o corpo discente. Como o corpo discente foi formado por professores com experiência entre 5 e 25 anos de magistério e em exercício nas escolas públicas, predominantemente em salas de aula com crianças de 6 a 12 anos, o foco do trabalho didático-pedagógico foi a releitura e o experimento de novas proposições para a prática pedagógica.

No desenvolvimento do curso, a avaliação da aprendizagem dos alunos é um dos focos mais importantes, pois incide sobre o conjunto dos encaminhamentos e práticas pedagógicas levadas a termo pelo coletivo docente do curso. Preservada a autonomia didático-pedagógica dos docentes, tanto quanto a autonomia das equipes disciplinares, a condução do processo exige pontos de apoio para o coletivo. O que distingo como ponto de apoio é o que o corpo docente coletivamente acorda como

¹³ Para compreender, em detalhe, o projeto pedagógico deste curso é necessário consultar os guias do curso (Carvalho et al., 2006; Nevado et al., 2006; Carvalho et al., 2006). Uma das primeiras publicações sobre o projeto pedagógico consta em Bordas et. al. (2005); Carvalho et al. (2007).

pressupostos e ações comuns, baseado no que é consenso mínimo e articulado como projeto pedagógico do curso. Isso implica fazer emergir ideias de diferentes matrizes teóricas que conversam entre si ao realizar ações quase indistinguíveis, do ponto de vista prático. Todavia, tais ações são informadas de modo muito distinto na sua constituição. Exemplo disso é o fato de muitos docentes trabalharem a experiência como conceito ou como prática na formação de professores, mas as matrizes teóricas que o informam deslocam sua análise, interpretação e realização. Cada matriz teórica atribui relevância a determinados aspectos afins à sua área. A área disciplinar, então, põe em movimento uma força do conceito que dirige seu peso para diferentes abordagens e centralidade no corpus teórico da área. A relevância pode estar no sujeito, no contexto social, histórico, político, etc. Poderíamos seguir aqui e detalhar as relevâncias que o conceito de experiência ganha em cada área disciplinar, mas não é nosso propósito realizar isso. Apenas chamo a atenção sobre como é possível entender a convergência pedagógica no contexto universitário que é cioso de um bem importante: a autonomia didático-pedagógica de docentes, equipes disciplinares e equipes de pesquisa.

Da parte dos docentes, a avaliação requer disposição em acompanhar os alunos e valer-se da experiência acadêmica para orientá-los. No caso deste curso, por ser um programa a distância, cada área disciplinar contava com as intervenções de tutores. Todos os tutores receberam qualificação adicional em curso específico de pós-graduação, bem como a maioria tinha experiência como professor no Ensino Básico. Cada docente contava com, no mínimo, um tutor que atendia a disciplina; este tutor respondia por esclarecimentos, intervenções nas produções e ajuda aos alunos-professores de modo síncrono e assíncrono. O docente contava, ainda, com mais um tutor no polo presencial, encarregado de ajudar presencialmente ao aluno-professor, esclarecendo-o ou ajudando-o a encontrar os esclarecimentos necessários. E mais: a equipe da área disciplinar podia contar com os colegas docentes do Seminário Integrador¹⁴. O aluno recebia ajuda de cinco fontes: o tutor da área disciplinar; o tutor do polo presencial, o docente da área disciplinar, os docentes do Seminário Integrador e mais os tutores desta área. No mínimo, três pessoas se envolviam diretamente com a orientação de um estudante.

Os tutores, por sua vez, recebiam orientação diretamente do corpo docente acadêmico e ambos atuavam junto na área disciplinar. Isto tem implicações importantes no curso, porque a proposta pedagógica cuidou para que o curso a distância fosse exercido pelos docentes universitários que contavam com o apoio de tutores. A responsabilidade acadêmica é inteiramente do docente acadêmico que deve conduzir e exercer suas funções durante o desenvolvimento de todo o processo. Enfatizo isso

¹⁴ O Seminário Integrador é uma interdisciplina composta por uma equipe de 10 professores e mais 10 tutores. Cada subequipe atuava num polo e tinha a responsabilidade sobre 80 alunos. Esta equipe compunha o núcleo docente do curso e acompanhou o mesmo grupo de alunos-professores do início ao fim do curso. Ela foi responsável por conhecer cada polo e cada aluno, bem como, entre tantas atividades, acompanhar o Portfólio de Aprendizagens de cada aluno. Igualmente importante é o fato de que se constituía em apoio a todas as interdisciplinas, desenvolvendo atividades que davam sustentação aos trabalhos das áreas disciplinares.

em razão de que muitos cursos de graduação a distância contam com professores especialistas que organizam os conteúdos disciplinares, mas pouco se envolvem com a orientação direta de estudantes ou mesmo de tutores.

A tarefa do docente consiste em orientar o tutor, verificar se as intervenções dele seguiam as orientações da área disciplinar, orientar diretamente os alunos-professores compartilhando esta atividade com os tutores da área. A tarefa do docente é exigente neste modelo e por isso confere qualidade ao processo de ensino-aprendizagem, amplamente reconhecida pelos alunos na avaliação externa.

A atribuição de valor numa escala de 1 a 5 para diferentes conjuntos de questões mostra que a avaliação do curso se localiza entre Excelente (5.0-4.50) e Muito boa (4.49-4.00) para a maior parte dos quesitos, representados no Quadro 1.

Quadro 1 – Representação da avaliação externa por âmbito do curso*

	DOCENTES	TUTORES PRESENCIAIS	TUTORES DISTÂNCIA	COORDENAÇÃO POLOS	SISTEMA DE ENSINO	PARTICIPAÇÃO ACADÊMICA	ORGANIZAÇÃO DO CURSO	EMPREGABILIDADE	CONDIÇÕES POLO	SUPORTE ACADÊMICO	TECNOLOGIAS
P1	Excelente	Muito Bom	Muito Bom	Excelente	Muito Bom	Muito Bom	Excelente	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
P2	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
P3	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
P4	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
P5	Muito Bom	Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom

*Representação baseada na Tabela 7 de Rodrigues et al. (2011). P=polo

AValiação	Excelente	Muito Bom	Bom	Regular	Crítico
-----------	-----------	-----------	-----	---------	---------

A avaliação no projeto pedagógico

A avaliação é desenvolvida em quatro etapas distintas: 1ª. Registro e acompanhamento do processo no blogue-Portfólio de Aprendizagens. Esta avaliação é longa, densa e exigente para o corpo docente e discente; 2ª. Avaliação dos trabalhos solicitados por cada interdisciplina¹⁵, realizada pela equipe docente da área; 3ª. Construção da avaliação final; 4ª. Apresentação e defesa da síntese das aprendizagens pelo discente para uma banca de docentes ao final de cada semestre.

A primeira etapa é a análise e acompanhamento do processo de aprendizagem individual dos alunos-professores ao longo de todo o semestre, acompanhada amiúde pelos docentes do Seminário

¹⁵ A interdisciplina é o conjunto de disciplinas afins que sustentam uma área disciplinar. Em vez de optarmos por incluir no currículo a disciplina de Sociologia da Educação, como é usual nos cursos de Pedagogia, temos uma área denominada Escola, Cultura e Sociedade que comporta abordagens da Sociologia, Antropologia Cultural, Política e Currículo.

Integrador e, pontualmente, pelos tutores das equipes interdisciplinares. Esta etapa exige do aluno-professor o desenvolvimento de um Portfólio de Aprendizagens pessoal.

A proposta foi construída com base no trabalho de Carvalho e Porto (2005) que desenvolveram a ideia de construção de Portfólio Educacional e sua aplicação na formação de professores. A adaptação mais importante foi dirigir o Portfólio Educacional para atender a especificidade de formação de professores em exercício e, portanto, com uma história de investimento profissional por vezes longa. Cada aluno construiu o seu blogue, no qual registrou semanalmente a síntese de suas aprendizagens. Cabe destacar que esta síntese comporta dois elementos entrelaçados: desenvolvimento de argumentos e demonstração com evidências. A intenção é que os alunos desenvolvam argumentos com base nas ideias trabalhadas em cada área disciplinar. Ao mesmo tempo, por serem professores em exercício, demandamos que eles apresentassem evidências para seus argumentos buscadas, sobretudo, no seu trabalho pedagógico. O acompanhamento de cada Portfólio de Aprendizagens é realizado pela equipe docente do Seminário Integrador, assumindo a responsabilidade de responder as autoavaliações do corpo discente e dialogar com cada um com vistas ao aprofundamento de suas ideias. Os tutores receberam orientação, sobre os modos de realizar intervenções geradoras de novas aprendizagens, durante todo o curso de graduação junto aos docentes das áreas disciplinares (Carvalho et. al., 2006).

Este blogue-portfólio registra as principais aprendizagens ao longo do percurso, por semestre, e contempla as aprendizagens narradas da perspectiva do aluno-professor durante cada semana. Tais registros podem se referir a qualquer uma das interdisciplinas. A equipe do Seminário Integrador poderia mobilizar os colegas das áreas específicas para analisar a autoavaliação. O parecer poderia discutir a ideia, propor ampliação do argumento, buscar mais esclarecimentos, discordar do entendimento, solicitar evidências adequadas ao argumento, etc. Uma parte considerável deste trabalho estava sob a responsabilidade dos tutores, que respondiam aos alunos-professores orientados pelos docentes da área. O acompanhamento pelo docente é importante em razão de analisar o andamento da abordagem e a compreensão que perpassa as manifestações de tutores e alunos-professores.

Um blogue-portfólio realizado com a regularidade prevista no curso produz um montante médio de 100 páginas (A4) de registros autoavaliativos. Considere-se, ainda, que cada postagem no blogue contempla, no mínimo, um parágrafo com aproximadamente 200 palavras. O Portfólio de Aprendizagens documenta historicamente as realizações e os diálogos entre todos; é possível acompanhar o processo de reconstrução da experiência pela atribuição de significados que cada aluno-professor confere ao realizá-lo e que cada docente ou tutor confere ao avaliá-lo¹⁶.

¹⁶ Há registro de experiências anteriores com avaliação realizadas deste modo em disciplinas de estágio em curso presencial, igualmente com resultados qualificadores das práticas docentes de alunos em situação de estágio curricular (Carvalho e Porto, 2005).

A segunda etapa, concomitante à primeira, é a avaliação de trabalhos específicos solicitados por cada interdisciplina. O trabalho é acordado na equipe disciplinar e aplicado para todos os alunos em todos os polos. O acompanhamento deste trabalho é realizado pelo docente e tutor da área disciplinar para cada polo. Conta com a ajuda dos tutores nos polos para esclarecimentos presenciais aos alunos-professores que a demandam. A orientação pelos tutores das áreas disciplinares, na sede, é com atendimento *online* (webconferência, MSN ou Skype).

A terceira etapa tem início um mês antes da avaliação final e mobiliza todas as equipes docentes em cada semestre. Desenvolve-se em dois momentos que compreendem: (1) a construção de uma síntese das aprendizagens nas interdisciplinas do semestre em pauta. Esta síntese contempla questões dissertativas elaboradas pela equipe do Seminário Integrador que se encarrega de fazer uma proposta de avaliação ao agregar os conteúdos mais significativos de cada área disciplinar do semestre; (2) os alunos-professores recebem a estrutura do que deve constar na síntese. A partir deste momento, os alunos tem um tempo para desenvolver os argumentos sob a supervisão de tutores e docentes. Na avaliação prévia, os alunos têm a oportunidade de enviar a sua produção e receber orientação das equipes docentes. Não é obrigatório, mas é recomendado que o façam. Os trabalhos são orientados pela equipe que fará parte da banca de avaliação presencial. O essencial desta etapa é qualificar os trabalhos; é aprimorar as ideias e sua comunicação; é ajudar aos alunos-professores a desenvolver um trabalho acadêmico denso em conteúdo e cuidadoso na sua apresentação. Esta etapa é apreciada pelos alunos que se sentem mais seguros na produção do trabalho para defesa perante uma banca e colegas que compõem o seu grupo.

A quarta etapa é a avaliação presencial. É desenvolvida na forma de apresentação de trabalhos para uma banca que avalia os trabalhos na hora. A banca, composta por uma equipe docente que, ao ouvir a apresentação, propõe a oportunidade para cada aluno-professor construir uma arguição¹⁷. Ao mesmo tempo, todos os pares realizam registros de avaliação com critérios predefinidos que são, imediatamente, repassados ao colega. O mesmo procedimento é realizado pela banca oralmente, porque os documentos de avaliação são guardados pelo curso.

É com este conjunto de informações sobre como se realiza a avaliação neste curso que trabalhamos as autoavaliações das aprendizagens realizadas nos registros do Portfólio de Aprendizagens.

Para compreender a pesquisa

O curso totalizou 9 semestres e se desenvolveu no período de 2006/2 a 2010/2 mais um semestre em 2011/1 para recuperação de alunos-professores. O registro das aprendizagens em blogue iniciara em

¹⁷ Cada sessão envolve entre 10 e 12 alunos, na qual cada aluno-professor dispõe de 20 minutos para a defesa e arguição do trabalho. Cada equipe docente avaliadora é formada por um ou dois docentes mais dois tutores.

2007/2 e se estendera até o final do curso (2010/2). Este registro foi cumulativo abrangendo todas as interdisciplinas desenvolvidas nesses três anos e meio. Como esta atividade foi obrigatória, a quantidade de material é expressiva em registros para cada aluno, como já abordei. Iniciei o trabalho com uma amostragem de 50 blogues que contempla os registros do último ano do curso (2010). As autoavaliações sobre as quais me detenho são provenientes do trabalho de alunos-professores de dois polos: o primeiro atribuiu a avaliação mais alta ao curso como um todo e o segundo a avaliação mais modesta. Mesmo as avaliações mais modestas, ainda assim, são consideravelmente boas, como se viu no Quadro 1.

A seleção dos Portfólios de Aprendizagem passou por etapas distintas: a primeira seleção distinguia os blogues-portfólios de dois grupos de alunos-professores - aqueles alunos com baixo aproveitamento e aqueles com alto aproveitamento, ambos atribuídos por membros da equipe docente; a segunda seleção distinguiu somente os blogues-portfólios potencialmente importantes para a análise do projeto pedagógico do curso.

Ao ler-se em conjunto os 50 Portfólios de 2010 me deparei com um problema: os alunos-professores com baixo aproveitamento no curso apresentavam autoavaliações em menor número e com uma visão crítica comprometida. Em geral, registram suas aprendizagens como muito boas num tom que busca conseguir a anuência da equipe docente. Estes são os alunos-professores que se mostram mais irregulares nos registros e na realização das atividades. Por vezes, ausentam-se durante períodos que superam a duas semanas e precisam ser resgatados pelas equipes docentes. Ao realizarem as autoavaliações destaca-se um tom autocondescendente que atribuo as ausências, a falta de interação com os colegas, a falta de respostas e de contra-argumentos às avaliações das equipes docentes. Esses alunos-professores aplicam muitas atividades que o curso oferece, mas elas são realizadas como novidades e não como elementos que ajudam a pensar o que ele faz cotidianamente. Geralmente dizem que *‘os seus alunos gostaram muito das atividades, porque eram diferentes’*.

Do outro lado, estão os blogues-portfólios de alunos-professores altamente responsivos no curso ao mostrarem regularidade de estudo, interação e contra-argumentação. Nos registros de autoavaliação mostram movimentos do pensamento sobre si e seu entorno, sobre suas práticas pedagógicas, sobre o que é solicitado pelo curso. São alunos exigentes consigo próprio e não se atribuem facilmente elogios. Seus registros mostram força argumentativa, expressam o que desejam e fazem no dia-a-dia, bem como analisam as injunções sob as quais estão submetidos. São estes blogues-portfólios que nos oferecem mais pistas e mais avaliações sobre o projeto pedagógico do curso e, por isso, a partir desta avaliação decidi trabalhar tão somente com estes que apresentam conteúdos adensados. Mantive o critério dos dois polos e trabalhei com uma amostragem para 25 blogues.

Tão importante quanto a seleção dos blogues-portfólios com maior potencial de responder a questão das relevâncias atribuídas nas autoavaliações para avaliar os alcances e limitações da proposta pedagógica deste curso, é o fato de esta análise trabalhar sobre a qualidade e a eficácia das narrativas.

Narrativas pedagógicas

A qualidade narrativa é um atributo composto por quatro dimensões, conforme as definições de Goodson et al. (2010). São elas: (1) *intensidade narrativa* que se caracteriza pela profundidade do que é narrado e demonstrado pelo detalhamento que é oferecido; (2) *tipo de narrativa* que envolve o predomínio de descrição ou de análise e avaliação. Uma descrição pode ser a narração de um fato ou pode ser seguida de algo que mostra como a pessoa interpreta este fato e como lida com ele. Por vezes, a própria narrativa é adensada com interpretação que se produz ao longo de inúmeros registros; (3) *princípios organizadores da história* que mostram evidências de que o narrador chegou a uma compreensão - *insights* de compreensão; (4) *densidade narrativa* – a compreensão do cotidiano nos seus próprios termos ou como uma compreensão mais conceitual em que o narrador recria a compreensão teórica.

Os autores ainda apresentam outra dimensão, a da *ordem narrativa* que pode ser cronológica, episódica ou temática. Tal ordenação é afim com os propósitos de análise de histórias de vida, mas não se aplicam para os casos de análise dos blogues. A própria estrutura desta ferramenta digital estabelece parâmetros para os registros que são da ordem episódica e temática e geralmente apresentam-se em mensagens curtas. Pode-se fazer registros cronológicos, mas o blogue não é adequado para realizar registros organicamente cronológicos, como se faria numa narrativa livre ou numa entrevista em profundidade. Concorre o fato de que o projeto pedagógico previu registros vinculados às demandas das interdisciplinas, então, aqueles respondem às atividades solicitadas. Os registros estão organizados conforme a estrutura proposta para o Portfólio de Aprendizagens, sobretudo, atendem a solicitação de registro de autoavaliação da aprendizagem para a semana, que poderia ser por Interdisciplina ou englobar todos os trabalhos da semana.

A eficácia narrativa atende a duas outras dimensões: (a) *potencial de aprendizagem*, isto é, o quanto a narrativa funciona como um lugar para aprender que se desdobra em analisar o presente e projetar o futuro. Esta dimensão exige análise, isto é, a capacidade de refletir sintetizada em fazer-se questões e argumentar sobre ações, consequências, razões, motivações; (b) *potencial para a ação*. Esta dimensão é demonstrada quando se pode ver o engajamento da pessoa com a mudança em sua vida pessoal e profissional. A narrativa tem consequências para a vida profissional e produz agenciamentos que podem ser mais adaptativos, construtivos ou de resistências ao contexto que tenta se impor. Estes âmbitos devem ser tratados juntos, porque a noção de engajamento reclama saber e agir.

O âmbito da qualidade narrativa é importante para a seleção e análise do conteúdo narrativo dos Portfólios de Aprendizagem e este foi o principal critério para a seleção do conjunto dos blogues com os quais trabalhei. O âmbito da eficácia narrativa é a parte que mais nos interessa na análise das narrativas de autoavaliação, pois as relevâncias atribuídas nos ajudam a colocar uma lupa sobre o projeto pedagógico.

Relevâncias atribuídas

As relevâncias atribuídas nas narrativas, pelos alunos-professores, podem esclarecer os alcances e as limitações do projeto pedagógico do curso e conferir consistência ao que foi, de fato, este projeto nos seus desdobramentos cotidianos. Às relevâncias são atribuídas a coerência de um grupo de dados; são condensações possíveis a partir de todas as narrativas que permitem a visibilidade de alcances e limitações. Não é a fala específica de a ou b que me interessa. O que mostrarei é a síntese abstraída do conjunto de dados do blogue-portfólio de aprendizagens.

Os aspectos mais fundamentais que se destacam como práticas realizadas no curso, e que não estavam esclarecidas conceitualmente no projeto pedagógico, são: (a) a proposta de arquiteturas pedagógicas analisadas por Grassi (2010); (b) a virtualização das aprendizagens, analisadas por Silveira (2011); (c) a inclusão digital; (d) a emersão e a (e) projeção de experiências pedagógicas, analisadas por Teixeira (2005; 2010) no âmbito de formação de professores em outro curso que se aplicam a este: todos podem ser conferidos nos trabalhos originais.

A mesma sistemática de avaliação e registro em blogue-portfólio foi sugerida aos alunos-professores para aplicar junto aos seus alunos. É em razão disso que há conjuntos de portfólios produzidos pelos próprios alunos destes professores que documentam o seu processo de aprendizagem, bem como há inúmeros registros do trabalho de alunos-professores que documentam o seu trabalho pedagógico cotidiano em outros blogues criados, por eles, para esta finalidade. De um lado, o projeto pedagógico não teve força para gestionar melhor a construção de colaboração interpares, o que aconteceu pontualmente, embora fosse uma abordagem incontestada entre os membros do Seminário Integrador. De outro, propiciou a construção de visibilidade dos projetos de muitos alunos-professores.

Outra força do projeto pedagógico, manifesta em todos os blogues, é o desenvolvimento do currículo de modo interdisciplinar e este é um dos aspectos mais evidentes do projeto pedagógico para os alunos. Na seção sobre o *Projeto pedagógico e aprendizagem*, parágrafo 6, expliquei o funcionamento da Interdisciplinaridade no projeto e sua abordagem prática no curso.

Na formação de professores em serviço se destaca como força a necessidade de diálogo entre as teorias ali discutidas e a compreensão destas na leitura e recriação de práticas pedagógicas. Isso não ocorre naturalmente, os alunos-professores precisam ser ajudados a realizá-las. O equilíbrio entre a

discussão teórica e a oferta de alternativas e desafios para as práticas pedagógicas foram fundamentais para o sucesso que o curso alcançou junto aos alunos-professores. Esta necessidade é apontada por Gatti e Barreto (2009, p. 121) que ao analisarem os cursos de Pedagogia no Brasil concluem:

Como o número mínimo de horas prescrito para o curso de Pedagogia é de 3.200, sendo que 300 horas devem ser dedicadas ao estágio, pode-se inferir que o currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso. Isso é confirmado também quando se examina o projeto pedagógico de cada curso, em que consta o conjunto de disciplinas por semestre e em tempo sequencial, e no qual, em regra, não são identificadas articulações explícitas entre elas. Considerando a totalidade da amostra, constata-se uma quase equivalência entre a proporção de disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o curso a partir de diferentes áreas de conhecimento e aquelas ligadas à profissionalização mais específica do professor. A análise do conteúdo das ementas indica, no entanto, que nas disciplinas referentes aos conhecimentos relativos à formação profissional específica também predominam enfoques que buscam fundamentar os conhecimentos de diversas áreas, mas pouco exploram seus desdobramentos em termos das práticas educacionais.

A despeito da efetividade global do trabalho de avaliação, através do registro e acompanhamento nos Portfólios de Aprendizagem, ele encontra limitações. A análise destas amplia a possibilidade de enfrentamento para quem usar esta abordagem pedagógica. O principal desafio diz respeito a abordagem qualitativa na interação da equipe docente com os alunos-professores nos Portfólios de Aprendizagem. A formação dos tutores para realizar intervenções qualificadas e a análise e acompanhamento disso pelos docentes é um ponto sensível. Mesmo considerando a qualificação dos tutores, que antecedia a prática da tutoria e se estendeu por todo o período, nem todos respondem adequadamente. Alguns não respondem nos tempos previstos; outros têm dificuldades em estabelecer diálogos aprofundados que desacomodassem as certezas dos alunos e ampliassem suas perspectivas analíticas. Felizmente, isso constituiu a minoria nos polos. Embora existam inúmeras atividades sem a avaliação registrada é importante considerar que os alunos-professores não mencionam isso nos blogs, à exceção de um caso. Chama-se a atenção para a inexistência de registro de avaliação no blogue, o que não significa ausência de avaliação, pois uma parte considerável foi realizada de modo *online* pelos tutores. O ponto-chave para o sucesso da tutoria é a sua formação continuada no decorrer do curso, atualizando constantemente as atividades e os modos de realização do acompanhamento dos alunos-professores. Trata-se de atualização permanente, conceitual e metodológica, que exige o envolvimento de todos os docentes formadores e a disposição de todos os tutores.

Mas ainda não estamos tratando o problema que a análise mais detalhada mostrou. As avaliações de tutores e docentes registradas nos Portfólios de Aprendizagem são contadas em números expressivos.

No entanto, o que é dramático é o inexpressivo diálogo dos alunos para com essas mesmas avaliações. Muitos alunos referem a leitura das avaliações, o pensamento sobre elas e o impacto sobre suas práticas e abordagens, mas não temos isso documentado - embora não tenhamos razões para duvidar que sejam reais, pois se observam os efeitos de tais intervenções críticas nos trabalhos, nas aplicações pedagógicas e em registros posteriores. Mas o que se projetou para ser um diálogo assíncrono documentado ocorreu parcialmente. A garantia da intervenção aconteceu por conta da ação da equipe docente. A própria equipe, em alguns momentos, ressentiu-se com a falta de contra-argumentação dos alunos-professores.

Do conjunto dos registros depreende-se um certo confinamento às experiências dos alunos-professores com seus alunos nas suas salas de aula com inexpressiva referência ao trabalho coletivo entre os professores ou o trabalho na escola e na comunidade. Há pouco investimento nas questões de engajamento social, para o qual o investimento no curso é pontual, contando somente com as Interdisciplinas que realizam isso como conteúdo próprio. O projeto pedagógico não foi inteiramente capaz de incorporar esta dimensão. Uma das razões é seu direcionamento amiúde para os modos de intervenção que reclamam atividade cognitiva para a experiência pessoal e profissional, como aparecem nos guias do curso, sem contudo demandar inserção política no contexto social. O engajamento é da ordem da atividade com os alunos, da atividade didática, e pouco da ordem política e social. Isso fez com que os alunos-professores desenvolvessem sensibilidade modesta para os problemas que afetam a escola e sua comunidade. Tais problemas sociopolíticos impactam sobre os direcionamentos didáticos, mesmo quando isto não está esclarecido para a comunidade escolar. Os problemas na escola e nas salas de aula são vividos como se fossem da ordem de decisão pessoal em tentativas de mudança nas práticas pedagógicas. Certamente, esta decisão é importante, mas é insuficiente para compreender as injunções dos contextos que afetam a comunidade escolar, em geral, e as salas de aula, em particular.

Da perspectiva dos alunos-professores, os registros para a avaliação do curso são altamente positivos e é necessário realizar um processo de depuramento para encontrar o que pode nos ajudar a construir outros projetos pedagógicos.

Ao longo do curso houveram avaliações parciais, a cada semestre, de caráter performático sobre a recepção do curso. Em geral, estas avaliações mostram alunos satisfeitos com o curso. O Portfólio de Aprendizagens construído ao longo do curso foi fundamental para a autoavaliação, pois os próprios alunos-professores visualizam suas conquistas e suas limitações retrospectivamente. Alguns com maior propriedade e crítica do que outros. E aqui encontramos outra relevância nas narrativas: os alunos-professores demonstram o movimento do seu pensamento sobre o que pensam, realizam e projetam no contexto de ações possíveis para as práticas pedagógicas numa dada escola ou sala de aula. Para este grupo em foco, isso cumpre um dos objetivos mais importantes no projeto pedagógico,

o da metarreflexão que se traduz em pensar sobre o próprio pensamento – uma qualidade cognitiva altamente exigente. Todavia, é necessária precaução aqui, pois os blogues-portfólios com os quais trabalhei são todos de alunos excelentes, o que levanta a hipótese de que tal qualidade cognitiva já estivesse presente anteriormente ao curso.

A análise dos blogues-Portfólios de Aprendizagem permite conhecer as forças e debilidades que estão no projeto pedagógico. No entanto, a análise das produções dos alunos só é possível se o projeto do curso prever avaliações autênticas (Palm, 2008) ao longo do curso e dispor do conjunto destas avaliações para a análise e projeção de projetos pedagógicos.

Conclusão

A avaliação da aprendizagem é o desafio central da razão de ser de um projeto pedagógico e é vital para sua qualificação. A avaliação tem sentido se ela refletir a qualidade do processo de ensino. A avaliação assim realizada oferece esclarecimentos sobre o curso para os docentes e de autoconhecimento a para os estudantes.

O interesse desta análise se endereça aos alcances e às limitações do projeto pedagógico de um curso de Pedagogia, na modalidade a distância, que atendeu professores em exercício, sem formação no ensino superior. O curso trabalhou com 400 professores ao longo de quatro anos e meio. Estes professores atuavam principalmente em salas de aula no Ensino Fundamental, em escolas públicas.

No projeto pedagógico do curso, a avaliação é desenvolvida em quatro etapas distintas: 1ª. Registro e acompanhamento do processo no blogue-Portfólio de Aprendizagens. Esta avaliação é a mais densa, longa e exigente para o corpo docente e discente; 2ª. Avaliação dos trabalhos solicitados por cada interdisciplina, realizada pela equipe docente da área; 3ª. Construção da avaliação final; 4ª. Apresentação e defesa da síntese das aprendizagens pelo discente para uma banca de docentes ao final de cada semestre. O uso de portfólio de aprendizagens, construído de modo cumulativo, foi a principal estratégia de avaliação que se estendeu por sete semestres. É sobre estes que construí a análise do projeto pedagógico do curso.

A análise contempla o confronto da proposta pedagógica do curso com (1) a avaliação externa e (2) a autoavaliação das aprendizagens. A avaliação externa, de caráter performático, é positiva e mostra o quanto os alunos prezam o curso. No entanto, para os propósitos de avaliar o projeto pedagógico necessitamos uma abordagem com enfoque qualitativo.

A autoavaliação compreende os registros semanais das aprendizagens da perspectiva dos alunos-professores. A análise considera a qualidade e a eficácia das narrativas sobre as aprendizagens para responder a estas questões: Quais são as relevâncias atribuídas na autoavaliação? O que elas dizem

sobre os alcances e as limitações do projeto pedagógico? Trabalhei com uma amostragem de portfólios do último ano do curso e de alunos-professores altamente responsivos.

As relevâncias atribuídas apontam para os alcances e as limitações da proposta pedagógica do curso da perspectiva dos alunos. Quanto aos alcances temos: (a) Núcleo docente estável. Estes docentes acompanharam os mesmos alunos do início ao fim do curso. Conhecem em profundidade o contexto de cada polo e cada aluno; (b) Equipe docente responsiva. Projeto pedagógico assentado na interação, o que implicou dedicação da equipe docente para atender cada aluno em particular; (c) Metarreflexão evidente nas narrativas de alunos responsivos. A metarreflexão estrutura a parte central do que se esperava como exercício durante o curso e resultado duradouro após o curso; (d) Equilíbrio entre teorias e práticas. É algo destacado em todos os blogues-portfólios; (e) Presença responsiva dos alunos em relação às intervenções da equipe docente espalhada em suas atividades, embora a maioria não respondesse diretamente aos questionamentos da equipe docente; (f) Interdisciplinaridade entendida como o diálogo entre as áreas disciplinares para os mesmos problemas educacionais.

As limitações apontam para: (i) A contra-argumentação dos alunos para as intervenções da equipe docente é inexpressiva; (ii) A experiência pedagógica predominantemente dirigida às salas de aula e aos aspectos de ordem cognitiva. Ambos são importantes para a educação, mas insuficientes; (iii) A inexpressividade da abordagem político-social no currículo; (vi) Investimento tímido no trabalho colaborativo.

Há avanços importantes como a interdisciplinaridade, a interação e o desenvolvimento metarreflexivo. Há limitações como a inexpressiva colaboração interpares e a circunscrição do projeto pedagógico às ações em sala de aula. A análise das relevâncias atribuídas nas auto-avaliações das aprendizagens permite destacar esses fatores. Compreende-se o que se elegeu como valor, investiu-se como práticas pedagógicas e as consequências destas escolhas para a formação de professores.

Referências

ALBUQUERQUE, R. A. *A formação como elemento indissociável do trabalho docente: o custo do tempo para qualificação de professoras-estudantes*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

BAUMAN, Z. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BIESTA, J. G.; FIELD, J.; MACLEOD, F. J.; HODKINSON, P.; GOODSON, I. F. *Improving learning through the lifecourse: learning lives*. 2011.

- BORDAS, M. C.; CARVALHO, M. J. S. NEVADO, R. A. *Formação de professores: pressupostos pedagógicos do curso de Licenciatura em Pedagogia/EAD. Informática na Educação*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 143-167, 2005.
- CARVALHO, M. J. S. ; NEVADO, R. A.; BORDAS, M. C. *Guia do tutor - Licenciatura em Pedagogia a Distância - Anos iniciais do Ensino Fundamental*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. (Material didático ou instrucional).
- ____. *Guia do aluno - Licenciatura em Pedagogia a Distância - Anos iniciais do Ensino Fundamental*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. (Material didático ou instrucional).
- CARVALHO, M. J. S. ; NEVADO, R. A.; MENEZES, C. S. Arquiteturas pedagógicas para a educação a distância. In: NEVADO, R. A.; CARVALHO, M. J. S. ; MENEZES, C. S. (Org.). *Aprendizagem em rede na educação a distância: estudos e recursos para formação de professores*. 1 ed. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007, v. 1, p. 36-52.
- GATTI, B. e BARRETO, E. S. *Professores do Brasil: impasses e desafio*. Brasília: UNESCO, 2009.
- GOODSON, I. F. *Currículo, Narrative e o Future Social*. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007: 241-252.
- GOODSON, I. F.; GILL, S. R. *Narrative Pedagogy: Life history and learning*. New York: Peter Lang, 2011.
- GOODSON, I.F.; BIESTA, G. J.; TEDDER, M. e ADAIR, N. *Narrative Learning*. London and New York: Routledge, 2010.
- GRASSI, D. *Arquiteturas pedagógicas aplicadas à educação a distância*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2010.
- MACHADO, N. C. F. *Estudo das trajetórias de letramento em curso de Educação a Distância: o texto, o papel e a tela do computador*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2009.
- MANFREDINI, R. L. *Formação de professoras a distância: tempos reconstruídos*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

- NEVADO, R. A.; CARVALHO, M. J. S.; BORDAS, M. C. *Guia do professor - Licenciatura em Pedagogia a Distância - Anos iniciais do Ensino Fundamental*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.
- PALM, T. Performance assessment and authentic assessment: a conceptual analysis of the literature. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, v. 13, n. 4, April 2008: 1-11.
- RODRIGUES, C.M.C. (Coord.). *Relatório de avaliação: Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia a Distância*. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. Departamento de Engenharia de Produção e Transportes, 2011.
- SILVEIRA, P. G. *Virtualização do conhecimento na formação de professores: estudos na educação a distância*. 2011. 133 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011.
- SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- SMITH, D. *Institutional ethnography: a sociology for people*. Oxford: Altmira Press, 2005.
- TEIXEIRA, A. C. *Formação docente e inclusão digital: do processo de emersão tecnológica de professores*. 2005. 126 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias da Educação. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2005.
- _____. *Inclusão digital: novas perspectivas para a informática educativa*. Ijuí : Ed. Unijui, 2010.

4.12.

Título:

La selección de estudiantes que ingresan a la Universidad

Autor/a (es/as):

Delgado, María Teresa Martínez [Universidad Pedagógica Nacional, de México]

Resumo:

Es cada vez más apremiante la necesidad de conseguir mayor equidad en el acceso a la educación superior. Las crecientes cifras de aspirantes a obtener una formación profesional para enfrentar en

mejores condiciones su vida laboral y personal en contraposición a las estancadas condiciones de la oferta educativa, obligan a las instituciones de educación superior a analizar sus políticas y procedimientos de admisión, en virtud de las implicaciones que tiene, para la sociedad y para los individuos, excluir al 80% de los interesados.

La Universidad Pedagógica Nacional, de México, está abocada a la formación de profesionales de la educación capaces de comprender y mejorar los procesos educativos que se dan de los diferentes niveles y modalidades del sistema de educación en: Pedagogía, Psicología Educativa, Sociología de la educación, Administración de la educación y Educación Indígena. No obstante los esfuerzos de renovación curricular, de apoyo académico a los estudiantes, de mejoramiento del profesorado, de acentuado impulso a la investigación educativa y su aprovechamiento en la docencia, los índices de eficiencia terminal no son los deseables. Amén de la necesidad de hacer más pertinente a los requerimientos del mundo actual y futuro, la formación universitaria.

Uno de los factores de mayor impacto en el logro académico está conformado por los recursos académicos y el capital cultural que el aspirante trae consigo al momento del ingreso a la universidad. Así que cuanto más débil sea su bagaje mayor es la dificultad para responder a los nuevos requerimientos intelectuales que le demandarán los estudios profesionales. Y por tanto, aumenta la probabilidad de desarrollar una trayectoria académica deficiente e incluso de abandonar sus estudios, con el consiguiente costo para la institución (y la sociedad), para el estudiante que no alcanza o no alcanza plenamente sus metas y para los no admitidos que le dejaron ese lugar.

En este trabajo se analiza el valor de diferentes variables relacionadas con el éxito escolar, en función de explorar los factores susceptibles de medición que permiten predecir con evidencias más confiables cuáles alumnos tienen mayores posibilidades de concluir, en el tiempo esperado y con buen desempeño escolar, sus estudios universitarios. Entre ellos se encuentran: el razonamiento proporcional, el promedio en el bachillerato, competencia en la lectura de textos de carácter científico del área de conocimiento.

Es parte de una investigación longitudinal que sigue las cohortes de generaciones de los alumnos que ingresaron en los años 2005 y 2006 (una muestra) y que ya concluyeron o debieron concluir sus carreras; se consideran variables categóricas y numéricas con sus correspondientes métodos de análisis.

Los resultados de esta investigación aportarán a la institución información relevante y pertinente para confirmar o revisar sus criterios y políticas de admisión, que actualmente se operacionalizan principalmente mediante un examen de admisión que evalúa la comprensión lectora de textos cuya dificultad es la apropiada para los egresados del bachillerato.

Palavras-chave:

Educación superior, evaluación, evaluación del aprendizaje, examen de admisión, razonamiento proporcional.

México, como otros países del continente, tuvo un crecimiento demográfico acelerado durante varias décadas, lo que originó un comportamiento poblacional hipotéticamente promisorio para nuestra sociedad. Progresivamente la tasa de natalidad ha descendidoⁱ provocando cambios en la composición de la estructura por edades de la población. La franja etaria mayoritaria actualmente es de jóvenes, su proporción es superior a la de niños y a la de ancianos. Lo que significa una oportunidad para el país al tener una relación “favorable entre la población en edades dependientes y la población en edades laborales” (CONAPO, 2004, p.45).ⁱⁱ

Sin embargo, este bono demográfico se ha convertido en un reto, difícil de aprovechar para la mejora del nivel de vida y el bienestar en general. Más bien, se ha constituido en un reto difícil de enfrentar, por la multiplicidad de demandas sociales que genera.

Muchos de nuestros jóvenes no encuentran trabajo, pero tampoco tuvieron un lugar en la educación superior que los preparara para encarar con mejores recursos un empleo formal.

Actualmente, una quinta parte de la población mexicana es joven, entre 15 y 24 años (21'200,000 millones aproximadamente) (CONAPO, 2010, p.55); de ellos aproximadamente 9.8 millones son jóvenes adultos (18 a 24 años) que están en la edad esperada para cursar estudios de nivel terciario.

¿A qué se dedican estos jóvenes? Bien, pues podemos clasificar en cuatro grandes grupos de actividades en las que se ocupan: estudian, trabajan, migran o no tienen ocupación definida (los llamados nini's).

Por lo que respecta a los que han decidido estudiar, nos encontramos que en las últimas décadas la expectativa de estudiar una carrera profesional se ha convertido en una aspiración para un creciente número de jóvenes y para sus familias. Sin embargo, las instituciones de educación superior son insuficientes para albergarlos.

Cabe mencionar que como el resto de la sociedad, la universidad también ha cambiado. Por lo que se refiere a su cobertura: se ha multiplicado el número de planteles, se han creado nuevos tipos de instituciones de educación superior, se han instalado en ciudades que no contaban con este tipo de educación, se han creado nuevas carreras, se han actualizado las existentes, el número de matriculados ha crecido considerablemente.

Pero aun así, sólo el 22% de los jóvenes de 19 a 24 añosⁱⁱⁱ logra acceder a estudios universitarios. Esta situación implica un fuerte fracaso para quienes no logran el acceso, especialmente después de haber realizado varios intentos.

Ahora bien, una vez matriculados, enfrentan un universo nuevo, al que deberán adaptarse. Este nuevo medio ambiente constituirá uno de los más importantes asuntos de la vida del joven: dedicará al menos la mitad de su tiempo de vigilia a su preparación, incluyendo asistencia a clases y asesorías, realización de tareas individuales extra clase y su transportación. Se enfrentará a nuevos estilos de relacionarse con una gran variedad de personas (compañeros, maestros, personal administrativo, autoridades). En casa, con la familia y con las amistades la cotidianeidad también se altera (menos tiempo para dedicar, más dinero que invertir). De los resultados en su desempeño dependerá si egresa o se ve forzado a abandonar.

Puede decirse que lo que hay en juego, es una trayectoria de vida.

Así que los factores y circunstancias que permiten abrir la puerta a una perspectiva profesional deben tomarse en cuenta de manera por demás responsable, con sensibilidad y de manera justa. En la mayor medida posible.

Nos estamos refiriendo al proceso de selección de los estudiantes de entre el grupo de aspirantes que se presentan a solicitar su ingreso a los estudios universitarios.

El proceso de selección de estudiantes en la Universidad Pedagógica Nacional

La Universidad Pedagógica Nacional, la UPN de México, está orientada a formar profesionales de la educación, tanto en el nivel de licenciatura (pregrado) como de maestría y doctorado (posgrado). Es una institución de educación superior con cobertura nacional ya que cuenta con 78 unidades y 217 subse-des distribuidas en el país. La unidad Ajusco es la unidad central; se encuentra en la capital del país, y este trabajo estará ubicado en sus servicios de docencia. Las carreras de licenciatura que se ofrecen son: Pedagogía, Psicología Educativa, Sociología de la Educación, Administración Educativa y Educación Indígena. Tradicionalmente las carreras más demandadas han sido Pedagogía y Psicología educativa (75% de la demanda).

El proceso de selección consiste en la aplicación de un examen de admisión a los aspirantes que se hayan registrado conforme a los requisitos, el procedimiento y el calendario publicados a principios de cada año. El examen es único para cualquiera de las carreras a la que se pretenda cursar. Una vez que son publicados los resultados, los no aceptados tienen otra oportunidad para ese mismo año, pueden optar por participar en el proceso denominado “segunda vuelta”, concursando para obtener alguno de los pocos lugares no ocupados en la primera vuelta.

Contenido del examen

El examen está elaborado a base de preguntas de opción múltiple que buscan valorar principalmente la comprensión lectora y el razonamiento lógico-matemático que los aspirantes pueden desplegar. Para

ello, requieren haber desarrollado un bagaje cultural que les permita advertir el sentido de los textos que se presentan, el lugar de los actores y las situaciones en las que participan, los conceptos que se discuten, identificar argumentos, deducir conclusiones, así como haber comprendido las nociones básicas que permiten contar y medir la realidad, analizar información y resolver problemas prácticos. Está estructurado en tres áreas: Socio-historia, Matemáticas y Español.

Decidir si se debían examinar el nivel académico alcanzado en el bachillerato a través de una muestra representativa de las disciplinas del plan de estudios de la educación media superior, traería como primera consecuencia la dificultad para abarcar las disparidades de la gran cantidad de programas de bachillerato existentes (que pueden clasificarse en: generales, tecnológicos, profesionales técnicos), con distintas orientaciones en su diseño curricular, amén del año y reforma con la que en que hubieran estudiado (no hay edad límite para ingresar a la UPN). O bien, una selección de los principales conocimientos de las distintas disciplinas que requerirían para este tipo de carreras.

Por sobre sus conocimientos disciplinarios puntuales se ha elegido indagar sobre las habilidades intelectuales relevantes de los aspirantes que les permitirán realizar en mejores condiciones sus estudios profesionales. Esta decisión, que por cierto está continuamente abierta al debate, se basa en la concepción de que un estudiante tiene mejores posibilidades en su vida académica cuando ha desarrollado la habilidad de utilizar sus conocimientos y recursos intelectuales más que cuando tiene y puede reproducir conocimientos, datos o definiciones.

No sólo como un acto de disciplina o curiosidad científica, o como una obligación de rendir cuentas, sino también como un acto de justicia y equidad para con los jóvenes, y con el propósito de orientar su perfeccionamiento, se hace necesario evaluar los resultados del examen de admisión.

Las primeras revisiones realizadas y que han arrojado resultados favorables son las referidas a la construcción del examen. En este aspecto, se cuenta con la definición y la descripción de los objetos de medida para el examen en general y para las secciones que lo componen. Esta información se ha desglosado en la tabla de especificaciones correspondiente asignándole a cada componente el peso que le permita estimar su representatividad dentro del examen. Esta estructura ha sido sometida a la evaluación de expertos.

Pero la evaluación que más interesa para este estudio tiene que ver con sus consecuencias sociales. Esto es, con el proceso de selección una gran cantidad de aspirantes quedó excluida. Y, los aspirantes elegidos y matriculados, ¿tuvieron un buen desempeño durante el trayecto y el egreso de sus estudios? ¿los puntajes obtenidos en el examen de admisión guardan relación con sus niveles académicos y con los tiempos en los que consiguen aprobar los créditos académicos del plan de estudios? ¿existen algunas habilidades intelectuales específicas ya desarrolladas al concluir el bachillerato que influyen en el éxito de los estudiantes?

Estas y otras preguntas nos interesa responder, con el propósito de evaluar el valor predictivo de distintos factores, entre ellos el de las puntuaciones en el examen y en cada una de sus secciones. Otros factores que se incluyen son: las calificaciones en el bachillerato, los resultados en un test de razonamiento proporcional, su desempeño en un examen de conocimientos al momento de ingresar a la universidad y algunos elementos socioeconómicos.

Factores que se han considerado predictores

En la literatura se encuentran reportados algunos estudios que pretenden descubrir qué características o factores están asociados al buen éxito universitario. Moreira (2006) exploró la validez predictiva de las calificaciones obtenidas en el las pruebas de bachillerato con respecto a los resultados académicos en cursos seleccionados de quienes se inscribieron en la Universidad de Costa Rica. Encontró una correlación positiva, por sobre otras variables que también resultaron explicativas del éxito escolar tales como sexo del estudiante y horario de asistencia a la universidad (las mujeres y el alumnado de colegios diurnos obtuvieron mejores notas). Un reflexión interesante que presenta la autora, llama la atención sobre la posible afectación de los resultados por parte de factores relacionados con las particularidades del desarrollo de los cursos universitarios: contenidos efectivos, método de enseñanza, criterios evaluativos; factores, por cierto, difíciles de someter a control.

Por su parte, Piña *et al.* (2010) se abocan a la caracterización de los conocimientos y habilidades de los estudiantes de primer ingreso a la licenciatura que presentan una relación relevante con su desempeño académico y se propone aportar alertas de atención identificando a los estudiantes en riesgo. Para ello, utiliza los resultados del examen de ingreso al nivel superior y operacionaliza su definición de desempeño académico considerando la condición regular/irregular del estudiante, la cantidad de materias aprobadas/reprobadas, el número de exámenes presentados para acreditar una asignatura, el los créditos acumulados y las calificaciones obtenidas.

De acuerdo con los señalamientos de los autores el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA) que utilizan para seleccionar a los alumnos de la Universidad de Sonora, también les aporta información para pronosticar el éxito escolar al primer año de estudios, diagnosticar las habilidades y conocimientos básicos de los estudiantes y detectar deficiencias no resueltas por el bachillerato. Sin embargo, los estudios citados reportan que no se ha comprobado la validez predictiva de dicho examen.

De la misma manera, estudios realizados en las Universidades Veracruzana y de Campeche han arrojado resultados no significativos al evaluar el valor predictivo de éxito escolar del EXANI-II^{iv}, otro examen más ampliamente utilizado por las instituciones de educación superior para la selección de sus alumnos.

Existen otros factores como la condición socioeconómica, los datos biográficos y el interés del estudiante durante su estancia en la universidad como variables predictoras detectadas por otros autores (investigaciones mencionadas por Piña *et al.*).

Un enfoque novedoso es citado por Cliff (2010) al reseñar que para realizar la selección de estudiantes en la Universidad del Cabo en Sudáfrica utilizan los resultados de tres pruebas: alfabetismo académico, razonamiento científico y comprensión matemática, con la particularidad que durante su administración se va “enseñando” los conceptos más complejos a los sustentantes que le servirán para resolver los problemas que se le van presentando y que son del tipo de los que tendrán que resolver durante sus estudios. Destaca asimismo que estos exámenes se dependen de manera definitiva sobre las habilidades de comprensión lectora puedan desplegarse por parte del aspirante.

Optar por este tipo de pruebas tiene como propósito reducir las desventajas que un joven tendría debidas al tipo de escuela, a factores socio-económicos o académicos pero que tiene el potencial para llevar a cabo con buen resultado estudios profesionales, y que presentando exámenes tradicionales simplemente se le excluiría.

Las calificaciones en el bachillerato.

De los estudios analizados se desprende que el mejor predictor es el promedio obtenido en los estudios de bachillerato. Sin embargo, los valores de las correlaciones observadas no son suficientes para decidir que esta variable será el criterio de selección para ser admitido en los estudios superiores.

Este factor tiene la desventaja adicional de que es el producto de las notas asignadas bajo una amplia heterogeneidad de criterios y circunstancias; para empezar procede de la evaluación de logros académicos diferentes si se considera la ya mencionada multiplicidad y diversidad en los propósitos y contenidos formativos señalados en los planes de estudio de bachillerato, y está, por otro lado, los contenidos reales abordados por el profesor, los métodos de enseñanza que empleó, su estilo en la relación docente-alumno, y los criterios tomados en cuenta para calificar.

No obstante, llama la atención que varios autores reporten este factor prácticamente como el único relevante. Así que habrá que explorar los sentidos en que su significado puede ser equivalente.

Aún no hemos encontrado el factor cuya medición por parte de las universidades permita tomar la mejor decisión con respecto a los que aprovecharán el lugar que lograron obtener en una institución de educación superior. Y, asumiendo que todos los jóvenes tienen el mismo derecho a tener un lugar, los índices de abandono o el reiterado rezago nos obligan institucional y éticamente a buscar otras alternativas con significancia. Encontrarlas, significaría dejar de excluir a quienes quizá habrían logrado mejores resultados e incluso concluir una carrera profesional en el tiempo esperado y que por factores aún no identificados, quedan excluidos.

Queda asentado que presentar bajos puntajes en el examen de admisión no significa carecer de los elementos básicos para desarrollar una carrera. Por ello, resulta relevante la evaluación del examen de admisión que elabora la UPN, puesto que se trata de un examen con otra orientación y contenido.

Nuestro examen está planteando dos variables para las que se está recolectando información que sustente su validez: la lectura de comprensión y el razonamiento proporcional. Se busca establecer cuál es el grado en que se asocian los puntajes en la prueba de admisión y el tipo de razonamiento que utilizan los aspirantes al resolver problemas donde se involucran proporciones.

O bien, habría que enfocar el problema desde otras perspectivas, con otros enfoques.

La tasa de fecundidad global pasó de 6.11 hijos en promedio por mujer en 1974 a 2.4 en 2009 (CONAPO, 2011. p.48)

“México se adentra en la fase final de la transición demográfica, con una tasa de crecimiento cada vez menor”. (CONAPO, 2004, p.45)

CONAPO, 2011 La situación demográfica de México, 2011. p.32

Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior, elaborado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. El II corresponde al de ingreso a la universidad.

Referencias bibliográficas

Cliff, Alan y Montero Eiliana (2010). El balance entre excelencia y equidad en pruebas de admisión: contribuciones de experiencias en Sudáfrica y Costa Rica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 7-28. Consultado en noviembre 10, 2011 en <http://rinace.net/riee/numeros/vol3-num2/art1.pdf>

Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2004). *Informe de ejecución 2003-2004 del Programa Nacional de Población 2001-2006*. México: CONAPO.

_____ (2010). *La situación demográfica de México 2010*. México: CONAPO.

_____ (2011). *La situación demográfica de México 2011*. México: CONAPO.

_____ (2011). *Segundo informe de ejecución del Programa Nacional de Población 2008-2012*. México: CONAPO.

Moreira Mora, Tania (2006). Estimación de la validez predictiva de las pruebas de bachillerato en educación media. *Actualidades en Psicología*, 20, 121-40. Consultado en diciembre 19, 2011 en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44026110>

Piña, Francisco, Estrada, Rocío, Ramos, Felipe (2010). Ejecución en el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA) y el uso de sus resultados en el desempeño académico de estudiantes de la Universidad de Sonora (URC). En: *Memoria académica del Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación*. (15 pp. no paginadas), Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California, México.

4.13.

Título:

Avaliação distribuída, sucesso académico e desempenho autónomo: o caso dos estudantes de Termodinâmica da licenciatura em Engenharia Mecânica do ISEP

Autor/a (es/as):

Duarte, M. [Instituto Superior de Engenharia do Porto]

Resumo:

Segundo o *Assessment Reform Group*, a avaliação é uma das ferramentas educativas mais poderosas na promoção de uma aprendizagem efetiva, quando utilizada de forma correcta. Não há evidências que aumentar a quantidade de avaliação melhore a aprendizagem.

Não obstante, existem sempre circunstâncias nas quais mais ensino é mais eficaz do que mais avaliação ou *feedback*. A redução do tempo de ensino (horas de contacto) trazida pelo processo de Bolonha e, mais recentemente, pelas restrições orçamentais impostas às instituições de ensino superior, deve ser ponderada cuidadosamente, pois existe o perigo de, numa altura em que se pretende que os alunos sejam agentes da sua própria aprendizagem, construído-a, que o ensino se esteja a tornar insuficiente e incapaz de desempenhar o seu papel estruturante, de base sobre a qual assenta a aprendizagem. Apesar da prática sistemática de avaliação formativa melhorar substancialmente as aprendizagens, não deixa de ser um recurso de última instância, pois pode comprometer o desempenho autónomo e independente, a longo prazo.

Assim sendo, e considerando também os recursos envolvidos na implementação deste tipo de avaliação, é necessária bastante ponderação e uma análise de quais os estudantes que dela poderão beneficiar e se essa é a forma mais adequada de o fazer.

Este estudo abrangeu 238 estudantes de 2008/09 da unidade curricular de Termodinâmica do 2º ano da licenciatura em Engenharia Mecânica do Instituto Superior de Engenharia do Porto, numa situação em que tinham a opção de realizar ou não avaliação distribuída, para além da avaliação por exame final (que teria peso 70% ou 100%, consoante a opção escolhida).

Independentemente da escolha, a classificação mínima exigida na avaliação por exame final era 9,5 valores. A obtenção de uma classificação inferior a 7,5 valores na avaliação distribuída impedia a comparência ao exame final (implicando reprovação imediata).

Com este estudo, procurou atingir-se os seguintes objetivos:

- 1) Verificar se os estudantes optaram por mecanismos de regulação externos, como a avaliação distribuída, nas condições descritas;
- 2) Caracterizar o sucesso académico dos estudantes que optaram pela avaliação distribuída, de acordo com o número de inscrições na unidade curricular.

A estratégia adoptada para implementação do plano de investigação foi descritiva, recorrendo à análise das pautas de Termodinâmica.

Os dados recolhidos parecem indicar que os estudantes reconhecem a necessidade de mecanismos de regulação externa e que estes favorecem o desempenho académico na unidade curricular de Termodinâmica, particularmente dos estudantes que a frequentam pela primeira vez. Ou seja, apesar de serem estudantes do 2º e 3º ano da licenciatura parecem não ter ainda desenvolvido mecanismos de auto-regulação eficazes para a aprendizagem de Termodinâmica, ficando dependentes das atividades propostas pelo docente através da avaliação distribuída. A auto-regulação parece melhorar com a frequência em anos posteriores, revelando o que parece ser um desajuste entre o “tempo de ensino” e o “tempo de aprendizagem”, nomeadamente no que concerne à capacidade para o desenvolvimento do desempenho autónomo e independente.

Palavras-chave:

Avaliação distribuída, ensino superior, sucesso académico, auto-regulação, feedback; desempenho autónomo.

Introdução

Segundo o *Assessment Reform Group*, a avaliação é uma das ferramentas educativas mais poderosas na promoção de uma aprendizagem efectiva (*Assessment Reform Group*, 1999). Contudo, tem de ser utilizada de forma correcta. Não há evidências de que aumentar a quantidade de avaliação melhore a aprendizagem. Pelo contrário, o foco tem de estar em ajudar os professores a usar a avaliação como parte do ensino e da aprendizagem, de modo a que seja possível melhorar o desempenho dos alunos.

Não obstante, existem sempre circunstâncias nas quais mais ensino é mais eficaz do que mais avaliação ou *feedback* (Hattie & Timperley, 2007). A redução do tempo de ensino (horas de contacto) trazida pelo processo de Bolonha e, mais recentemente, pelas restrições orçamentais impostas às

instituições de ensino superior, deve ser ponderada cuidadosamente, pois existe o perigo de, numa altura em que se pretende que os alunos sejam agentes da sua própria aprendizagem, construído-a, o ensino se esteja a tornar insuficiente e incapaz de desempenhar o seu papel estruturante, de base, sobre a qual assenta a aprendizagem.

As consequências que daí podem advir são difíceis de prever, uma vez que numa situação em que o ensino seja manifestamente insuficiente, o esforço dispendido na aprendizagem poderá ser completamente inconsequente, levando à frustração e desmotivação dos alunos e criando um ciclo vicioso difícil de quebrar. Apesar da prática sistemática de avaliação formativa melhorar substancialmente as aprendizagens (Black & Wiliam, 1998), não deixa de ser um recurso de última instância (Santos, 2002), sendo um tipo de “regulação por falta”, uma vez que se deve caminhar para a situação em que o aluno tenha desenvolvido a sua auto-avaliação, cabendo ao professor a responsabilidade de construir um conjunto diversificado de contextos facilitadores, tornando o aluno cada vez mais autónomo. Ou seja, o desenvolvimento de competências de autonomia na aprendizagem é progressivo, podendo a avaliação ser usada para induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens (Fernandes, 2005).

Biggs (1999) afirma que a avaliação formativa é inseparável do ensino e que a efectividade dos diferentes métodos de ensino está directamente relacionada com a sua capacidade de fornecer *feedback* formativo, que ajude os alunos a monitorizar a sua própria aprendizagem.

Segundo Hattie e Timperley (2007), o *feedback* deverá fornecer ao aluno informação acerca das suas aprendizagens, com vista a reduzir a possível diferença entre o que foi percebido e aquilo que se pretende que seja percebido. Pode, segundo estes autores, ser usado para a auto-regulação do aluno. O *feedback* sobre a auto-regulação tem a ver com a maneira como o aluno monitoriza e regula as suas acções tendo em vista a aprendizagem. Implica autonomia, autocontrolo e auto-disciplina. Os alunos mais eficazes criam *feedback* interno e rotinas cognitivas enquanto estão envolvidos nas tarefas académicas. Os alunos menos eficazes têm estratégias de auto-regulação mínimas e dependem muito mais de factores externos (como o professor ou a tarefa) para obter *feedback*.

No âmbito do ensino superior, foi proposto (Boud, 2004; Boud e Falchikov, 2006) que, para além das suas funções certificadora e promotora da aprendizagem, a avaliação tinha ainda um outro propósito: promoção da aprendizagem ao longo da vida. Preparar os alunos para a aprendizagem ao longo da vida envolve, necessariamente, prepará-los para as tarefas de fazer avaliações complexas do seu próprio trabalho e do trabalho dos outros e tomar decisões em circunstâncias futuras de incerteza e imprevisibilidade, o que de acordo com Brown (1997) não acontece. Mesmo as novas formas de avaliação escondem armadilhas, pois as estratégias usadas para promover a aprendizagem, que tendem a explicitar aquilo que se pretende que o aluno seja capaz de fazer, podem dar uma falsa ideia relativamente ao que acontece na realidade, que se apresenta, quase sempre, implicitamente.

Os aspectos da auto-regulação e autonomia para a aprendizagem ao longo da vida, tão importantes ao nível do ensino superior, estão intimamente relacionados com o *feedback*. Ainda que o aumento da sua especificidade possa ser geralmente visto como benéfico para o desempenho imediato, pode minar alguns aspectos da aprendizagem, necessários para um desempenho autónomo e independente, a longo prazo (Boud, 2004; Boud e Falchikov, 2006).

A importância da avaliação formativa para a aprendizagem dos alunos é geralmente reconhecida, mas não é bem compreendida no ensino superior (Yorke, 2003), sendo necessário promover os aspectos convergentes e divergentes da avaliação. A avaliação convergente refere-se às avaliações que testam se os alunos são capazes de cumprir objectivos pré-definidos, enquanto que a avaliação divergente testa a capacidade dos alunos para terem sucesso em tarefas mais abertas. Se, um dos principais objectivos do ensino superior é a promoção da autonomia dos formandos num mundo de aprendizagem ao longo da vida então, a avaliação formativa, e a sumativa também, devem conter uma proporção significativa de divergência.

Para Sambell, McDowell e Sambell (2006), os professores devem ajudar os estudantes a desenvolver a sua autonomia procedimental, para que estes possam desenvolver a sua autonomia crítica. A autonomia procedimental diz respeito aos estudantes terem o controlo da organização da sua carga de trabalho, aprenderem a usar critérios e trabalharem segundo as regras do tema que estão a desenvolver. A autonomia crítica permite-lhes desenvolver a sua compreensão para além do que é convencional, dando-lhes a capacidade de ver o mundo de um modo diferente, estando associada com a capacidade de julgar, avaliar e sintetizar.

Por conseguinte, é o modo como a avaliação é utilizada e o *feedback* dado aos estudantes que determina se esta terá um papel de promoção de competências de auto-regulação e de autonomia, sendo necessária bastante ponderação e uma análise de quais os estudantes que dela poderão beneficiar e se essa é a forma mais adequada de o fazer.

Método

Este estudo abrangeu 238 estudantes de 2008/09 da unidade curricular de Termodinâmica do 2º ano da licenciatura em Engenharia Mecânica do Instituto Superior de Engenharia do Instituto Politécnico do Porto, numa situação em que tinham a opção de realizar ou não avaliação distribuída, para além da avaliação por exame final (que teria peso 70% ou 100%, consoante a opção escolhida). Independentemente da escolha, a classificação mínima exigida na avaliação por exame final era 9,5 valores.

Com este estudo, procurou atingir-se os seguintes objetivos:

- 1) Verificar se, perante a possibilidade de escolha, os estudantes optavam por mecanismos de regulação externos, como a avaliação distribuída, mesmo sabendo que a classificação final a obter no exame final continuava a ser 9,5 valores e que a obtenção de uma classificação inferior a 7,5 valores na avaliação distribuída impedia a comparência ao exame final (implicando reprovção imediata).
- 2) Caracterizar o sucesso académico dos estudantes que optaram pela avaliação distribuída, de acordo com o número de inscrições na unidade curricular.

A estratégia adoptada para implementação do plano de investigação é descritiva, recorrendo à análise das pautas de Termodinâmica.

Resultados

Constatou-se que 13% dos estudantes optou por pedir dispensa da avaliação distribuída, realizando apenas o exame final. Refira-se, como termo de comparação, que durante os anos letivos de 2001/02 a 2005/06, nos quais apenas os estudantes com estatuto de trabalhador-estudante podiam solicitar dispensa da avaliação distribuída, este valor foi 11%. Ou seja, mesmo que a avaliação distribuída não seja uma imposição, os estudantes optam por este tipo de regulação, reconhecendo limitações nos seus próprios mecanismos de auto-regulação e de desempenho autónomo e independente.

A análise da idade dos estudantes relativamente à escolha efetuada mostra que cerca de 50% dos alunos que prefere a auto-regulação tem mais de 23 anos, enquanto que nos que preferem regulação externa, apenas 25% tem mais de 23 anos.

Quanto ao sucesso académico, e analisando de acordo com o número de inscrições na unidade curricular de Termodinâmica (uma inscrição ou mais do que uma inscrição), conclui-se que a taxa de aprovação dos estudantes com uma inscrição aumenta 2,5 vezes, de 26% para 65%, quando optam pela avaliação distribuída. Para os estudantes com mais do que uma inscrição, a taxa de aprovação aumenta 1,8 vezes, de 42% para 76%, quando optam pela avaliação distribuída.

Discussão

Os dados recolhidos parecem pois indicar que os estudantes reconhecem a necessidade de mecanismos de regulação externa e que estes favorecem o desempenho académico na unidade curricular de Termodinâmica, particularmente dos estudantes que a frequentam pela primeira vez. Ou seja, mesmo estudantes do 2º e 3º ano da licenciatura parecem não ter ainda desenvolvido competências de aprendizagem autónoma em Termodinâmica, ficando dependentes das atividades propostas pelo docente através da avaliação distribuída. Ainda assim, poderíamos argumentar que o reconhecimento

da necessidade deste tipo de avaliação distribuída por parte dos estudantes é ela própria, uma evidência de auto-regulação.

A autonomia do aprendente parece melhorar com a frequência da unidade curricular em anos posteriores, revelando o que parece ser um desajuste entre o “tempo de ensino” e o “tempo de aprendizagem”, com os estudantes a necessitarem de mais tempo (cronológico) do que um semestre.

Referências bibliográficas

- Assessment Reform Group. (1999). *Assessment for learning- Beyond the black box*. Retirado em Abril 20 2012 de http://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/beyond_blackbox.pdf
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning [versão electrónica]. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning [versão electrónica]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413
- Boud, D. (2004). Assessment and learning: Contradictory or complementary? Em P. Knight (Ed.). *Assessment for Learning in Higher Education* (pp.35-48). (2nd ed.). London: Routledge.
- Brown, G. A., Bull, J. & Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in higher education*. London: Routledge.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback [versão electrónica]. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112
- Sambell, K., McDowell, L. and Sambell, A. (2006) Supporting diverse students: developing learner autonomy via assessment, em C. Bryan and K. Clegg (eds) *Innovative Assessment in Higher Education*. London: Routledge.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? [versão electrónica] Em Paulo Abrantes e Filomena Araújo (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da educação, Departamento do Ensino Básico.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice [versão electrónica]. *Higher Education*, 45, 477-501.

4.14.

Título:

Dez anos de práticas de avaliação das aprendizagens no Ensino Superior: uma síntese da literatura (2000-2009)

Autor/a (es/as):

Fernandes, Domingos [Universidade de Lisboa, Instituto de Educação]

Fialho, Nuno [Universidade de Lisboa, Instituto de Educação]

Resumo:

O problema desta pesquisa consistiu em sintetizar literatura publicada num período de 10 anos (2000-2009), no domínio da avaliação das aprendizagens dos alunos, para identificar práticas associadas à melhoria do que, e como, se aprende. As sínteses de literatura constituem investigações cuja relevância é amplamente reconhecida, porque promovem a integração de trabalhos de natureza teórica e/ou de natureza empírica realizados por outros, resultando num conjunto de asserções que, em princípio, vão mais além do que a mera soma das partes analisadas. Tal como é mencionado por vários autores (e.g. Cooper, 2003; Slavin, 2004; Suri, 1999, 2002), as sínteses de literatura constituem investigações relevantes para conhecer o estado da pesquisa num dado domínio e para o “fazer avançar”. No espaço Iberoamericano e muito particularmente em Portugal, a investigação neste domínio é escassa e, por isso mesmo, pensou-se que este ponto de situação pode contribuir para informar e ajudar a desenvolver pesquisas futuras. Assim, o principal propósito desta investigação consistiu em produzir uma síntese de literatura que integrasse o que de mais essencial se pudesse afirmar acerca das práticas de avaliação das aprendizagens que se desenvolvem em contextos do ensino superior. Numa primeira fase foram identificados 63 artigos mas apenas 30, de natureza exclusivamente empírica, foram selecionados para efeitos desta investigação. A análise e a síntese da literatura revista permitiu, entre outras, elaborar as seguintes conclusões: a) as práticas de avaliação formativa, utilizando tarefas tais como relatórios, apresentações, posters e outros trabalhos escritos, estão associadas à melhoria das aprendizagens dos alunos; b) as práticas de auto e heteroavaliação contribuem de forma importante para envolver os alunos no processo de avaliação e para melhorar as suas aprendizagens; c) a avaliação de natureza formativa e criterial ajuda os alunos a compreender melhor o que são supostos aprender, orientando e regulando os seus esforços nesse sentido; e d) as práticas de avaliação formativa contribuem para desenvolver as capacidades mais complexas de pensamento dos alunos.

Palavras-chave:

Avaliação das Aprendizagens; Práticas de Avaliação; Avaliação Formativa; Avaliação

Sumativa; Pedagogia no Ensino Superior.

1. Introdução, problema e questões da investigação

A relação entre a natureza das práticas de avaliação dos professores nas salas de aula e as aprendizagens desenvolvidas pelos seus alunos está bem estabelecida na literatura. Em particular, é geralmente reconhecido que as práticas de avaliação formativa melhoram muito significativamente as aprendizagens de todos os alunos e, em particular, daqueles que têm mais dificuldades. A avaliação formativa, avaliação para as aprendizagens, está hoje indissociavelmente associada a mais e melhores aprendizagens e a processos tais como o feedback, a auto-avaliação e a participação dos alunos no desenvolvimento das atividades letivas (e.g. Black & Wiliam, 1998, 2006; Gardner, 2006; Stiggins & Chappuis, 2005).

Apesar destes trabalhos não terem sido desenvolvidos em contextos do ensino superior, onde a investigação daquelas questões é menos abundante, vários autores têm chamado a atenção para a necessidade de, também neste nível de ensino, se desenvolver uma avaliação mais orientada para apoiar os processos de ensino e de aprendizagem (e.g. Leathwood, 2005; Wilson & Scalise, 2006; Gijbels & Struyf, 2008; Garcia, 2009). No entanto, ainda que seja reconhecida a necessidade de se utilizarem práticas de ensino e de avaliação mais sofisticadas, a verdade é que a investigação vem sugerindo que tais práticas estão aquém do que a literatura recomenda, baseando-se quase exclusivamente na transmissão de conhecimentos que são avaliados através de testes no final de um maior ou menor período de tempo (Bryan & Clegg, 2006).

Yorke (2003) e Biggs (2006) referiram algumas das razões que, na sua opinião, ajudam a compreender a ausência quase generalizada da avaliação formativa nas salas de aula do ensino superior tais como: a) a pressão para a obtenção de determinados resultados através da definição de standards que acabam por determinar a utilização de avaliações de natureza sumativa; b) a organização curricular através de conteúdos modulares, reduz a oportunidade para distribuir feedback pelos alunos; c) o facto de, na prática, a produção de investigação ser considerada prioritária em relação ao ensino para efeitos da progressão na carreira dos professores universitários; d) a redução do investimento público no ensino superior tem-se traduzido num maior número de alunos por turma e na conseqüente redução do número de tarefas de ensino e avaliação realizadas pelos alunos, do feedback proporcionado aos alunos e numa maior utilização da avaliação de natureza sumativa.

Para Boud (2000) os esforços de ensino e de aprendizagem de professores e alunos têm que ser sistematicamente apoiados por práticas de avaliação que não sejam exclusivas dos professores, permitindo a intervenção ativa dos alunos. Na mesma linha, Taras (2002) referiu que a participação dos alunos nos processos de avaliação era essencial para o desenvolvimento da sua autonomia, sendo

necessário introduzir mudanças nas práticas de avaliação que vão para além do feedback providenciando pelos professores. Para esta autora era igualmente necessário envolver os alunos no processo de avaliação, introduzir novas e inovadoras formas de auto e de heteroavaliação e desenvolver tarefas de avaliação formativa e sumativa mais articuladas entre si e com o desenvolvimento do currículo. Também Leathwood (2005) sublinhou a necessidade de se explorarem novas formas e estilos de avaliação, tendo em conta estratégias que considerem o aluno no centro do processo de aprendizagem, recorrendo à auto avaliação, à avaliação por pares e à construção de portefólios e a uma maior e ampla discussão dos resultados de aprendizagem conseguidos pelos alunos.

Segundo Leach, Neutze & Zepke (2001) o desafio ao nível das práticas de avaliação no ensino superior reside na criação de condições para que todos os alunos se sintam como parte do processo e, como tal, mais comprometidos e motivados na e para a sua aprendizagem.

Nestas condições, o principal propósito desta investigação era produzir uma síntese de literatura que integrasse o que de mais essencial se pudesse afirmar acerca das práticas de avaliação descritas na literatura selecionada. Mereceram particular atenção as tarefas utilizadas, a participação dos alunos, a natureza e frequência do feedback, a natureza e as utilizações da avaliação e questões associadas à introdução de inovações nas práticas de avaliação. Assim, a investigação foi orientada pelas questões que a seguir se formulam.

1. Como se poderão caracterizar as tarefas de avaliação utilizadas e a participação dos alunos no processo do seu desenvolvimento?
2. O que se poderá dizer acerca da natureza do feedback utilizado e da frequência da sua distribuição?
3. Como se poderão descrever a natureza da avaliação e as utilizações que dela faziam os participantes nas investigações revistas?
4. Que reflexões se poderão inferir acerca das questões associadas à introdução de novas e inovadoras formas de avaliar no ensino superior?

2. Método e procedimentos

A elaboração da presente síntese da literatura, que é uma sistematização de um conjunto selecionado de investigações produzidas por outros ao longo de 10 anos, teve em conta contribuições teóricas de uma diversidade de autores (e.g. Major & Savin-Baden, 2010; Suri, 2002, Suri & Clarke, 1999, Weed, 2008). As sínteses de literatura constituem um fim em si mesmo, isto é, ajudam-nos a compreender um problema, neste caso as práticas de avaliação em contextos de ensino superior. Por isso, interessa distingui-las das clássicas revisões de literatura cujo principal propósito é, em regra, enquadrar

conceptualmente uma investigação primária. Assim, esta investigação desenvolveu-se de acordo com as seguintes fases.

1. Identificação da área de investigação e definição do propósito da síntese de literatura.
2. Seleção de fontes e critérios para a identificação e recolha de literatura.
3. Identificação, recolha e análise temática e contextual dos artigos.
4. Definição do assunto chave, objecto da síntese de literatura.
5. Definição de questões orientadoras da investigação e primeiro processo iterativo.
6. Categorização dos relatórios de análise da literatura selecionada.
7. Processo de síntese (resultante da análise por categoria e por documento dentro de cada categoria) e segundo processo iterativo.

Seguindo as recomendações de Suri (1999, 2002) definiu-se um conjunto de literatura (e.g. revistas, livros) que garantisse a validade, diversidade e ecletismo dos dados a utilizar. Para tal foram considerados os seguintes critérios fundamentais: a) as revistas a seleccionar deveriam ser indexadas, preferencialmente orientadas para problemáticas do ensino superior e com a prática de revisão anónima por pares; b) a literatura tinha que ter como objeto central de investigação e/ou de reflexão a avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino superior e abranger um período de 10 anos (2000-2009); e c) a literatura a seleccionar deveria ter em conta diferentes tradições científicas e culturais, nomeadamente a anglo saxónica, a francófona e a iberoamericana. Assim, foram selecionadas 29 revistas e periódicos, maioritariamente anglo saxónicos, incluindo uma revista portuguesa e cinco brasileiras. Foram ainda selecionadas uma revista de uma organização iberoamericana, as publicações de uma associação francófona de investigadores no domínio da avaliação e dois livros que abordavam questões relacionadas com a avaliação, o ensino e a aprendizagem no ensino superior (Bryan & Clegg, 2006; Falchikov, 2005). A maioria dos materiais foram identificados através da base de dados EBSCO.

A pesquisa inicial resultou na seleção de 63 artigos de natureza empírica e de natureza teórica e reflexiva que foram analisados por dois investigadores que, após uma primeira fase de reuniões em que acertaram os elementos a registar para cada artigo (e.g. referência, título, problema, metodologia), produziram as respetivas fichas de leitura. Numa segunda fase de reuniões analisaram-se em conjunto as fichas produzidas procedendo-se aos ajustamentos considerados necessários.

No processo de identificação dos temas chave que estiveram na génese dos artigos identificados fez-se uma análise contextual e temática das fichas de leitura realizadas (Weed, 2008). Verificou-se que um conjunto significativo de artigos discutia investigações que tinham resultado em intervenções deliberadas na utilização de práticas de avaliação que, supostamente, melhoravam as aprendizagens dos alunos. Ou seja, práticas de avaliação formativa ou de avaliação para as aprendizagens.

Em seguida, foram definidas as questões de investigação acima formuladas e realizou-se o primeiro processo iterativo de revisão dos 63 artigos inicialmente selecionados. Nesta fase foi decidido excluir todos os artigos que não fossem de natureza empírica para que a investigação se pudesse centrar mais nas práticas reais de avaliação. Neste primeiro processo iterativo houve oportunidade para rever artigos que eventualmente tivessem ficado de parte e que, nesta fase da investigação, pudessem ser considerados relevantes.

Após os procedimentos referidos, foram selecionados para análise 30 dos 63 artigos inicialmente sinalizados tendo-se verificado que em 17 foi utilizada uma metodologia de natureza qualitativa, em sete uma metodologia mista e em seis uma metodologia quantitativa. Dezasseis artigos relatavam investigações em que os participantes eram alunos e professores enquanto nos restantes 14 apenas participaram alunos. A maioria das investigações (17) ocorreu em contextos de unidades curriculares da área das Ciências Sociais, seis na área das Ciências e das Tecnologias, duas na área das Ciências da Saúde e uma na área das Artes e Humanidades. Uma investigação envolveu as áreas das Ciências Sociais e das Artes e Humanidades e noutras três não era feita qualquer referência à área do conhecimento.

A análise contextual dos artigos selecionados permitiu considerar seis categorias de análise:

1. Tarefas de avaliação utilizadas.
2. Participação dos alunos.
3. Natureza e frequência do feedback.
4. Natureza da avaliação.
5. Utilização da avaliação e dos seus resultados.
6. Questões associadas à introdução de inovações nas práticas de avaliação.

Estas categorias permitiram realizar a análise vertical (por artigo ao longo das categorias) e a análise horizontal (por categoria ao longo dos artigos). Estas análises permitiram elaborar sínteses a partir das quais se produziram os resultados que se discutem na secção seguinte.

3. Apresentação e discussão dos resultados

Nesta secção apresenta-se uma breve súpula dos resultados obtidos através da análise dos artigos selecionados tendo em conta as categorias que foi decidido considerar na investigação.

Tarefas de Avaliação Utilizadas e Participação dos Alunos

Na maioria das investigações foram utilizadas uma variedade de tarefas de avaliação, em geral de forma sistemática, tais como portefólios (Albertino & De Sousa, 2004; Carless, 2002; Klenowski *et al.*, 2006; Moti & Barzilai, 2004); posters (Ballantyne *et al.*, 2002; Bloxham & West, 2004; Orsmond

et al., 2000; Orsmond *et al.*, 2002); relatórios ou trabalhos escritos (Berg *et al.*, 2006; Gibels *et al.*, 2008; Moti & Barzilai, 2004); questionários ou testes intermédios (Cook, 2001; Nicol, 2009; Tess, 2009; Trotter, 2006; Walker & Warhurst, 2000; Walker & Warhurst, 2000); e apresentações orais de trabalhos (Carless, 2007; Fallows & Chandramohan, 2001; Gibels *et al.*, 2008; Moti & Barzilai, 2004; Poon *et al.*, 2009). Em diversas situações foram utilizadas duas ou mais tarefas de avaliação preferenciais tais como apresentação de projeto e construção de poster (Ballantyne *et al.*, 2002), relatórios, poster, apresentação, portefólio (Moti & Barzilai, 2004), apresentação e construção de modelos (Gibels *et al.*, 2008) e questionários e trabalho escrito de desenvolvimento de um tema (Nicol, 2009). Durante a realização das tarefas propostas os alunos eram, num número assinalável de casos, apoiados através de tutorias (Albertino & De Sousa, 2004; Bloxham & West, 2004; Giles *et al.*, 2004; Johnston & Miles, 2004; Klenowski *et al.*, 2006; Macmillan & Mclean 2005; Moti & Barzilai, 2004; Nicol, 2009; Trotter, 2006).

A participação dos alunos nos processos de avaliação desenvolveu-se, no essencial, através de três tipos de dinâmicas: a) organização dos alunos em grupos de trabalho para a realização e análise das tarefas propostas (Albertino, & De Sousa, 2004; Fallows & Chandramohan, 2001; Gale *et al.*, 2002; Gibels *et al.*, 2008; Johnston & Miles, 2004; Moti & Barzilai, 2004; Nicol, 2009; Orsmond *et al.*, 2000; Orsmond *et al.*, 2002; Poon *et al.*, 2009; Walker, & Warhurst, 2000); b) participação dos alunos no processo de definição de critérios de avaliação que eram tidos em conta na apreciação do trabalho realizado (Ballantyne *et al.*, 2002; Dancer & Kamvounias, 2005; Gale *et al.*, 2002; Moti & Barzilai, 2004; Orsmond *et al.*, 2002; Poon *et al.*, 2009); e c) utilização de tarefas de auto e heteroavaliação por parte dos alunos (Ballantyne *et al.*, 2002; Bloxham & West, 2004; Dancer & Kamvounias, 2005; Fallows & Chandramohan, 2001; Gale *et al.*, 2002; Johnston & Miles, 2004; Klenowski *et al.*, 2006; Miller *et al.*, 2009; Orsmond *et al.*, 2000; Orsmond *et al.*, 2002; Price & O'Donovan, 2006; Taras, 2002; Walker & Warhurst, 2000; Wanous *et al.*, 2009).

Em geral, os alunos eram orientados e preparados para desenvolverem tarefas de auto e de heteroavaliação, nomeadamente através da análise e discussão de conceitos avaliativos e da distribuição de feedback e da utilização dos critérios de avaliação (Ballantyne, *et al.*, 2002; Bloxham & West, 2004; Fallows & Balasubramanyan, 2001; Orsmond *et al.*, 2000; Orsmond *et al.*, 2002; Sluijsmans *et al.*, 2002; Taras, 2002;). Em várias situações os alunos praticavam utilizando trabalhos anteriormente realizados (Ballantyne *et al.*, 2002; Fallows & Balasubramanyan, 2001; Orsmond *et al.*, 2002).

Natureza e Frequência do Feedback

Para analisar o feedback descrito na literatura revista utilizou-se a caracterização desenvolvida por Vieira (2007).

Na grande maioria das investigações analisadas os processos de avaliação eram de referência criterial e, por isso, o feedback era normalmente orientado pelos respectivos critérios. Em cerca de metade dos estudos, sobretudo naqueles em que os alunos resolviam individualmente as tarefas propostas (e.g. relatórios questionários), o feedback foi distribuído apenas pelos docentes (e.g. Andrade & Du, 2007; Carless, 2002; Cook, 2001; Gilles *et al.*, 2004; Greer, 2001; Macmillan & Mclean, 2005; Miller, 2009; Mok *et al.*, 2006; Price & O'Donovan, 2006). Na outra metade, nos casos em que as tarefas estavam associadas à utilização de processos de heteroavaliação, os alunos também distribuía feedback (e.g. Berg *et al.*, 2006; Gijbels *et al.*, 2008; Macmillan & Mclean, 2005; Walker & Warhurst, 2000).

Na maioria dos artigos revistos o processo de avaliação está organizado de forma a proporcionar feedback de imediato ou pouco tempo após a concretização da tarefa solicitada. A frequência do feedback parece estar associada à natureza das tarefas que são solicitadas aos alunos, sendo mais frequente ao longo da construção de portefólios ou do desenvolvimento de projetos, uma vez que alunos e professores trabalham mais vezes em conjunto.

Na maioria dos casos os professores preferiram distribuir feedback sob a forma escrita ou verbal que, em 18 dos 30 artigos analisados, incidiu sobre realizações concretas dos alunos na sequência do que lhes era proposto pelos respetivos professores (e.g. Ballantyne *et al.*, 2002; Johnston & Miles, 2004; Poon *et al.*, 2009). Nos restantes casos, o feedback incidiu igualmente sobre aspetos atitudinais e comportamentais e processos utilizados pelos alunos. O feedback providenciado pelos professores estava essencialmente associado às funções de orientar, regular e classificar o desempenho dos alunos. Frequentemente, as funções de orientar e regular surgiram juntamente com as funções de corrigir, informar e motivar (e.g. Carless, 2002; Macmillan & Mclean, 2005; Trotter, 2006). Nestes casos, o feedback tinha a configuração de um comentário e envolvia o desenvolvimento de processos que permitiam que os alunos tivessem acesso a informação detalhada sobre o seu desempenho na tarefa solicitada (e.g. apresentações, debates, relatórios, questionários). O feedback mais orientado para as classificações surgiu frequentemente associado a outras funções tais como as de corrigir, orientar, regular e informar (e.g. Greer, 2001; Nicol, 2009; Poon *et al.*, 2009). Nestes casos, o feedback podia surgir sob a forma de uma combinação entre a atribuição de uma classificação e a elaboração de um comentário, permitindo deste modo que os alunos tivessem acesso a informações mais detalhadas acerca do seu desempenho, como acontecia nos casos anteriormente referidos.

O feedback distribuído pelos alunos aos seus colegas foi geralmente estruturado e escrito, uma vez que era apoiado em instrumentos tais como tabelas, *checklists* e formulários. Na maior parte dos casos analisados o feedback incidia sobre os produtos realizados. Porém, sempre que se pedia aos alunos que se pronunciassem sobre o contributo dos seus pares para a realização dos trabalhos de grupo, o feedback incidia igualmente sobre aspetos atitudinais, comportamentais e processuais (e.g. Orsmond *et al.*, 2002; Walker & Warhurst, 2000; Wanous *et al.*, 2009).

O feedback entre pares tinha, por norma, as funções de corrigir, regular e orientar o desenvolvimento das aprendizagens. No entanto, nalguns casos, tinha igualmente a função de contribuir para a atribuição das classificações finais (Bloxham & West, 2004; Price & O'Donovan, 2006; Wanous *et al.*, 2009).

Natureza e Utilização da Avaliação

A literatura revista analisou experiências inovadoras no domínio da avaliação formativa, destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos através da sua participação ativa nos processos de aprendizagem e de avaliação e de uma criteriosa seleção das tarefas utilizadas. No entanto, em vários casos, foi possível constatar a utilização de procedimentos de avaliação sumativa complementares aos que são utilizados na avaliação formativa.

De modo geral, a avaliação utilizada nas investigações analisadas era de natureza criterial e tinha em vista a regulação e a auto-regulação das aprendizagens dos alunos. A ideia mais presente na literatura analisada era a de que a avaliação deveria contribuir para que os alunos compreendessem melhor o que eram supostos aprender e como o deveriam fazer, para que pudessem orientar o seu trabalho. Assim, eram selecionadas tarefas tais como a elaboração de portefólios, o desenvolvimento de projetos, a conceção e construção de posters e uma diversidade de trabalhos em grupo, em que o feedback e acompanhamento por parte dos professores se revelavam elementos fundamentais para que os alunos pudessem orientar, tanto quanto possível de forma autónoma, os seus esforços de aprendizagem.

A auto-avaliação foi utilizada numa diversidade de investigações com o propósito de induzir nos alunos práticas de reflexão acerca do seu desempenho (e.g. Dancer & Kamvounias, 2005; Klenowski *et al.*, 2006; Mok *et al.*, 2006). Este processo decorria tipicamente no final de uma unidade de ensino com os alunos a analisar o seu trabalho a partir de critérios de avaliação ou de modelos existentes e tendo em conta o feedback fornecido pelos professores ou pelos seus pares (e.g. Andrade, & Du, 2007; Nicol, 2009; Poon *et al.*, 2009; Taras, 2002). Desta forma, os alunos eram sistematicamente envolvidos numa diversidade de ações que, supostamente, contribuía para o desenvolvimento das suas capacidades metacognitivas, levando-os a terem maior consciência acerca do modo como o processo de avaliação se realizava e acerca dos processos que utilizavam para aprender através das tarefas que lhes eram propostas.

A heteroavaliação permitia melhorar as capacidades dos alunos no domínio da formulação de juízos acerca do valor e do mérito de um dado objeto. O desenvolvimento da capacidade para avaliar o trabalho de outros permitia que os próprios alunos regulassem o seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, a possibilidade de analisar, discutir e avaliar o desempenho dos seus pares contribuía igualmente para melhorar a motivação dos alunos, ajudando-os a concentrar-se nos

processos de aprendizagem (e.g. Ballantyne *et al.*, 2002; Gijbels *et al.*, 2008; Macmillan & Mclean, 2005).

Numa parte considerável dos artigos analisados verificou-se que as tarefas de avaliação eram utilizadas para fins formativos e sumativos, contribuindo para determinar as classificações dos alunos. No entanto, a ponderação das tarefas do dia a dia era sempre inferior à das tarefas de avaliação finais tais como o exame, o projeto e o ensaio (e.g. Cook, 2001; Gale *et al.*, 2002; Nicol, 2009; Taras, 2002).

Em geral, pode dizer-se que a avaliação era utilizada com dois propósitos fundamentais: a) regular e orientar as aprendizagens dos alunos no contexto das tarefas que lhes eram propostas; e b) melhorar as competências metacognitivas dos alunos, tornando-os mais conscientes acerca dos seus próprios processos de aprendizagem.

Introdução de inovações nas práticas de avaliação

De acordo com a grande maioria dos alunos e professores intervenientes nos estudos analisados, a introdução de novas e inovadoras práticas de avaliação e/ou a redefinição das já existentes, teve resultados positivos quer ao nível dos processos de ensino quer ao nível dos processos de aprendizagem.

Relativamente à utilização de tutorias, os professores referiram que esta opção os ajudava a identificar problemas de aproveitamento dos alunos e a ajustar o processo de ensino (Moti & Barzilai, 2004). Além disso, as tutorias ajudavam a desenvolver capacidades complexas de pensamento, mais consentâneas com as exigências do ensino superior (Albertino & De Sousa, 2004). A perspectiva dos alunos sobre as tutorias também foi muito positiva, considerando que o frequente feedback dos professores era fundamental para conseguirem compreender melhor o que era necessário aprender (e.g. Albertino & De Sousa, 2004; Carless, 2002; Klenowski *et al.*, 2006; Macmillan & Mclean, 2005). Outras opiniões, no entanto, referiam que as tutorias impunham uma sobrecarga de trabalho para os professores (Macmillan & Mclean, 2005; Trotter, 2006).

Os estudos analisados permitiram constatar que o conhecimento e a compreensão dos critérios de avaliação estava associado à melhoria das aprendizagens por parte dos alunos (e.g. Johnston & Miles, 2004). Os processos de análise e discussão de aplicação de critérios de avaliação revelaram-se fundamentais para que os alunos adquirissem conhecimentos necessários para a sua correta e eficaz utilização (e.g. Price & O'Donovan, 2006). Além disso, avaliar tarefas resolvidas anteriormente utilizando critérios ajudou os alunos a distribuir feedback de natureza mais construtiva (Orsmond *et al.*, 2002).

As práticas de auto e heteroavaliação ajudaram os alunos a focarem-se no que era essencial aprender, a estarem mais atentos nas aulas e a motivarem-se para o trabalho escolar (e.g. Berg *et al.*, 2006; Bloxham & West, 2004; Orsmond *et al.*, 2000). Em particular, a reflexão dos alunos sobre o seu trabalho escolar através da auto-avaliação referida a critérios, parece ter contribuído para melhorar as suas capacidades metacognitivas e de auto-regulação (e.g. Klenowski *et al.*, 2006; Mok *et al.*, 2006). Os resultados de vários estudos mostraram ser necessário desenvolver práticas sistemáticas de auto e heteroavaliação para que os alunos se familiarizem com processos para os quais não estão preparados (e.g. Orsmond *et al.*, 2000; Price & O'Donovan, 2006). Interessa ainda referir que, em geral, os alunos revelaram maior imparcialidade e objetividade nas práticas de heteroavaliação do que nas práticas de auto-avaliação (e.g. Dancer & Kamvounias, 2005; Walker & Warhurst, 2000).

De modo geral, os alunos também avaliaram muito positivamente as práticas de auto e/ou heteroavaliação considerando-as relevantes para as suas aprendizagens pois permitiam identificar o que se pretendia e analisar os trabalhos que produziam (e.g. Fallows & Balasubramanyan, 2001; Moti & Barzilai, 2004; Taras, 2002). No entanto, em algumas investigações os alunos referiram que não se sentiam confortáveis perante os restantes colegas com as práticas de heteroavaliação, chegando a considerar que não tinham competência para avaliar os seus pares nem a si mesmos (e.g. Andrade & Du, 2007; Ballantyne *et al.*, 2002; Bloxham & West, 2004; Taras, 2002). Na opinião desses alunos a responsabilidade de avaliar devia ser exclusiva dos professores.

A avaliação por pares revelou-se uma estratégia eficaz no desenvolvimento das aprendizagens do alunos, contribuindo igualmente para avaliar a sua participação individual nos trabalhos de grupo (e.g. Ballantyne *et al.*, 2002; Berg *et al.*, 2006; Bloxham & West, 2004; Johnston & Miles, 2004).

Síntese e reflexão final

Na maioria das investigações analisadas foram utilizadas uma diversidade de tarefas, muitas vezes mais do que uma ao longo de um dado período, que se revelaram adequadas para a aprendizagem dos alunos (e.g. posters, relatórios, trabalhos escritos, relatórios) e que mostraram que é possível ensinar, aprender e avaliar doutras formas, envolvendo ativamente os estudantes nestes processos. A participação dos alunos no processo de avaliação concretizou-se através da análise de tarefas em dinâmicas de grupo, da definição de critérios e das práticas de auto e heteroavaliação.

O feedback era baseado em critérios e distribuído oralmente ou por escrito, incidindo quer sobre resultados quer sobre processos utilizados. Assim, o feedback tanto era utilizado para orientar e regular as aprendizagens como para ajuizar acerca do valor e do mérito de um determinado produto ou resultado. Os alunos forneciam feedback sobretudo no contexto das atividades de heteroavaliação mas também quando as tarefas propostas implicavam mais trabalho conjunto com os professores.

Na grande maioria dos estudos analisados a avaliação era de natureza formativa e criterial e essencialmente orientada para melhorar, regular e orientar o desenvolvimento das aprendizagens. Porém, numa variedade de casos, a avaliação sumativa era utilizada como complementar, associada aos pontos de situação que se faziam acerca do que tinha sido aprendido no final de um certo período de tempo. A avaliação, tal como descrita na maioria dos estudos, parece ter tido um papel determinante na tomada de consciência por parte dos alunos acerca do que tinham realmente que aprender e dos esforços que necessitavam de fazer para o concretizar. Além disso, a avaliação era utilizada para que os alunos pudessem refletir sobre o que tinham aprendido e sobre as melhores formas de se organizarem para aprender. Por isso, as práticas de auto e de heteroavaliação se revelaram tão relevantes no desenvolvimento de um importante conjunto de capacidades, nomeadamente as de natureza metacognitiva.

Esta investigação permitiu constatar que é possível melhorar as práticas de avaliação e de ensino no contexto do ensino superior e, conseqüentemente, melhorar substancialmente o que, e como, os alunos aprendem. Os resultados das investigações revistas foram geralmente muito positivos e encorajadores, sobretudo porque mostraram que a participação ativa dos alunos nos processos de avaliação e de aprendizagem conduz invariavelmente ao desenvolvimento das capacidades mais complexas de pensamento. As práticas sistemáticas de auto e de heteroavaliação revelaram-se fundamentais porque permitiram que, em cada momento, os alunos compreendessem em que situação se encontravam e o que, e como, tinham que aprender.

No entanto, tal como afirmam alguns investigadores, os métodos e processos de investigação necessitam de ser mais elaborados para que os resultados que apontam para as melhorias das aprendizagens dos alunos possam ter outra credibilidade e consistência (Greer, 2001; Miller, 2009; Nicol, 2009). A questão da utilização do feedback e dos resultados das avaliações em geral deverá ser objeto de mais atenção para que os alunos possam usufruir dessa informação para melhorar as suas aprendizagens (Orsmond *et al.*, 2002).

Referências Bibliográficas

- Albertino, F. & De Sousa, N. (2004). Avaliação da aprendizagem: o portefólio como auxiliar na construção de um profissional reflexivo. *Estudos em Avaliação Educacional*, 29 (jan-jun), 169-189.
- Andrade, Heidi & Du, Ying (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 31 (3), 341-356.

- Ballantyne, Roy, Hughes, Karen & Mylonas, Aliisa (2002). Developing procedures for implementing peer assessment in large classes using an action research process. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (5), 427-441.
- Berg, Ink, Admiraal, Wilfried & Pilot, Albert (2006). Design principles and outcomes of peer assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 31 (3), 341-356.
- Biggs, Graham (2006). How assessment frames student learning. In C. Bryan & K. Clegg (Orgs.), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 23-36). New York: Taylor and Francis Group.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (2006). Assessment for learning in the classroom. In John Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 9-25). London: Sage.
- Bloxham, Sue & West, Amanda (2004). Understanding the rules of the game: marking peer assessment as a medium for developing students' conceptions of assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29 (6), 721-732.
- Bryan, Cordelia, & Clegg, Karen (2006). Introduction. In C. Bryan & K. Clegg (Orgs.), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 3-10) New York: Taylor and Francis Group.
- Boud, David (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education* 22(2), 151-167.
- Carless, David R. (2002). The 'Mini-Viva' as a tool to enhance assessment for learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (4), 354-363.
- Cook, Averil (2001). Assessing the use of flexible assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26 (6), 539-549.
- Cooper, H. (2003). Editorial. *Psychological Bulletin*, 129(1), pp. 3-9.
- Dancer, Diane, & Kamvounias, Patty (2005). Student involvement in assessment: A project designed to assess class participation fairly and reliably. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 445-454.
- Fallows, Stephen & Balasubramanyan, Chandramohan (2001). Multiple approaches to assessment: Reflections on use of tutor, peer and self-assessment. *Teaching in Higher Education*, 6 (2), 229-246.
- Falchikov, Nancy (2005). *Improving assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. New York: Routledge Farmer.

- Gale, Ken, Martin, Ken & Mcqueen, Gillian (2002). Triadic assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (6), 557-567.
- Garcia, Joe (2009). Avaliação e aprendizagem na educação superior. *Estudos em Avaliação Educacional*. 20, (43) 201-213.
- Gardner, John (2006). Assessment and learning: An introduction. In John Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 1-5). London: Sage.
- Gijbels, David, Segers, Mien & Struyful, Elke (2008). Constructivist learning environments and the (im)possibility to change students' perceptions of assessment demands and approaches to learning. *Instructional Science*, 36, 431-443.
- Gilles, Anna, Martin, Sylvia, Bryce, Deborah & Hendry, Graham (2004). Students as partners in evaluation: student and teacher perspectives. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29 (6), 681-685.
- Johnston, Lucy & Miles, Lucy (2004). Assessing contributions to group assignments. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29 (6), 751-768.
- Klenowski, Val, Askew, Sue & Carnell, Eileen (2006). Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (3), 267-286.
- Leathwood, Carole (2005). Assessment policy and practice in higher education: Purpose, standards and equity. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (3), 307-324.
- Leach, L., Neutze, G. & Zepke, N. (2000) Learners' perceptions of assessment: Tensions between philosophy and practice. *Studies in the Education of Adults*, 32(1), 107-119.
- Macmillan, John & Mclean, Monica (2005). Making first-year tutorials count: Operationalizing the assessment-learning connection. *Active Learning in Higher Education*. 6 (2), 94-105.
- Major, Clair & Savin-Baden, Maggi (2010). Exploring the relevance of qualitative research synthesis to higher education research and practice. *London Review of Education*, 8, (2), 127-140.
- Miller, Tess (2009). Formative computer-based assessment in higher education: The effectiveness of feedback in supporting student learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34 (2), 181-192.
- Mok, Madalena, Lung, Ching, Cheng, Doris, Cheung, Rebecca & Ng, Lee (2006). Self-assessment in higher education: Experience in using a metacognitive approach in five case studies. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 415-433

- Moti, Frank & Barzilai, Abigail (2004). Integrating alternative assessment in a project-based learning course for pre-service science and technology teachers. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29 (1), 41-61.
- Nicol, David (2009). Assessment for learner self evaluation: Enhancing achievement in first year using learning technologies. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 34 (3), 335-352.
- Orsmond, Paul, Merry, Stephen & Reiling, Kevin (2000). The use of student derived marking criteria in peer and self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 1 (1), 23-39.
- Orsmond, Paul, Merry, Stephen & Reiling, Kevin (2002). The use of exemplars and formative feedback when using student derived marking criteria in peer and self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (4), 309-323.
- Poon, Wai-Yin, McNaughtb, Carmel, Lamb, Paul & Kwan, H. S. (2009). Improving assessment methods in university science education with negotiated self- and peer-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 16 (3), 331-346.
- Price, Margaret & O'Donovan, Berry (2006). Improving performance trough enhancing student understanding of criteria and feedback. In C. Bryan & K. Clegg (Orgs.), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 100-109). New York: Taylor and Francis Group.
- Slavin, R. (2004). Education research can and must address “what works” questions. *Educational Researcher*, 33(1), pp. 27-28.
- Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S. & Merrienboer, J. J. G., (2002). Developing procedures for implementing peer assessment in large classes using an action research process. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (5), 442-454.
- Stiggins, Richard & Chappuis, Jan (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory into Practice*, 44(1), 11-18.
- Suri, Harsh (1999). *A methodologically inclusive model for research synthesis*. Retirado em Março 5, 2012 de <http://www.aare.edu.au/99pap/sur99673.htm>
- Suri, Harsh (2002). *Essential features of methodologically inclusive research synthesis*. Retirado em Março 5, 2012 de http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED464923&_ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED464923
- Suri, Harsh & Clarke, David (1999). *Revisiting methods of literature synthesis*. Retirado em Março 5, 2012 de

http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED464958&_ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED464958

- Vieira, Isabel (2007). *O feedback nas práticas avaliativas de dois professores de Português do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Avaliação em Educação). Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa, Portugal.
- Taras, Madalena (2002). Using assessment for learning and learning from assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27, (6), 501-510.
- Trotter, Eileen (2006). Student perceptions of continuous summative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (5), 505-521.
- Yorke, Mantz (2006). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 47, 477-501.
- Walker, Melanie & Warhurst, Chris (2000). In most classes you sit around very quietly at a table and get lectured at...’ debates, assessment and student learning. *Teaching in Higher Education*, 1 (1), 33-49.
- Wanous, Mohammed, Procter, Brian & Murshidb, Kinaz (2009). Assessment for learner self evaluation: Enhancing achievement in first year using learning technologies. *European Journal of Engeneering Education*. 34 (1), 77-85.
- Weed, Mike (2008). A potential method for the interpretive synthesis of qualitative research: Issues in the development of 'meta-interpretation'. *International Journal of Social Research Methodology*, 11 (1) 13-28.
- Wilson, Mark & Scalise, Kathleen (2006). Assessment to improve learning in higher education: The BEAR Assessment System. *Higher Education*, 52, 635-663.

4.15.

Título:

La evaluación de los estudiantes universitarios desde la perspectiva de los protagonistas

Autor/a (es/as):

Fernández-Rodríguez, Jennifer [Universidad de Vigo - España]

Ricoy, María Carmen [Universidad de Vigo - España]

Resumo:

Acercarnos a las vivencias y experiencias que tienen los implicados constituye un estimable medio para mejorar el proceso formativo. En este trabajo se trata de indagar sobre la evaluación del aprendizaje del alumnado de la educación superior, desde su propia perspectiva. Desde el punto de vista teórico la evaluación del aprendizaje se concibe como un componente relevante e inherente al proceso formativo que tiene como objeto el seguimiento, orientación, retroalimentación y mejora, más allá de la calificación de los participantes. Evaluar exige la valoración del desarrollo del proceso y de los implicados en éste. Precisamente, hoy más que nunca, en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, compete darle el impulso y protagonismo que requiere la evaluación del proceso, desde la oportuna diversificación, frente a la de resultados.

En el proceso de evaluación confluyen multitud de componentes y problemáticas a los que no siempre se les presta la suficiente atención. De hecho, la tarea de evaluar engendra un elevado nivel de complejidad para el profesorado. Por ello, consideramos que el acercamiento directo a la realidad de los estudiantes nos permite tomar contacto con sus pensamientos, sentimientos y percepciones con el objeto de profundizar en los mismos y, en lo posible, contribuir a mejorar la calidad del proceso evaluativo. El trabajo realizado se planteó a partir de un estudio de caso, de tipo cualitativo, y de carácter exploratorio con un colectivo de estudiantes del Máster de Educación Secundaria de la Universidad de Vigo. Teniendo en cuenta la relevancia curricular que representa la evaluación en el contexto universitario, se trata de indagar acerca de los instrumentos utilizados, así como las sensaciones y la planificación que aplica para el estudio el alumnado universitario.

A partir del estudio realizado se evidencia que ante la evaluación los estudiantes de la educación superior experimentan sensaciones encontradas, enfatizando las desagradables. Se descubre que la forma de estudio que adopta el colectivo analizado, ante las pruebas de evaluación, se concentra en los días anteriores a la realización de las mismas. Las pruebas escritas se confirman como el instrumento preponderante para calificar al alumnado en el contexto universitario, lo que provoca que los estudiantes vinculen únicamente la evaluación al momento de la realización de éstas. En consecuencia, demandan la aplicación de otro tipo de alternativas.

Palavras-chave:

Evaluación, alumnado universitario, instrumentos de evaluación.

1. Introducción

La adaptación de la enseñanza al marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), continua exigiendo la revisión, actualización e innovación de diferentes componentes que conforman el proceso formativo, siendo un elemento clave la evaluación. No cabe duda de que la evaluación es un medio importantísimo para el cambio y para que realmente se produzca innovación, pero para ello es imprescindible renovar las metodologías didácticas. Desde los planes de estudio actuales, con créditos ECTS, es necesario centrarse en el aprendizaje del alumnado con todo lo que conlleva para la evaluación, más allá de reducirla a la mera calificación (Padilla y Gil, 2008).

La evaluación requiere compromisos firmes en el profesorado de cara a la determinación, revisión e innovación de las metodologías e instrumentos/técnicas que mejor se adecuen a la valoración de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes a adquirir por el alumnado. Para ello, hay que considerar los diferentes elementos puestos en práctica durante la praxis y los resultados del producto esperado. En esta línea, Gessa (2011) sostiene que el marco de una enseñanza basada en el desarrollo de competencias y centrada en el trabajo de los estudiantes puede exigir diferentes modificaciones contextuales en los criterios y en las estrategias de evaluación. Máxime, cuando se sabe que los actuales sistemas y procedimientos de evaluación continúan poniendo el énfasis en el trabajo del profesorado antes que en el aprendizaje de los estudiantes (Ibarra y Rodríguez-Gómez, 2010).

Una evaluación rica requiere la recogida de información de diferentes tipos de aprendizajes, así como la combinación de instrumentos o técnicas de índole cuantitativa y cualitativa para ofrecer un abanico de oportunidades a los estudiantes. En alguna investigación se ha descubierto que el profesorado piensa que utiliza un estilo de evaluación centrado en el aprendizaje, que desarrolla en mayor medida las competencias, mientras que los estudiantes mencionan que existen elementos puntuales sobre su evaluación en los que prima la valoración cuantitativa y/o administrativa (Rueda y Torquemada, 2008; Gutiérrez, Pérez, Pérez y Palacios, 2011).

En la línea de lo referido, el punto de vista que presentan sobre la evaluación docentes y discentes dista mucho. Desde la perspectiva de los estudiantes universitarios otros estudios pusieron de manifiesto que en aquellas en las que se realizan pruebas tipo examen se producen respuestas fisiológicas, cognitivas y conductuales de ansiedad (Valero, 1999). En general los exámenes producen un elevado grado de ansiedad en el alumnado de todos los niveles educativos.

Para obtener aprendizajes significativos y que se instauren en la memoria a largo plazo del alumnado se requiere un método de estudio basado en la comprensión y no en la mera repetición, además no sólo es necesaria una evaluación diversificada sino también bien planificada. Algunas investigaciones recientes ponen de manifiesto que los estudiantes no cuentan con un horario fijo de estudio que estructure las distintas actividades que realizan fuera del periodo académico, sino de carácter ocasional

o puntual (Janeh, 2011). Además, se ha revelado que las estrategias de estudio utilizadas tampoco son efectivas y dejan mucho que desear para resultar eficaces (Furlan, Sánchez, Heredia, Piemontesi y Illbele, 2009).

2. Iniciativa didáctica y finalidades del estudio

Para posibilitar el contexto en el que se desarrolló este estudio ofrecemos primeramente una pequeña explicación sobre el abordaje del mismo. No se trata de una investigación al uso ya que parte del trabajo realizado con los estudiantes en una materia del curriculum académico en la universidad.

Como docentes, desde un primer momento informamos al alumnado presencial del tipo de evaluación que se llevaría a cabo en la materia de “Diseño Curricular y Organización de Centros Educativos” del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria indicándole los instrumentos, los criterios de calificación y su ponderación en la puntuación. Entre las diferentes técnicas de evaluación les planteamos la realización de un *eporfolio* individual desarrollado bajo el marco de la plataforma de *Claroline-Faitic* que la Universidad de Vigo pone a disposición de su alumnado y profesorado.

La elección del *eporfolio* de aprendizaje como instrumento de evaluación resulta una herramienta apropiada para el desarrollo del trabajo de los estudiantes y la recogida de información de forma continuada. Este recurso además propicia la reflexión de los docentes y discentes sobre el proceso formativo contribuyendo también a la comprensión del mismo (Ricoy, 2008). Somos conscientes de que en los últimos años ha existido un incremento de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el contexto educativo universitario (Rodríguez-Gómez, Ibarra y Gómez, 2011), aunque por lo general no es suficiente ni idóneo desde el punto de vista didáctico. Nosotras, al igual que muchos colegas, intentamos contribuir a la mejora de la modernización de la educación, y en particular de la evaluación continua con la inclusión de los recursos digitales y el uso de metodologías innovadoras. De modo que, empleamos el *eporfolio* de aprendizaje, entre otras aplicaciones tecnológicas, con el alumnado para desarrollar y soportar el trabajo en la referida materia siendo también objeto de calificación.

Además, siguiendo con la clarificación del encuadre global en el que se sitúa el trabajo abordado, es de señalar que hemos considerado múltiples técnicas de evaluación continua (en las que dada su extensión no entraremos a explicar) integrándolas en el *eporfolio* de aprendizaje, a partir del desarrollado de distintas estrategias didácticas centradas en el alumnado del referido máster. En este sentido, le planteamos distintas prácticas y cuestiones que permitiesen analizar su experiencia sobre la evaluación para indagar básicamente en sus creencias previas. Se promueve, de este modo, un aprendizaje de tipo activo, vivencial y experiencial.

Para realizar una aproximación a las experiencias previas del colectivo de estudiantes, se les solicitó que elaborasen una narrativa en la que tenían que describir sus vivencias sobre la evaluación en el contexto universitario, así como los recuerdos que de ésta se derivan y los comentarios y críticas que considerasen oportunos. De modo que, los discursos textuales fruto de su experiencia fueron utilizados en un primer momento como estrategia formativa con la finalidad de promover el debate en el aula y el juicio crítico para facilitarles la toma de conciencia y el posicionamiento ante los diferentes sistemas y técnicas de evaluación. Por ello, la información recogida no tenía inicialmente la finalidad de ser objeto de investigación aunque nos ha permitido a posteriori analizarla y transformarla en datos de campo (Clandinin y Connelly, 1994; Suárez Pazos, 2004). Posibilitando, a su vez, indagar sobre nuestro trabajo como docentes y compartir los resultados con la comunidad científica.

Como objetivos específicos del estudio aquí presentado se han considerado los siguientes:

- Determinar el tipo de conducta que desarrollan ante la evaluación los estudiantes universitarios.
- Conocer los mecanismos de aprendizaje que utiliza el alumnado de la educación superior ante la evaluación.
- Identificar el sistema de evaluación dominante en la enseñanza universitaria y los recursos empleados.

3. Encuadre metodológico del estudio

Ante el interés de conocer la perspectiva de los protagonistas, en este caso de los estudiantes universitarios del máster de formación del profesorado de secundaria sobre la evaluación, se presenta un estudio de casos de tipo exploratorio desde la vertiente cualitativa. A partir del enfoque cualitativo se ha abordado este trabajo con el objeto de analizar un contexto real (Stake, 2007). Para ello, se desarrolla esta investigación a partir de la información obtenida sobre el tipo de evaluación implementada, las estrategias e instrumentos utilizados, así como sobre la conducta y el estilo de aprendizaje que propicia en el alumnado universitario. Como estudio empírico su aliciente principal se centra en describir y facilitar la comprensión de los datos ofrecidos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) a través de un conjunto de narraciones elaboradas por futuros docentes de secundaria. Desde su amplio bagaje experiencial realizan valoraciones sobre la naturaleza y calidad de la evaluación a lo largo de su extenso periodo académico como estudiantes universitarios.

Como adelantamos, este trabajo se aborda dentro del “máster oficial de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas” del Campus de Ourense en la Universidad de Vigo. El contenido curricular de este plan de estudios se agrupa en tres módulos (común, específico y el de prácticum). La información objeto de análisis, como adelantamos, se

obtuvo a través del alumnado que cursaba, en el curso 2010-11, la materia de “Diseño Curricular y Organización de Centros Educativos”. Esta asignatura esta encuadrada en el primer cuatrimestre en el módulo común, con una carga lectiva de 4,5 créditos ECTS.

El perfil de los participantes es variado por proceder de diferentes titulaciones al tratarse de un máster profesionalizante. En total estuvieron implicados los 32 estudiantes que cursaron la materia con evaluación continua, de los que 16 son mujeres y 16 varones. Su edad estaba comprendida entre los 24 y 45 años.

A partir de la transcripción de las narraciones realizadas se procedió a aplicarle un análisis de contenido a través del programa AQUAD (versión 6 para texto). En los diferentes discursos textuales se fueron identificando las respectivas subcategorías que emergieron a través de un proceso inductivo realizado sobre la información bruta obtenida (Goetz y LeCompte, 1981). Este análisis ofrece resultados valiosos al contar con evidencias inestimables ofrecidas por los propios protagonistas.

4. Resultados

De los argumentos textuales de los participantes se desprenden diferentes resultados cualitativos que presentamos seguidamente. Además, se aportan algunos fragmentos de las narraciones para ilustrar los datos obtenidos.

En cuanto a la planificación del estudio que requiere la realización de las pruebas de evaluación, los participantes reflejan un ajuste de los tiempos poco realista en relación a la exigencia necesaria. Centran este tipo de trabajo en los días próximos al desarrollo del examen en las distintas materias. Como consecuencia, se tiende a producir un malestar en su estado anímico, provocándole alteraciones también en el tiempo destinado al descanso. Excepcionalmente algunos estudiantes organizan adecuadamente su estudio y no experimentan este tipo de alteraciones. Ejemplos de ello se presentan en las narrativas siguientes:

“La evaluación me trae a la memoria los exámenes, muchos nervios y cantidad de noches sin dormir” (mujer, narrativa n° 22).

“Las pruebas de evaluación me recuerdan el nerviosismo que pasé en los días de exámenes, ponerme a estudiar desenfrenadamente para recuperar todo lo que no había hecho a lo largo del curso” (varón, narrativa n° 19).

En general el alumnado defiende que durante el periodo de evaluación vivencia sensaciones intensas e impactantes que le producen gran inestabilidad emocional. Como efectos más comunes experimentan: nerviosismo, angustia e incertidumbre. Las razones de este mal estar extendido se debe, entre muchas

otras, a una mala organización del estudio, la preocupación que le produce el desconocimiento de los resultados de la evaluación, o simplemente la larga espera que supone, en ocasiones, la comunicación de esos resultados, así como la posible injustificación del fracaso inesperado.

“Las pruebas de evaluación me hacen estar en alerta y muy tensa. Cuando me siento evaluada evidentemente no me encuentro cómoda, ya que temo ser valorada incorrecta o injustamente” (mujer, narrativa n° 7).

“La evaluación me hacía sentir cohibido, ya que era la forma de examinarnos en todo el curso o cuatrimestre. Me recuerda estados de nerviosismo e incertidumbre por tratar de realizar los exámenes lo mejor posible” (varón, narrativa n° 9).

“No me gustaba que me evaluaran, era como si le pusiesen nota a mi esfuerzo en una asignatura, y considero que nadie como yo lo conocía. Casi siempre creía que tenía más nota de la que me daban. Pienso que la evaluación es algo injusto, pero necesario. Muchas veces, por ejemplo me ponían un 7, cuando me merecía un 8, y en alguna ocasión a la inversa. Pocas veces me tiene pasado, el recibir una calificación mayor que la esperada, siempre me ocurría al revés” (mujer, narrativa n° 29).

Entre los posibles sistemas de evaluación tan sólo un pequeño grupo de participantes hace alusión al de tipo continuo, realizando el docente el seguimiento durante el proceso de aprendizaje. Como prevalente el colectivo estudiado plasma la existencia de evaluaciones finales, a partir de pruebas escritas.

Una minoría destaca que a través de la evaluación continua obtienen una mayor formación, y que el profesorado realiza un control del esfuerzo desarrollado diariamente por el alumnado en la elaboración de las diferentes tareas. Lo que entienden que facilita una visión más completa de las competencias que adquiere y del aprendizaje obtenido. De forma opuesta otro grupo de participantes, mayor que el anterior, reconoce que a lo largo de su experiencia académica las evaluaciones se han centrado única y exclusivamente en la realización de pruebas escritas y/o orales jugándose, literalmente, el curso en sólo una prueba, al no contar con otras oportunidades para demostrar los conocimientos adquiridos.

“En la mayor parte de los casos, las evaluaciones se limitaban a un examen final de la asignatura de turno en la que nos jugábamos todo a una carta y donde los profesores se limitaban a dar el aprobado o suspenso, sin más interacción con el alumnado que la de comunicar las notas” (varón, narrativa n° 20).

Únicamente un pequeño grupo de estudiantes reconoce que la evaluación es un proceso complejo debido a las dificultades que ocasiona la objetividad, al depender en parte de algunas valoraciones que de por sí, no dejan de ser subjetivas. A esto, se suma que uno de los participantes destaca que la

evaluación tiende a ser un proceso en el que prima la valoración de la información recibida a través de los canales visual y auditivo. Se considera que existe gran dificultad para que el docente califique aspectos como el entusiasmo puesto en el aprendizaje, el interés y/o esfuerzo manifestado por el alumno/a, ya que están mucho más relacionados con el componente empático.

“Como alumna la evaluación me recuerda un desafío infinito y me suponía una responsabilidad enorme. Como profesora me recuerda que es la tarea más difícil de la docencia. Reconozco que es muy laborioso evaluar el desempeño de un alumno tratando de ser objetiva, justa y ecuánime” (mujer, narrativa n° 15).

“Como alumno la evaluación me transmite cierto temor, mucho respeto y bastantes nervios. Imagino que como docente significará algo similar puesto que en tus manos estarán demasiadas cosas importantes y parte del futuro de tus alumnos” (varón, narrativa n° 28).

“Lo que recuerdo de la evaluación son juicios de valor casi siempre injustos y crueles, además le añadiría muchos otros adjetivos descalificantes. Realmente pienso que es una autentica tortura para el alumnado y que existe muy poco interés por mejorar el tipo de situaciones que provoca” (varón, narrativa n° 30).

Considerando que existe gran diversidad de instrumentos y/o técnicas para evaluar, los participantes defienden que la realización de exámenes, ya sea en su vertiente oral y/o escrita, constituye la herramienta predominante para calificarlos el profesorado. Tan sólo algunos afirman que se hace uso de otros medios, como la realización de trabajos y/o ejercicios, sin explicitar si se combinan con las pruebas orales y/o escritas al uso.

“Recuerdo que tanto en mi etapa escolar como universitaria la palabra evaluación me imponía respeto y tensión, provocándome cierto nerviosismo sobre todo en las materias en las que sólo tenía un examen final” (varón, narrativa n° 17).

Además, el alumnado deja constancia de que el empleo recurrente de los modelos clásicos de evaluación (exámenes escritos principalmente y/o, en menor medida, orales) desemboca en el etiquetado de los mismos a través de una nota numérica, donde no existe un seguimiento específico del esfuerzo realizado a lo largo de todo el curso académico.

“Exámenes, estrés y notas (buenas o malas), es una forma de etiquetar cruelmente a la gente y marcarles negativamente durante mucho tiempo. No me parece que eso sea justo y mucho menos pedagógico, no es entendible que este tipo de técnicas se continúen manteniendo como si se tratase de algo eterno” (varón, narrativa n° 12).

“El sentimiento que me viene a la mente al hablar de evaluación es de nerviosismo ya que era un momento decisivo en el que te jugabas el aprobado de la asignatura, especialmente teniendo en cuenta que muchas veces en una materia dependía única y exclusivamente de un examen, fuese oral o escrito, sin tener en cuenta el esfuerzo y trabajo realizado durante todo el curso” (varón, narrativa n° 16).

5. Conclusiones y discusión

A partir de los resultados y conclusiones preliminares de este estudio no se pretende establecer la generalización, puesto que no es el fin de esta investigación, lo que se propone es la transferencia, en alguna medida, de los datos a situaciones y/o contextos que presenten cierta similitud (Maxwell, 1998). Desde una postura crítico-reflexiva se ha avanzado modestamente en la comprensión y el conocimiento de la problemática analizada y en este sentido también se podrían transferir, de algún modo, las conclusiones. Seguidamente ofrecemos las conclusiones y discusión sobre el estudio realizado.

El colectivo implicado reconoce que no organiza adecuadamente el estudio para la preparación de las pruebas de evaluación, careciendo de la más simple planificación. No controla suficientemente el tiempo ni la cantidad de conocimientos que debe asimilar. Todo ello, le produce inestabilidad emocional, en particular en los días anteriores a la realización de las pruebas de evaluación. Siente una gran presión por la escasez de tiempo dedicado a la preparación de los exámenes de las materias del curriculum universitario. De modo que, se constata la necesidad de un cambio en la organización del estudio del alumnado, para lo que resultaría de utilidad el diagnóstico sobre el perfil de sus estilos de aprendizaje, con el objeto de identificar las fortalezas y debilidades para ofrecerle pautas que favoreciesen su instrucción con el fin de optimizar su rendimiento (Pujol, 2008).

La evaluación para los estudiantes universitarios es sinónimo de desesperación o desagrado generalizado produciéndole sensaciones negativas tanto a nivel físico como psicológico. Le genera estados pronunciados de incertidumbre, nerviosismo y desasosiego integral, incluso en el mejor de los casos.

En lo que respecta a la dicotomía entre evaluación continua y final, según los participantes, esta última tiene un índice de implementación por parte de los docentes elevadísimo. Posiblemente como consecuencia del uso de metodologías tradicionales, la facilidad de administración y corrección de las pruebas frente a otro tipo de instrumentos y/o técnicas que conllevan una mayor implicación y carga de trabajo. Esta tendencia clásica de evaluación final no puede tener en consideración componentes tan importantes para el proceso de aprendizaje como son el esfuerzo, el interés, la superación, etc., ya que se centra únicamente en el resultado como producto final. Sin embargo, es necesario un mayor protagonismo de la evaluación de proceso frente a la de resultados (Fernández y Bravo, 2000), y hoy

en día representa una especial exigencia pedagógica y administrativa en el marco de la adaptación de la docencia al EEES.

La consecuencia lógica de la utilización exclusiva de modelos de evaluación final deriva en la aplicación abusiva del examen escrito u oral como herramienta de medida, cuando es mucho más idónea la de otras técnicas para calificar a los estudiantes, que asimismo dotarían de valor a los diferentes componentes que intervienen en el aprendizaje. La evaluación final centra el trabajo del alumnado básicamente en el almacenamiento y reproducción mecánica de conceptos, descuidando la adquisición de habilidades y destrezas propias del aprendizaje funcional o aplicado, con la importancia que esto supone para el desarrollo de la profesión e incluso de la personalidad.

Cabe destacar la trascendencia de trasladar la teoría innovadora sobre la evaluación a la práctica diaria. Es necesario introducir metodologías y recursos innovadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como asumir riesgos que contribuyan a un mejor seguimiento del proceso en el alumnado. Esto conlleva un compromiso y esfuerzo por parte de los docentes, principalmente en la elaboración y/o adaptación de materiales que permitan cualificar y calificar las competencias transversales y específicas de la titulación, así como las de tipo profesional, más allá del control sobre la adquisición de meros conceptos. Por parte del alumnado se precisa también un cambio de mentalidad para planificar adecuadamente el proceso de preparación de cara a afrontar la evaluación, el tiempo de dedicación, las estrategias de estudio y de trabajo, las técnicas de autocontrol, etc.

En definitiva, es imprescindible instaurar la evaluación continua en el contexto del EEES con el objeto de mejorar el desarrollo de competencias del alumnado y sus resultados de aprendizaje. Para ello, coincidimos con Padilla y Gil (2008) en que se deberá proporcionar el *feed-back* oportuno para orientar el trabajo de los estudiantes e implicarles de forma real en la autoevaluación y coevaluación del aprendizaje. Además de favorecer la participación del colectivo es importante promover su autorregulación en el trabajo y estudio.

Referencias bibliográficas

Bolívar, Antonio, Domingo, Jesús, & Fernández, Juan M. C. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Clandinin, Jean, & Connelly, Michael (1994). Personal experience methods. In Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 413-427). Thousand Oaks, CA: Sage.

Fernández, Jorge, & Bravo, Amaia (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psichothema*, 12(2), 95-99.

- Furlan, Luis A., Sánchez, Javier, Heredia, Daniel, Piemontesi, Sebastián, & Illbele, Alejandro (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 117-124.
- Goetz, Judit P., & LeCompte, Margaret D. (1981). Ethnographic research and the problema of data reduction. *Antropology and Education Quarterly*, 12, 51-70.
- Gessa, Ana (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje: análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 354, 749-764.
- Gutiérrez, Carlos, Pérez, Ángel, Pérez, Mikel, & Palacios, Andrés (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *C&E: Cultura y Educación*, 23(4), 499-514.
- Ibarra, María S., & Rodríguez-Gómez, Gregorio (2010). Aproximación al discurso dominante de la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.
- Janeh, Yudi (2011). Planificación del tiempo de estudio: caso de los estudiantes de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación-Una Puno. *Comunic@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2(1), 62-71.
- Maxwell, Joseph A. (1998). Designing a quialitativa study. In Leonard Bickman & Debra J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social research methods* (pp. 69-100). India: Sage publications.
- Padilla, M^a Teresa, & Gil, Javier (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 467-485.
- Pujol, Lidia (2008). Búsqueda de información hipermedios: efectos del estilo de aprendizaje y uso de estrategias metacognitivas. *Investigación y Postgrado*, 23(3), 45-68.
- Ricoy, M^a Carmen (2008). O portfolio como recurso de avaliación no marco do Espaço Europeo de Educación Superior. In VV.AA., *Prácticas educativas innovadoras na universidade* (pp. 33-50). Santiago de Compostela: Universidad de Vigo.
- Rodríguez-Gómez, Gregorio, Ibarra, María S., & Gómez, Miguel, A. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-430.
- Rueda, Mario, & Torquemada, Alma D. (2008). Las concepciones sobre “evaluación” de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente. *Reencuentro*, 53, 97-112.
- Stake, Robert E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Gulbenkian.

Valero, Luis (1999). Evaluación de ansiedad ante los exámenes: datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de Psicología*, 15(2), 223-231.

Suárez Pazos, Mercedes (2004). Los castigos y otras estrategias disciplinarias Vistos a través de los recuerdos escolares. *Revista de Educación*, 335, 429-443.

4.16.

Título:

Análisis de los sistemas de evaluación de las competencias previstos en los programas formativos de grado

Autor/a (es/as):

Fernández, Jonathan Castañeda [Universidad de Oviedo]

Resumo:

Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) los programas formativos de las titulaciones deben incorporar una nueva orientación de la educación dirigiéndola hacia la formación (y consecuentemente evaluación) de competencias. En esta comunicación se pretende analizar si los nuevos programas formativos de las titulaciones de grado realmente se han formulado teniendo presentes los principios fundamentales y rectores de la formación basada en competencias, haciendo especial hincapié en los sistemas de evaluación que los docentes universitarios van a utilizar para valorar el nivel de dominio del desempeño profesional que el alumnado debe adquirir en distintas titulaciones de grado, pero sin dejar de tener presentes otros elementos curriculares que definen, delimitan y condicionan los sistemas de evaluación, como son: el propio programa formativo de la titulación, los perfiles profesionales de cada carrera, las competencias profesionales a adquirir/desarrollar en el título así como las metodologías de enseñanza y aprendizaje que los docentes emplearán en el desarrollo del proceso formativo.

Palavras-chave:

Aprendizaje basado en competências, evaluación del aprendizaje, programa formativo.

1. Contenido de la comunicación

1.1. Finalidad y objetivos

La principal **finalidad** de esta comunicación es realizar un análisis de los sistemas de evaluación que se encuentran recogidos en los programas formativos de las nuevas titulaciones de grado. Aunque esta

finalidad toma como punto central los sistemas de evaluación hemos considerado oportuno tener presentes otros cuatro aspectos que, en gran medida, definen, delimitan y condicionan los sistemas de evaluación, como son: el programa formativo de la titulación, los perfiles profesionales de cada carrera, las competencias profesionales a adquirir/desarrollar en el título así como las metodologías de enseñanza y aprendizaje que los docentes emplearán en el desarrollo del proceso formativo.

Por todo ello esta finalidad se podría desglosar en los siguientes **objetivos**:

- Investigar la información que se incluye en los programas formativos de la titulación.
- Determinar los perfiles profesionales característicos y definitorios de cada titulación.
- Analizar las competencias profesionales que el alumnado debe adquirir y desarrollar a lo largo de la titulación.
- Examinar las metodologías de enseñanza-aprendizaje que se van a emplear en la titulación.
- Estudiar los sistemas de evaluación que los docentes utilizarán para valorar el nivel de aprendizaje adquirido por el alumnado a lo largo de la titulación.

1.2. Metodología

La **metodología** que se utilizará para analizar los sistemas de evaluación propuestos en los planes formativos será la investigación analítica, y más concretamente se recurrirá a una estrategia metodológica de análisis documental de contenido. Para ello tomaremos como referencia los planes formativos de diferentes titulaciones de grado recurriendo a los documentos que las universidades han remitido a la ANECA en formato de “Memorias de verificación”.

En relación a las titulaciones analizadas, la **muestra** con la que se ha trabajado corresponde a diez títulos de grado pertenecientes a tres universidades españolas:

- ✎ Grado en Pedagogía (Universidad de Oviedo)
- ✎ Grado en Historia del Arte (Universidad de Oviedo)
- ✎ Grado en Biología (Universidad de Oviedo)
- ✎ Grado en Ingeniería Civil (Universidad del País Vasco)
- ✎ Grado en Enfermería (Universidad del País Vasco)

- ☞ Grado en Geografía (Universidad de Cantabria)
- ☞ Grado en Historia (Universidad de Cantabria)
- ☞ Grado en Medicina (Universidad de Cantabria)
- ☞ Grado en Educación Infantil (Universidad de Cantabria)
- ☞ Grado en Educación Primaria (Universidad de Cantabria)

A la hora de valorar la información recogida en los documentos de cada una de estas titulaciones se han tenido presentes distintos **criterios de evaluación** esgrimidos y utilizados por diversos autores y organismos:

- ANECA. *Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria de Verificación de Títulos Oficiales Universitarios (Grado y Máster)*. Madrid: ANECA, 2011.
- ANECA. *Protocolo de evaluación para la verificación de Títulos Universitarios Oficiales (Grado y Máster)*. Madrid: ANECA, 2008.
- BUISKOOL, Bert-Jan, BROEK, Simon, LAKERVELD, Jaap van, ZARIFIS, George K. y OSBORNE, Michael. *Key competences for adult learning professionals*. Zoetermeer: European Commission DG Education and Culture, 2010.
- DE MIGUEL DÍAZ, Mario. La evaluación como eje de cambio del EEES. En: *Primeras Jornadas Internacionales sobre EEES: Evaluación*. Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya, 2010.
- ENQA. *Criterios y Directrices Para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Helsinki: ENQA, 2005.
- JEFATURA DEL ESTADO. *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. (BOE numero 89 de 13 de Abril de 2007, págs. 16.241-16.260).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. (BOE numero 161 de 3 de Julio de 2010, págs. 58.454-58.468).

Respecto a las **variables de análisis**, la investigación efectuada se ha centrado en examinar si las titulaciones han incorporado adecuadamente los principios fundamentales y rectores de la formación

basada en competencias, prestando especial hincapié a los sistemas de evaluación que los docentes universitarios van a utilizar para valorar el nivel de dominio de las competencias profesionales que el alumnado debe adquirir en distintas titulaciones de grado, pero también teniendo en cuenta otros cuatro elementos curriculares que condicionan los sistemas de evaluación. A continuación se indican las cinco dimensiones de análisis así como las unidades y variables de análisis que las componen:

1. Programa formativo de la titulación

1.1. Denominación de la titulación

1.2. Justificación de la titulación

1.3. Organización y estructura de la titulación

1.4. Finalidad y objetivos de la titulación

1.5. Descripción general de la titulación

1.6. Coordinación docente en la titulación

1.7. Información/Difusión de la titulación

1.8. Evaluación de la titulación

2. Perfil/es profesional/es

2.1. Campos de actividad profesional

2.1.1. Perfil/es profesional/es

2.1.2. Habilitación para el ejercicio de una profesión regulada

2.2. Actividades profesionales

2.3. Contextos de desempeño profesional

2.3.1. Descripción del objeto de la acción y el contexto de referencia

2.3.2. Contextos de aplicación de las actividades profesionales

2.3.3. Vinculación entre el contexto universitario y el sistema productivo

3. Competencias profesionales

3.1. Relación de competencias

3.2. Definición y descripción

3.3. Número de competencias

3.4. Mapa de competencias

- 3.5. Competencias básicas o generales
 - 3.5.1. Relación de competencias
 - 3.5.2. Definición y descripción
 - 3.5.3. Desarrollo
- 3.6. Competencias transversales
 - 3.6.1. Relación de competencias
 - 3.6.2. Definición y descripción
 - 3.6.3. Desarrollo
- 3.7. Competencias específicas
 - 3.7.1. Relación de competencias
 - 3.7.2. Definición y descripción
 - 3.7.3. Desarrollo
- 4. Metodologías de enseñanza y aprendizaje
 - 4.1. Modalidades de enseñanza-aprendizaje
 - 4.2. Metodologías docentes
 - 4.3. Actividades formativas
- 5. Sistemas de evaluación del aprendizaje
 - 5.1. Aspectos a decidir en cualquier evaluación
 - 5.1.1. Diseño de la evaluación
 - 5.1.2. Resultados de aprendizaje y competencias
 - 5.1.3. Agentes evaluadores
 - 5.1.4. Criterios de calificación y estándares de ejecución
 - 5.1.5. Métodos, técnicas y procedimientos de evaluación
 - 5.1.6. Actividades de evaluación
 - 5.1.7. Momentos temporales de la evaluación
 - 5.2. Evaluación diagnóstica
 - 5.3. Evaluación de entrada

5.4. Evaluación de proceso

5.5. Evaluación de resultados

Respecto a la **técnica de análisis de la información** se ha optado por utilizar una escala de estimación. Para realizar esta escala se han tomado como referencia los criterios de evaluación citados inicialmente y se ha procedido a adaptarlos a cada una de variables de información mencionadas anteriormente; para ello se ha optado por definir cuatro categorías de valoración diferentes, en función del grado y la calidad de la información aportada en cada caso, tal y como se muestra a continuación:

- **Inadecuado**: no indicación de ningún tipo de información relativa a la variable
- **Poco adecuado**: mera indicación superficial de la información básica relativa a la variable. O información incorrecta de la variable
- **Adecuado**: indicación completa y oportuna de la información relativa a la variable
- **Muy adecuado**: indicación completa y oportuna de la información relativa a la variable perfeccionada con otra información de carácter complementario y/o aclaratorio

1.3. Resultados

En relación a los resultados de la comunicación a continuación se incluyen las **conclusiones/juicios de valor** derivados del análisis efectuado para cada una de las variables:

1) **programa formativo de la titulación** ⇔ La información relativa a los programas formativos de las titulaciones analizadas presenta una serie de aspectos positivos:

- ☞ Las titulaciones se encuentran justificadas de forma muy oportuna
- ☞ La organización y estructura de las titulaciones resulta apta aunque existen excepciones puntuales
- ☞ Los mecanismos de coordinación docente de las titulaciones se encuentran expuestos de forma idónea
- ☞ Los mecanismos para la difusión de información relativa a las titulaciones se han expresado con un gran nivel de precisión
- ☞ Los sistemas de evaluación de las titulaciones resultan satisfactorios

Por el contrario los programas formativos también presentan aspectos negativos en relación a:

- ☞ La forma en que están expresados los títulos de las carreras se considera poco conveniente
- ☞ La finalidad y objetivos que se espera que el alumnado alcance con la titulación se encuentran expresados de forma poco apropiada
- ☞ La descripción general que se realiza de las titulaciones se considera poco pertinente

Del análisis efectuado se concluye que, a pesar de la necesidad de corregir una serie de deficiencias detectadas, en términos generales la información facilitada en los programas formativos resulta correcta.

2) *perfil/es profesional/es* ⇨ La información relativa al perfil o los perfiles profesionales propios de cada una de las titulaciones analizadas presenta una serie de aspectos negativos:

- ☞ Los campos de actividad profesional de las titulaciones se encuentran expuestos de manera poco precisa
 - ✓ Los perfiles profesionales de las titulaciones no están suficientemente explicitados
- ☞ Las actividades profesionales de las titulaciones no están expuestas correctamente debido a la escasez de información existente al respecto
- ☞ Los contextos de desempeño profesional de las titulaciones resultan poco ajustados a las necesidades formativas, dado que:
 - ✓ La descripción del objeto de la acción y el contexto de referencia en las titulaciones no se especifica de forma precisa
 - ✓ Los contextos de aplicación de las actividades profesionales en las titulaciones no se describen ni concreta ni adecuadamente
 - ✓ Los sistemas utilizados para vincular el contexto universitario con el sistema productivo resultan totalmente inapropiados

Por el contrario, en relación a los perfiles profesionales debemos destacar como aspecto positivo:

- ✓ Los mecanismos de habilitación para el ejercicio de una profesión regulada en las titulaciones resultan acertados

Del análisis efectuado se concluye que la información facilitada respecto al perfil o los perfiles profesionales propios de cada una de las titulaciones resulta poco adecuada, puesto que prácticamente todos los aspectos de esta unidad de análisis requieren de subsanaciones que resuelvan los problemas encontrados en su formulación.

3) **competencias profesionales** ⇒ La información relativa a las competencias profesionales a adquirir y desarrollar en las diferentes titulaciones analizadas presenta una serie de aspectos negativos:

- ☞ La relación de las competencias a trabajar en las titulaciones se considera poco idónea
- ☞ La definición y descripción de las competencias de las titulaciones resultan poco precisas
- ☞ El número de competencias a abordar en las titulaciones es poco acertado
- ☞ El mapa de competencias incluido en las titulaciones es muy limitado en cuanto a información o inexistente
- ☞ El desarrollo y organización cronológica de las competencias básicas o generales de las titulaciones es poco procedente
- ☞ Las competencias transversales de las titulaciones se valoran como incorrectas o poco correctas, en cuanto a que:
 - ✓ La relación de competencias transversales de las titulaciones se presenta de una forma muy variada, de ahí que en algunos casos resulten inconvenientes o poco convenientes mientras que en otros caso lleguen incluso a ser muy convenientes
 - ✓ La definición y descripción de las competencias transversales abordadas en las titulaciones resulta inexacta o poco exacta
 - ✓ El desarrollo y organización cronológica de las competencias transversales incluidas en las titulaciones resulta impreciso y (solamente en algunos casos) poco preciso
- ☞ Las competencias específicas de las titulaciones se valoran como poco adecuadas, ya que:
 - ✓ La relación de competencias específicas de las titulaciones resulta escasamente procedente
 - ✓ La definición y descripción de las competencias específicas de las titulaciones se valora como poco correcta
 - ✓ El desarrollo y organización cronológica de las competencias específicas incluidas en las titulaciones está poco ajustado a las necesidades formativas

En relación a las competencias profesionales de las titulaciones analizadas solamente se pueden destacar los siguientes aspectos positivos:

- ☞ En algunos casos (aunque no en la mayoría) la relación de competencias a trabajar en las titulaciones se considera idónea
- ☞ Las competencias básicas o generales de las titulaciones se valoran como oportunas, dado que:
 - ✓ La relación de competencias básicas o generales de las titulaciones resulta satisfactoria

- ✓ La definición y descripción de las competencias básicas o generales de las titulaciones están realizadas de manera correcta

Del análisis efectuado se concluye que la información facilitada respecto a las competencias profesionales propias de cada una de las titulaciones se puede considerar como poco pertinente, debido a la predominancia de aspectos que exigen una necesaria mejora frente a unos pocos que se encuentran realizados de manera oportuna.

4) **metodologías de enseñanza y aprendizaje** ⇨ La información relativa a las metodologías de enseñanza-aprendizaje que los docentes de cada una de las titulaciones analizadas presenta dos aspectos negativos:

- ☞ Las metodologías docentes utilizadas en las titulaciones resultan poco pertinentes
- ☞ Las actividades formativas incluidas en las titulaciones resultan poco acertadas

Por el contrario las metodologías de enseñanza-aprendizaje también incluyen un aspecto positivo:

- ☞ Las modalidades de enseñanza-aprendizaje utilizadas en las titulaciones se valoran como adecuadas

Del análisis efectuado se concluye que la información facilitada respecto a las metodologías de enseñanza-aprendizaje que los docentes utilizan resulta poco conveniente, ya que se dan más aspectos susceptibles de mejora (algunas de ellas realmente sustanciales) que de aspectos que ya están realizados adecuadamente.

5) **sistemas de evaluación del aprendizaje** ⇨ La información relativa a los sistemas de evaluación del aprendizaje incluidos en las diferentes titulaciones analizadas presenta una serie de aspectos negativos:

- ☞ El número de decisiones adoptadas en las titulaciones respecto a los aspectos definitorios de la evaluación se valoran como totalmente inadecuadas
- ☞ El diseño de la evaluación en las titulaciones resulta inapropiado
- ☞ Los resultados de aprendizaje indicados en las evaluaciones de las titulaciones se consideran poco ajustados a las necesidades formativas
- ☞ Los agentes encargados de la evaluación en las titulaciones resultan poco idóneos

- ☞ Los criterios de calificación utilizados en la evaluación resultan poco oportunos
- ☞ Los métodos, técnicas y procedimientos utilizados para la evaluación en las titulaciones se valoran como poco satisfactorios
- ☞ Las actividades utilizadas para la evaluación en las titulaciones resultan improcedentes
- ☞ Los momentos temporales en que se llevará a cabo la evaluación en las titulaciones se valoran como incorrectos
- ☞ La evaluación de entrada en las titulaciones se valora, en algunos casos, como poco indicada
- ☞ La evaluación de proceso en las titulaciones se califica como poco oportuna

Por el contrario los sistemas de evaluación del aprendizaje también incluyen aspectos positivos:

- ☞ La evaluación diagnóstica en las titulaciones resulta muy pertinente
- ☞ La evaluación de entrada en las titulaciones se valora, en algunos casos, como idónea
- ☞ La evaluación de resultados en las titulaciones se puede considerar acertada

Del análisis efectuado se concluye que la información facilitada respecto a los sistemas de evaluación del aprendizaje utilizables en las diferentes titulaciones analizadas resulta poco adecuada, puesto que es necesario tomar numerosas decisiones sobre la mayor parte de los aspectos que definen un sistema de evaluación ya que o bien no se han tomado dichas decisiones o las que se han hecho no resultan en ningún caso procedentes.

En términos generales se puede afirmar que las valoraciones de los programas formativos de las distintas carreras analizadas presentan carencias notables, ya que a grandes rasgos se suelen valorar como poco adecuados.

1.4. Propuestas de mejora

Como contrapunto a lo expuesto en el apartado anterior a continuación se expondrán una serie de **propuestas de mejora** de cara a la optimización de cada una de las variables analizadas:

1) *programa formativo de la titulación* ⇔ La información relativa a los programas formativos de las titulaciones se podría mejorar si:

- ☞ En la *denominación de la titulación* se expusiera no sólo el nombre de la titulación (en términos y forma correctos) sino que se incluyera también una información complementaria

relativa a las implicaciones y efectos académicos de la titulación que la diferencia de otras titulaciones afines.

- ☞ En la **justificación de la titulación** se indicaran no sólo las razones y argumentos (justificados en base a evidencias, documentos u opiniones de contrastado interés) de la relevancia del título en relación al interés académico que presenta sino también las razones y argumentos que justifiquen el interés científico y profesional de la titulación.
- ☞ En la **organización y estructura de la titulación** no basta solamente con un alto nivel de estructuración de la titulación (indicando los módulos, materias y asignaturas que los componen) y una argumentación acerca de la coherencia y factibilidad entre los distintos niveles de la propuesta sino que dicha argumentación debería ser desarrollada con más profundidad y todo ello debería ir acompañado de un mapa de competencias en el que se indiquen gráficamente cómo se distribuyen las competencias a lo largo de los cursos, módulos, materias y asignaturas que componen la titulación.
- ☞ En la **finalidad y objetivos de la titulación** no vale únicamente con indicar la finalidad de la titulación sino que es necesario exponer cómo esta finalidad se desarrollará a través de objetivos generales y específicos incorporando complementariamente una justificación en la que se indique por qué se consideran necesarios y pertinentes los objetivos seleccionados en esa titulación.
- ☞ En la **descripción general de la titulación** se debería aportar información relativa a todos y cada uno de los elementos del currículum (objetivos, competencias, contenidos, metodologías docentes, actividades formativas y sistemas de evaluación) no solamente sobre algunos concretos, además se debería incluir complementariamente una argumentación que justifique la toma de las decisiones adoptadas y como ellas permiten conseguir los principios de coherencia, oportunidad y adecuación de cara a favorecer la consecución de las competencias previstas en la titulación.
- ☞ En la **coordinación docente en la titulación** se expone una información completa acerca de los sistemas que se van a utilizar para garantizar la coordinación docente de las actividades formativas y sistemas de evaluación pero se debería indicar también complementariamente quiénes y cómo los llevarán a efecto.
- ☞ En la **información/difusión de la titulación** aunque se exponen los sistemas de información y de los canales de difusión de la información solamente se hacen pública las características de la titulación, el perfil de ingreso recomendado para los estudiantes (requisitos de acceso y criterios de admisión) o las acciones específicas para favorecer el apoyo y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso, siendo necesario aportar información clara y oportuna para cada uno de estos tres aspectos. Además, como información complementaria se pueden incluir

referencias relativas a documentos que recojan tanto el plan de organización docente como las guías docentes de las asignaturas que componen la titulación.

- ☞ En la **evaluación de la titulación** no basta solamente con indicar y justificar cómo se están aplicando dos de los tres procedimientos para la evaluación de una titulación: las tasas que informan acerca de la idoneidad del diseño del plan de estudios y los Sistemas de Garantía de Calidad, sino que es necesario exponer también el tercero de los procedimientos de evaluación: los criterios y directrices de la ENQA.

2) **perfil/es profesional/es** ⇨ La información relativa al perfil o los perfiles profesionales propios de cada una de las titulaciones analizadas se podría mejorar si:

- ☞ En los **perfiles profesionales** solamente con una información superficial resulta incompleta debiendo incorporar una descripción más detallada y profunda del perfil o los perfiles profesionales a adquirir en la titulación acompañando todo ello de una argumentación que justifique su importancia y relevancia en relación a tres aspectos: documentos elaborados por colegios profesionales o asociaciones, publicaciones de Ministerios u organismos públicos o de referentes nacionales e internacionales que avalen la propuesta y su correspondencia con el profesional de cada titulación.
- ☞ En la **habilitación para el ejercicio de una profesión regulada** únicamente con la explicitación de la o las profesiones reguladas para las que habilita la titulación o si por el contrario la titulación no habilita para el ejercicio de ninguna profesión regulada no es suficiente sino que además se debe indicar cómo se ha procedido a la adecuación del título a las normas reguladoras del ejercicio profesional vinculado a ese perfil profesional.
- ☞ Como en las **actividades profesionales** en términos generales no se explicitan dichas actividades profesionales de ahí que la mejora pase necesariamente por indicar y exponer de manera correcta y completa las actividades que un profesional con una titulación debería ser capaz de realizar, incorporando complementariamente una argumentación que justifique la coherencia y pertinencia entre las actividades profesionales y cómo éstas resultan características y definitorias de un determinado perfil profesional.
- ☞ En la **descripción del objeto de la acción y el contexto de referencia** no sirve con indicar de manera implícita alguno de los dos aspectos, sino que tanto uno como otro se deben exponer explícitamente procurando centrarse en los tres niveles de requerimiento intelectual haciendo especial hincapié en el tercero: sintetizar y evaluar, pero sin olvidar los otros dos: conocer y comprender, y, aplicar y analizar.
- ☞ En los **contextos de aplicación de las actividades profesionales** con indicar meramente alguno de los ámbitos y contextos profesionales específicos en que se deben desarrollar las

actividades profesionales propias de cada titulación es claramente insuficiente por lo que se debería realizar una correcta y completa descripción de los mismos, además de incluir una justificación que ponga de manifiesto la coherencia y pertinencia entre los contextos de aprendizaje seleccionados y cómo éstos reflejan verazmente la realidad profesional cotidiana.

☞ En la ***vinculación entre el contexto universitario y el sistema productivo*** no se incluye prácticamente ningún tipo de información al respecto, de ahí la necesidad de realizar una descripción detallada de los medios e instrumentos que facilitan el establecimiento de relaciones y la posterior transmisión y aplicación de las competencias adquiridas y desarrolladas en el ámbito académico.

3) ***competencias profesionales*** ⇒ La información relativa a las competencias profesionales a adquirir y desarrollar en las diferentes titulaciones analizadas se podría mejorar si:

☞ En la ***relación de competencias*** aunque sí que se incluye explícitamente un catálogo de las competencias que deben adquirir los estudiantes con la titulación agrupadas en base a alguna clase de tipología no se organizan claramente en función a su nivel de complejidad. Además, complementariamente se debería incluir una explicación que justifique la selección y relevancia de las competencias como propias y características de la titulación.

☞ En la ***definición y descripción de las competencias*** no es suficiente exponer una mera relación de las competencias que deben adquirir los estudiantes con la titulación sino que se debería indicar claramente, en profundidad y con corrección (evitando los numerosos errores en la formulación de competencias que se han cometido) en qué consisten cada una de las competencias. Además, se podría exponer complementariamente el campo disciplinario en el que se fundamenta la competencia y como ésta se retroalimenta gracias a la adquisición y desarrollo de otras competencias de su mismo campo.

☞ En el ***número de competencias*** se debe evitar la selección de un número poco conveniente de competencias (tanto en un extremo como en otro) procurando que el número de competencias se encuentre comprendido entre: 5 y 7 competencias generales, 10 y 15 competencias transversales y 15 y 25 competencias específicas.

☞ En el ***mapa de competencias*** la información aportada destaca por ser inexistente o, en los mejores casos, muy limitada (una mera indicación o exposición de las competencias que deben adquirir los estudiantes con la titulación y a través de qué módulos y, en mucho menor medida, materias y asignaturas se van a adquirir y desarrollar) por lo que sería necesario completar esta información indicando las interacciones e interdependencias que se producen entre las competencias y cómo dichas competencias se van a ir adquiriendo y desarrollando progresivamente a lo largo de la titulación. Todo ello acompañado de una justificación que

demuestre la coherencia existente en la organización y distribución de las competencias en el programa formativo.

- ☞ En las **competencias básicas o generales** resulta muy limitado indicar solamente las competencias de esta tipología que deben adquirir los estudiantes con la titulación (incluyendo aquellas competencias que según la normativa deben abordarse en cualquier titulación) y describirlas sin incurrir en errores de formulación destacables sino que esta información debería ir acompañada de una exposición que indique cómo dichas competencias se adaptan y aplican al contexto específico de la titulación y cómo las competencias seleccionadas son un fiel reflejo de las demandas sociales y laborales que se piden a la titulación. Además se debe incorporar complementariamente una información en la que se indique la organización cronológica de este tipo de competencias justificada en base a unos criterios de coherencia, factibilidad y oportunidad de la distribución temporal de las competencias básicas o generales entre los distintos cursos de la titulación.
- ☞ En las **competencias transversales**, al igual que en las competencias generales, no basta solamente con citar las competencias de esta tipología que deben adquirir los estudiantes con la titulación y describirlas sin incurrir en errores de formulación destacables sino que esta información debería estar organizada oportunamente (por ejemplo, estar agrupadas y ordenadas en función a su nivel de complejidad) e ir acompañada de una exposición que indique cómo dichas competencias son propias y características del contexto académico específico de la titulación y cómo las competencias seleccionadas son un fiel reflejo de las demandas sociales y laborales que se piden a la titulación. Además se debe incorporar complementariamente una información en la que se indique la organización cronológica de este tipo de competencias justificada en base a unos criterios de coherencia, factibilidad y oportunidad de la distribución temporal de las competencias transversales entre los distintos cursos de la titulación.
- ☞ En las **competencias específicas**, al igual que en las dos tipologías anteriores, no resulta suficiente citar las competencias de esta clase que deben adquirir los estudiantes con la titulación y describirlas sin incurrir en errores de formulación destacables sino que esta información debería estar organizada oportunamente (por ejemplo, estar agrupadas y ordenadas en función a su nivel de complejidad) e ir acompañada de una exposición que indique cómo dichas competencias serán las que definan las capacidades necesarias en el profesional de una determinada titulación y cómo las competencias seleccionadas son un fiel reflejo de las demandas sociales y laborales que se piden a la titulación. Además se debe incorporar complementariamente una información en la que se indique la organización cronológica de este tipo de competencias justificada en base a unos criterios de coherencia,

factibilidad y oportunidad de la distribución temporal de las competencias específicas entre los distintos cursos de la titulación.

4) **metodologías de enseñanza y aprendizaje** ⇨ La información relativa a las metodologías de enseñanza-aprendizaje que los docentes utilizan en cada una de las titulaciones analizadas se podría mejorar si:

☞ En las **modalidades de enseñanza-aprendizaje** resulta muy conveniente la descripción de cada una de las modalidades de enseñanza-aprendizaje que se utilizarán en los módulos, materias y/o asignaturas que conforman la titulación y la información complementaria que se aporta respecto al peso temporal que cada una de las modalidades tiene (expresado en créditos ECTS) y/o su relación con otros elementos del currículum (normalmente con las competencias a adquirir y desarrollar) pero se podría mejorar si se incluyera una justificación que argumente y defienda la selección de estas modalidades de enseñanza como las más oportunas para la adquisición y desarrollo de las competencias propias de la titulación.

☞ En las **metodologías docentes** la escasa información que se proporciona se caracteriza por ser una mera cita de las metodologías que los profesores utilizarán en la titulación de ahí la necesidad de realizar una descripción más detallada y profunda de dichas metodologías, pudiendo incorporar otra información complementaria de interés (por ejemplo, respecto al número ideal de alumnos necesario para poder desarrollar de manera adecuada cada una de las metodologías seleccionadas) e incluyendo una justificación que argumente y defienda la selección de estas metodologías docentes como las más coherentes con las competencias propias de la titulación.

☞ En las **actividades formativas** la escasa (y, en muchos casos, nula) información que se proporciona obliga a incluir una descripción de los principales aspectos (tales como características, temática, duración, destinatarios,...) de las actividades formativas a través de las cuales se van a desarrollar los procesos educativos propios de una titulación. Incluyendo complementariamente una justificación que defienda la selección de estas actividades formativas como las más oportunas para la adquisición y desarrollo de las competencias propias de la titulación.

5) **sistemas de evaluación del aprendizaje** ⇨ La información relativa a los sistemas de evaluación del aprendizaje incluidos en las diferentes titulaciones analizadas se podría mejorar si:

☞ En el **diseño de la evaluación** no se proporciona (prácticamente en ningún caso) información, de ahí que sea necesario indicar las decisiones que se han tomado respecto a cómo se debe

planificar el sistema de evaluación de las competencias para realizarlo acorde a la organización por módulos, materias y asignaturas en base a las cuales se ha organizado el progresivo nivel de adquisición, desarrollo y dominio de las competencias, es decir, la evaluación se deberá diseñar tomando como referencia el mapa de las competencias de la titulación, de forma que la evaluación que se lleve a cabo permita determinar si el alumno ha alcanzado (o no) el nivel de dominio de la competencia que en ese determinado momento se espera de él. Las decisiones adoptadas deben ir acompañadas de una justificación en la que se argumente su coherencia y pertinencia.

- ☞ En los **resultados de aprendizaje y competencias** no sirve con exponer una mera indicación muy superficial (y en ocasiones incorrectamente formulada) del catálogo de resultados de aprendizaje que el alumnado que se gradúe en una titulación debe ser capaz de realizar sino que además de formular correctamente y describir con detalle los resultados de aprendizaje resulta conveniente organizarlos de menor a mayor grado de complejidad y poner de relevancia en cada uno de ellos el nivel de dominio de la/s competencia/s necesarias para su desempeño.
- ☞ En los **agentes evaluadores** no se realiza ningún tipo de exposición de los agentes encargados de llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes, por lo que resulta conveniente indicar cuál ha sido y cómo la elección de varios agentes apropiados (con una buena formación, alto nivel de conocimiento del objeto de estudio y capacidad para el desarrollo de una evaluación) para el desempeño de esta labor que debería ser colaborativa (fomentando la coevaluación y autoevaluación).
- ☞ En los **criterios de calificación y estándares de ejecución** no basta con una mera expresión de los criterios de calificación sin llegar siquiera a determinar el tipo y grado de aprendizaje que se espera que el alumnado haya alcanzado sino que es necesario describir en profundidad los criterios de calificación haciendo referencia a: el rendimiento que se espera del alumnado en función a sus posibilidades; el progreso que se espera obtener (entendido como la relación entre la situación actual respecto a la de partida); y, el objetivo mínimo que se va a exigir al alumno. Todo ello acompañado de una justificación que garantice la oportunidad y pertinencia de los criterios seleccionados y una exposición de la relación que se establece entre estos criterios y las competencias que se esperan adquirir en la titulación.
- ☞ En los **métodos, técnicas y procedimientos de evaluación** una mera indicación de los métodos, técnicas y procedimientos que se pretenden utilizar para evaluar el nivel de dominio de las competencias aprendidas por el alumnado es claramente insuficiente siendo necesario realizar una descripción de estos aspectos con un nivel de profundidad mayor indicando, por ejemplo, su carácter prioritario (cuantitativo, cualitativo o mixto) y cómo se pretenden adaptar para evaluar las competencias adquiridas y desarrolladas en la titulación. Además se debería

incluir una justificación que garantice que los métodos, técnicas y procedimientos de evaluación seleccionados son los más pertinentes y oportunos a la hora de evaluar competencias.

- ☞ En las **actividades de evaluación** no se aporta ningún tipo de información, de ahí que la mejora pasaría por exponer una correcta y completa descripción de las actividades de evaluación así como de los contextos profesionales específicos en que éstas se encuadran y que el alumnado debe ser capaz de realizar para obtener una titulación. Justificando asimismo la coherencia y pertinencia entre las actividades de evaluación seleccionadas y cómo éstas reflejan verazmente la realidad profesional cotidiana.
- ☞ En los **momentos temporales de la evaluación** tampoco se incluye, en la mayor parte de los casos, ningún tipo de información, por lo que se debería incluir una descripción detallada y justificada en la que se indique quién, cómo y cuándo se llevará a cabo la evaluación a lo largo de sus tres etapas o momentos temporales (previamente, durante y al finalizar el proceso formativo).
- ☞ En la **evaluación diagnóstica** la información aportada (en la mayor de los casos) resulta completa, útil y relevante puesto que hace referencia a: a) las vías de acceso y admisión del estudiante para el inicio de sus estudios; b) diferentes fuentes o mecanismos de información; c) las condiciones y pruebas que se deben superar; d) los criterios y procedimientos que se seguirán tanto para la selección y admisión de los estudiantes; y, e) los criterios y procedimientos para la transferencia y reconocimiento de créditos que se poseen. Y en cada uno de estos aspectos se detallan los pasos que el alumnado debe llevar a cabo para realizar los trámites en los que está interesado. Por todo ello resulta difícilmente mejorable este aspecto.
- ☞ En la **evaluación de entrada** no resulta suficiente una mera indicación de las características personales, académicas o sociales que presenta el alumnado de nuevo ingreso sino que es necesario incorporar una descripción detallada de las características personales, académicas y sociales que presenta este alumnado en una determinada titulación y de los mecanismos y procedimientos que se van a llevar a cabo para obtener esta información.
- ☞ En la **evaluación del proceso** solamente se expone una mera indicación de alguna de las normas de permanencia en la titulación pero sin hacer referencia a los requisitos de acceso a los distintos ciclos de los estudios universitarios ni a los sistemas de control existentes, de ahí que sea necesaria una descripción detallada de los mecanismos o instrumentos de evaluación que se van a utilizar para valorar el progreso del nivel de aprendizaje a lo largo de la titulación indicando quién, cómo y cuándo los va a aplicar y centrándose en todos los aspectos siguientes: la normativa y régimen de permanencia, los requisitos de acceso a los distintos ciclos de los estudios universitarios y los sistemas de control.

☞ En la *evaluación de resultados* se lleva a cabo una descripción de los mecanismos o instrumentos de evaluación que se van a utilizar para valorar los resultados de aprendizaje alcanzados tras la finalización de un determinado periodo formativo: normalmente referido a módulos de formación y no tanto a asignaturas, materias o la propia titulación. Además, estos mecanismos e instrumentos resultan coherentes, oportunos y pertinentes de cara a valorar unos resultados de aprendizaje condicionados por: los objetivos y competencias a lograr, las actividades formativas realizadas y la metodología docente utilizada. Pero todo ello se mejoraría si entre la información de cada uno de los mecanismos de evaluación se incluyera una justificación acerca de la idoneidad de dicho mecanismo para valorar si se han logrado (o no) los resultados de aprendizaje esperados, así como quién, cómo y cuándo los va a aplicar.

Referencias bibliográficas

- Cabrerizo Diago, Jesús, Rubio Roldán, María Julia y Castillo Arredondo, Santiago. (2008). *Programación por competencias: formación y práctica*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- De Miguel Diaz, Mario (coord.) (a). (2006). *Metodología de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Miguel Diaz, Mario (b). (2010). La evaluación como eje de cambio del EEES. En: VV.AA. *Primeras Jornadas Internacionales sobre EEES: Evaluación*. Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya.
- Escanero Marcén, Jesús Fernando. (2007). *Formular y evaluar competencias*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Gimeno Sacristán, José. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goñi Zabala, Jesús María. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad: Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Editorial Octaedro, S.L.
- Hernández Marin, Eugenia. (2008). *Evaluación de competencias profesionales y aptitudes*. Madrid: CEP EDITORIAL.
- Le Boterf, Guy. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lévy-Leboyer, Claude. (2003). *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas. Cómo evaluarlas. Cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.

- López López, María Carmen. (2007). *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Universidad de Granada.
- Ortega Delgado, María y Pellicer Iborra, Carmen. (2009). *La evaluación de las competencias básicas: Propuestas para evaluar el aprendizaje*. Madrid: PPC.
- Perrenoud, Phillipe. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pimienta Prieto, Julio Herminio. (2008). *Evaluación de los aprendizajes: Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson Educación.
- Rodríguez Moreno, María Luisa. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.
- Villa Sánchez, Aurelio (dir.) y Poblete Ruiz, Manuel (dir.). (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

4.17.

Título:

A avaliação das aprendizagens na formação inicial de professores: um estudo preliminar

Autor/a (es/as):

Ferreira, Carlos Alberto [Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]

Costa, Isabel [Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]

Resumo:

Decorrente da implementação do Processo de Bolonha no ensino superior, têm-se verificado profundas mudanças na estrutura, na organização curricular e pedagógica neste nível de ensino. Ao centrar o ensino no estudante, no seu trabalho e na sua aprendizagem, o Processo de Bolonha veio exigir a utilização de metodologias de ensino ativas e, conseqüentemente, práticas de avaliação das aprendizagens orientadas para o processo de realização das aprendizagens e de aquisição das competências que são exigidas aos estudantes e, de forma particular, aos futuros professores do 1º ciclo do ensino básico. Considera-se, por isso, que é através da realização de uma avaliação formativa e formadora, na qual os futuros professores se encontram implicados, que se obtêm informações úteis e detalhadas para a regulação do processo de ensino e de aprendizagem, facilitadora do sucesso académico e da aquisição das competências profissionais

e transversais necessárias.

Assim, no presente texto, pretendemos iniciar a caracterização das práticas de avaliação das aprendizagens dos futuros professores do 1º ciclo do ensino básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, através da descrição dos procedimentos de avaliação previstos nos programas das unidades curriculares dos cursos de 2º ciclo que habilitam para a docência naquele nível do ensino básico. Os resultados obtidos, sendo, ainda preliminares, permitem-nos, desde já, verificar que, apesar de os professores se socorrerem de diversificadas técnicas e instrumentos de avaliação das aprendizagens e de tentarem a implementação de uma prática da avaliação formativa mais contínua e até participada pelos futuros professores, através da avaliação da participação nas aulas e da auto-avaliação dos futuros professores, o facto é que os procedimentos utilizados se orientam, sobretudo, para a avaliação sumativa com a respetiva classificação e hierarquização dos futuros professores na escala formalmente adotada.

Palavras-chave:

Ensino superior; formação de professores; práticas de avaliação das aprendizagens.

1-A formação inicial de professores no contexto do Processo de Bolonha

A Declaração de Bolonha assinada, em 1999, por vários países europeus, veio trazer profundas mudanças no ensino superior desses países. Numa lógica de criação de “um espaço europeu de ensino superior” (Declaração de Bolonha, 1999), tal declaração, seguindo uma agenda globalmente estruturada que tende “para a homogeneidade e uniformização em detrimento da diversidade e identidade” da educação (Pacheco, 2011), veio homogeneizar e compatibilizar a formação no ensino superior desses países, com vista à criação de uma Europa do conhecimento (Pacheco & Vieira, 2006). Tal desígnio traduziu-se, concretamente: na criação de ciclos de estudo compatíveis entre os diferentes países, numa perspetiva de formatação dos graus académicos; na facilitação e no incremento da mobilidade de estudantes, professores e investigadores; na estruturação dos percursos formativos dos alunos por créditos (ECTS); na organização do processo pedagógico por horas de contacto, de tutoria e por tempo de estudo e de trabalho autónomos dos estudantes (Declaração de Bolonha, 1999; Simão, Santos & Costa, 2005). A finalidade destas mudanças estruturais e curriculares no ensino superior-nível de ensino, por excelência, onde se criam as condições de “fabricação cognitiva de saberes relacionados com contextos específicos da economia” (Pacheco, 2011, p. 19)- é a de formar cidadãos que contribuam para uma Europa competitiva internacionalmente em termos económicos, inovadora, coesa socialmente, promotora da empregabilidade qualificada e, conseqüentemente, desenvolvida socialmente.

Neste contexto, a formação inicial no ensino superior não pode restringir-se à aquisição de conhecimentos teórico-técnicos por parte dos estudantes. Contrariamente, a ela é exigida a criação de condições pedagógicas que favoreçam a aquisição de competências profissionais e transversais (relacionais, comunicacionais, criativas, de tomada de decisões, entre outras) nos estudantes (Clares, Juárez & Cantero, 2008), necessárias à vida numa sociedade globalizada, competitiva em termos económicos e profissionais e exigente nos diferentes papéis que os cidadãos têm que nela desempenhar. As competências transversais têm que ser “transponíveis para o exercício de funções distintas, como sejam o domínio de conhecimentos básicos essenciais, a aptidão para a procura de saberes avançados, a capacidade de prática de investigação, a possibilidade de desenvolver qualidades pessoais, uma postura de autonomia na relação com as diversas circunstâncias da vida, etc” (Simão, Santos & Costa, 2005, p. 75).

Daí que a formação no ensino superior não possa reger-se por um paradigma pedagógico transmissivo e fechado em conhecimentos teóricos e técnicos, que, por vezes, são distantes das necessidades sociais e dos estudantes na sua vida profissional. O Processo de Bolonha, no âmbito daquelas finalidades, e a formação centrada na aquisição de competências, exigem que o ensino e a aprendizagem se façam com o recurso a metodologias ativas para os estudantes, integrando nelas o “potencial de inovação que as tecnologias, bem como novas metodologias de aprendizagem, podem colocar ao serviço das práticas pedagógicas, possibilitando a criação de ambientes de aprendizagem favoráveis aos objetivos de inserção dos formandos na sociedade do conhecimento” (Simão, Santos & Costa, 2005, p. 31). O recurso a estas metodologias ativas, como, por exemplo, ao trabalho de projeto, permite aos estudantes construírem, de uma forma participada, cooperativa e autónoma, as diversas aprendizagens e desenvolverem as competências necessárias à vida pessoal e profissional numa sociedade do conhecimento (Ferreira, 2011a). Tal facto pressupõe redimensionar o papel do professor e do estudante no processo de ensino e de aprendizagem. Ao professor é exigido que seja facilitador, orientador e mediador da aprendizagem do estudante, de modo a que este seja autónomo e responsável na construção dessa aprendizagem em função dos seus interesses e necessidades (Esteves, 2010).

Estas implicações pedagógicas fazem-se sentir, obviamente, na formação de professores para os diferentes níveis de ensino. Atualmente, defrontando-se a escola com necessidades decorrentes quer da massificação da educação escolar, quer de uma sociedade globalizada e do conhecimento e que está em constante mudança, a formação de professores tem que ser perspetivada como uma formação ao longo da vida. Só deste modo é que é possível aos professores irem adquirindo os saberes e desenvolvendo as competências necessárias (científicas, pedagógico-didáticas, técnico-práticas, organizacionais, éticas, pessoais e relacionais) ao seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, ao encontro de respostas para os mutantes desafios com que se vão confrontando no exercício da profissão (Alonso, 2005; Cunha, 2008; Ponte, 2005). Por este motivo, concebe-se que

“a formação inicial é um ponto de partida para a entrada na profissão, que deverá ser completada e aprofundada noutros momentos de formação formal ou informal ao longo do curso e depois na sua carreira de professor” (Ponte, 2005, p.64.). É nessa formação que os estudantes iniciam a aquisição de um saber profissional docente que “não se confina ao mero domínio dos conhecimentos científicos relativos aos conteúdos escolares, à metodologia de ensino ou às ciências da educação, nem ao domínio de técnicas e rotinas de ensino. É a capacidade de mobilizar todos esses saberes face a cada situação educativa concreta, no sentido da consecução das aprendizagens” (Morgado, 2007, p. 52) dos alunos. Para isso, é fundamental, para além da aprendizagem de conhecimentos diversos, desenvolver nos futuros professores a capacidade reflexiva, investigativa, criativa e colaborativa das suas práticas docentes. Através da mobilização dos conhecimentos científicos, pedagógico-didáticos e das competências transversais desenvolvidas, é-lhes possível encontrar respostas adequadas aos problemas e desafios com que se deparam no contexto das práticas pedagógicas e do estágio que marcam o início da prática profissional. Capacidades estas que permitem aos professores, em diversos contextos de formação, desenvolverem-se profissionalmente ao longo da sua carreira, adquirindo ou renovando os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhes possibilitam estimular o desenvolvimento integral dos alunos e a realização de aprendizagens significativas e úteis enquanto aprendentes e cidadãos (Alonso, 2005).

2-O Processo de Bolonha e a avaliação das aprendizagens dos estudantes

Se o Processo de Bolonha veio exigir mudanças nas conceções e nas práticas pedagógicas dos docentes do ensino superior, dada “a importância de uma educação centrada na aprendizagem, enfatizando uma educação em termos de aquisição de capacidades, habilidades, comportamentos e atitudes que permitam aos alunos uma progressiva atualização dos conhecimentos ao longo da sua vida” (Clares, Juárez & Cantero, 2008, p. 198), as práticas de avaliação das aprendizagens terão que permitir verificar a aquisição das competências profissionais e transversais dos estudantes ao longo da sua formação inicial. Entende-se por competências, aqui, “uma série de saberes que um estudante ou um conjunto de estudantes acionam para dar respostas pensadas, sentidas, efetivas e atualizadas às exigências de um meio complexo e mutante [...] em que se inscreve a sua vida” (Santamaría, 2011: 42). Assim, o estudante demonstra ser competente quando, perante um problema ou tarefa profissional ou da sua vida em sociedade, for capaz de mobilizar, de forma integrada, os conhecimentos, as estratégias ou procedimentos e as atitudes necessárias à resolução, com sucesso, dessa tarefa ou problema (Perrenoud, 2001; Pacheco, 2011).

Uma vez que o processo educativo se encontra centrado no trabalho e na aprendizagem dos estudantes, através dos quais adquirem as competências úteis à vida na sociedade do conhecimento e ao exercício de uma profissão, é, sobretudo, através de uma prática de avaliação contínua e centrada nos processos

de aprendizagem que se obtêm as informações necessárias à regulação dos mesmos e da aquisição das competências pelos estudantes. Isto porque a avaliação centrada nas competências exige “avaliar aprendizagens em contextos de realização [...], nas quais o sujeito mobiliza recursos cognitivos, afetivos e motores, com ênfase na transferibilidade do conhecimento” (Pacheco, 2011, p. 103). Pelo que, a avaliação sumativa, realizada por testes ou exames no final do processo de ensino e de aprendizagem para avaliar conhecimentos aprendidos, não constitui, por si só, a prática adequada e necessária à avaliação das competências desenvolvidas pelos alunos. Corroborando esta ideia, Pacheco (2011, p.103) refere que “a avaliação de competências está centrada em situações significativas, o que não se coaduna com a testagem tradicional ao nível das provas escritas e orais.”

Se em todo o ensino superior se faz sentir a necessidade de concretizar uma pedagogia de competências (Barreira & Moreira, 2004), fruto das exigências da sociedade da informação e da economia à educação (Pacheco, 2011), a formação de professores não é exceção. Pretende-se que essa formação capacite os futuros professores para serem capazes de responderem aos exigentes e complexos desafios que o exercício da profissão coloca numa realidade educativa massificada, multicultural e, por isso, diversa em termos de ritmos de aprendizagem, de interesses e de necessidades dos alunos que frequentam a escola de hoje. Assim, é fundamental que o ensino se centre em cenários de aprendizagem situados em situações próximas da realidade educativa que permitam aos estudantes adquirirem as competências necessárias ao exercício da docência (Alonso, 2005; Santamaría, 2011).

Logo, é importante que a avaliação das aprendizagens dos futuros professores ao longo do seu processo formativo seja feita pela observação estruturada e pela simulação de situações, problemas, tarefas, projetos próximos da realidade profissional (Pacheco, 2011). Pois, é através da observação que se consegue verificar os desempenhos necessários à resolução de tarefas e de situações problemáticas relacionadas com a profissão, a partir dos quais os alunos evidenciam a sua competência. A partir da recolha e da análise de informações sobre o processo de realização desse tipo de tarefas ou de situações, é possível a elaboração de juízos de valor justos e descritivos das aprendizagens feitas e das dificuldades ou dos aspetos a melhorar. A avaliação de competências profissionais e transversais nos futuros professores exige que seja tomado por objeto o processo de aquisição dessas competências por parte dos estudantes, o que pressupõe que a avaliação sumativa final, na qual só se avaliam/classificam resultados de aprendizagem, esteja ancorada numa avaliação formativa e formadora do futuro professor (Ferreira, 2007). A este propósito, Fernandes (2010, p. 102) refere que é necessário “afastar-nos de uma visão de avaliação de natureza classificatória e que apenas atende aos resultados, e a assumi-la como um processo iminente pedagógico que valoriza e incorpora elementos recolhidos ao longo do período de formação.” Elementos estes que evidenciem a capacidade de os

futuros professores serem capazes de mobilizar os recursos cognitivos e procedimentais na resolução de tarefas, de projetos, de situações-problemas da realidade profissional.

Num contexto pedagógico de formação de futuros professores centrado no processo de construção de aprendizagens significativas e úteis à sua vida pessoal e profissional, entende-se que é pela realização de uma prática avaliativa autêntica (Bélair, 2000; Santamaría, 2011), na qual o estudante se encontra implicado no processo da sua avaliação e na regulação da sua aprendizagem (autoavaliação regulada, segundo Santos, 2002), que mais facilmente obtém o sucesso académico e, conseqüentemente, melhor se prepara para o exercício das complexas e diversificadas funções inerentes à profissão e à vida em sociedade. Por este motivo, os docentes, por um lado, têm de partilhar a avaliação com os futuros professores, através da negociação dos critérios de avaliação, que são por eles interiorizados; por outro lado, devem criar diferentes momentos de avaliação e tomarem como objeto elementos diversificados do processo de aquisição das competências pelos estudantes (conhecimentos, procedimentos, atitudes), socorrendo-se, para isso, de técnicas e de instrumentos adequados a esses objetos avaliativos. Através deles e com a participação do aluno (com a auto e a coavaliações), é possível recolher informações sobre a capacidade de os futuros professores mobilizarem os recursos cognitivos e procedimentais face a tarefas ou situações problemáticas propostas no processo de ensino e de aprendizagem e analisá-las, pela comparação com os critérios de avaliação definidos para cada uma delas, o que lhes permite tomarem consciência dos pontos fortes e fracos das suas aprendizagens. Deste processo é construído, com o futuro professor, um juízo de valor sobre a aprendizagem e são negociadas as estratégias que lhes vão possibilitar melhorar os aspetos menos bem conseguidos. Dessa forma, é possível caminharem no sentido da aquisição das competências profissionais e transversais úteis ao exercício da profissão com as características atuais e à vida numa sociedade do conhecimento, competitiva e exigente nos papéis a desempenhar.

3-Procedimentos metodológicos de investigação sobre a avaliação das aprendizagens na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico

Considerando que “a avaliação é um dos aspetos centrais dentro do processo de ensino-aprendizagem que, com as mudanças originadas pelo Espaço Europeu de Educação Superior, se está a modificar para fazer face a um enfoque baseado em competências” (Santamaría, 2011, p. 40), foi nossa intenção proceder a uma investigação sobre as práticas de avaliação das aprendizagens nas diversas unidades curriculares dos cursos de 2º ciclo de formação professores do 1º ciclo do ensino básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Com esta investigação, é nossa intenção cumprir os seguintes objetivos:

- Compreender a conceção de avaliação das aprendizagens de docentes envolvidos na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico;

- Caraterizar as práticas de avaliação das aprendizagens realizadas pelos docentes aos futuros professores do 1º ciclo do ensino básico;
- Verificar o papel dos futuros professores no processo de aquisição de competências profissionais e transversais;
- Verificar os obstáculos identificados pelos docentes à realização das práticas de avaliação da aquisição das competências pelos futuros professores.

No intuito de cumprirmos os objetivos que aqui descrevemos, iniciámos a investigação com a recolha dos planos curriculares dos cursos de 2º ciclo da UTAD que formam professores do 1º ciclo do ensino básico: mestrado em ensino no 1º ciclo do ensino básico; mestrado em educação pré-escolar e ensino no 1º ciclo do ensino básico; mestrado em ensino nos 1º e 2º ciclos do ensino básico. O procedimento seguinte consistiu na recolha dos programas das diversas unidades curriculares que estruturam os planos curriculares dos referidos cursos, referentes ao ano letivo 2010/11, com vista à recolha de informações sobre a forma como os respetivos docentes perspetivavam a avaliação das aprendizagens no contexto de cada unidade curricular, que é o que neste texto pretendemos caraterizar. Apesar dos esforços feitos na recolha de todos os programas, tal não nos foi possível concretizar em todas as unidades curriculares, devido ao facto de nem todos os docentes entregarem, em formato de papel, os referidos programas, tendo-o somente feito no SIDE- Sistema de Informação de Apoio ao Ensino da UTAD. Assim, no mestrado em ensino no 1º ciclo do ensino básico, das 13 unidades curriculares que compõem o plano curricular do curso, recolhemos os programas de 8 unidades curriculares; das 17 unidades curriculares do mestrado em educação pré-escolar e ensino no 1º ciclo do ensino básico, recolhemos 13 programas; das 19 unidades curriculares do mestrado em ensino nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, recolhemos os programas de 11.

Após esta recolha dos programas, procedemos à análise documental (Bogdan & Biklen, 1994) dos pontos dos programas em que era descrita a avaliação das aprendizagens dos futuros professores. Esta análise consistiu, numa primeira etapa, na verificação dos elementos que iam ser objeto de avaliação nos futuros professores, bem como das técnicas e dos instrumentos previstos serem utilizados. Seguidamente, procedemos à contagem de frequências de cada elemento e de cada técnica e instrumento de avaliação.

Ainda com o intuito de aprofundarmos a compreensão das práticas de avaliação das aprendizagens dos futuros professores do 1º ciclo do ensino básico, é nossa intenção, numa etapa posterior, proceder à realização de entrevistas a professores dos referidos cursos de mestrado, de modo a compreendermos, com detalhe, os procedimentos avaliativos descritos nos programas, caraterizarmos, de forma mais aprofundada, as suas práticas de avaliação, acedermos aos significados por eles atribuídos a essas práticas (Sousa, 2005) e identificarmos os obstáculos à realização de práticas avaliativas na formação de professores do 1º ciclo da UTAD.

4-Alguns indicadores da avaliação das aprendizagens dos futuros professores do 1º ciclo do ensino básico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Como referimos anteriormente, é nossa intenção, neste texto, caracterizarmos os procedimentos de avaliação das aprendizagens de futuros professores do 1º ciclo do ensino básico da UTAD descritos nos programas das unidades curriculares a que tivemos acesso. Por isso, os dados que a seguir apresentamos constituem, somente, alguns indicadores das práticas avaliativas realizadas pelos docentes.

4.1- O que nos revelam os programas das unidades curriculares sobre a avaliação das aprendizagens?

Os programas das unidades curriculares dos 2º ciclos que formam futuros professores do 1º ciclo do ensino básico são constituídos por decisões curriculares e didáticas tomadas pelos respetivos docentes para o funcionamento das mesmas, em função das perspetivas educativas e pedagógicas que os orientam e das finalidades inerentes à formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico. Por isso, essas decisões pré-ativas devem ser entendidas como fazendo parte de um projeto educativo e didático, cuja implementação na prática pedagógica pode conduzir a mudanças resultantes da interação/negociação com os futuros professores, de fatores contextuais e de tempo, que influenciam a forma como esses programas são desenvolvidos e o que deles é efetivamente realizado. Por outro lado, no que respeita à avaliação das aprendizagens, é de realçar que os elementos que constam nesses programas, cujas frequências apresentamos no quadro a seguir, não sendo pormenorizados, não possibilitam compreender, com detalhe, os procedimentos avaliativos que os docentes idealizaram realizar e as finalidades que lhes estavam subjacentes. Contudo, possibilitaram antever alguns aspetos importantes sobre a forma como pretendiam avaliar os futuros professores.

Quadro nº 1: Frequências dos elementos de avaliação das aprendizagens existentes nos programas das unidades curriculares dos cursos de 2º Ciclo

	Ensino no 1º C.E.B.	Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º C.E.B.	Ensino nos 1º e 2º C.E.B.	Total
Participação nas aulas + trabalho(s)	2	2	4	8
Participação + trabalho + teste	2	3	2	7
Auto-avaliação dos futuros		1	2	3

profs.				
Trabalhos		2	1	3
Trabalho(s) + teste		1		1
Teste	4	4	2	10

Pela leitura do quadro, é-nos possível verificar que os docentes, no contexto da avaliação contínua e periódica prevista realizar no processo de ensino e de aprendizagem, pretendiam, maioritariamente, avaliar os alunos através da realização de trabalhos académicos (de revisão bibliográfica de um tema dos programas, planificações de aulas, relatórios e conceção de projetos) e de testes. Trabalhos e testes estes que tinham um peso na classificação final dos futuros professores igual, nalguns casos, e superior nos testes, noutros casos. Quando era atribuído aos testes um peso superior na avaliação sumativa, este variava entre 40% e 70%, ou, naquelas unidades curriculares avaliadas só por um teste, era, evidentemente, de 100%. Também alguns programas faziam alusão à participação dos alunos nas aulas como elemento de avaliação, embora com um peso bastante inferior (somente entre 10% e 20%) àquele atribuído aos diversos trabalhos e testes.

Numa unidade curricular relacionada com a prática pedagógica/estágio do mestrado em educação pré-escolar e ensino no 1º ciclo do ensino básico, bem como em duas do mestrado em ensino nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, para além de os futuros professores serem avaliados através de trabalhos (sobretudo planificações de aulas) e da participação nas aulas, estava prevista a autoavaliação dos futuros professores, realizada por uma reflexão escrita sobre as aprendizagens e as dificuldades sentidas na unidade curricular em causa. Contudo, não estava especificado o peso desta autoavaliação na classificação final dos futuros professores.

Por tudo isto, pudemos verificar que, na maioria das unidades curriculares, a avaliação dos futuros professores não se resumia a um único momento e a uma única fonte de recolha de dados sobre as aprendizagens realizadas, pois havia uma combinação de trabalhos com teste, ou de diferentes tipos de trabalhos e participação nas aulas, ou, ainda, de trabalhos, teste e participação nas aulas. Apenas em quatro unidades curriculares do mestrado em ensino no 1º ciclo do ensino básico, os futuros professores eram avaliados somente através de um teste, acontecendo o mesmo também em quatro unidades curriculares do mestrado em educação pré-escolar e ensino no 1º ciclo do ensino básico e em duas unidades curriculares do mestrado em ensino nos 1º e 2º ciclos do ensino básico. Em alguns programas de unidades curriculares, verificámos que a avaliação das aprendizagens dos futuros professores seria feita através da participação e da realização de um ou mais trabalhos: em duas unidades curriculares do mestrado em ensino no 1º ciclo do ensino básico; em duas unidades

curriculares do mestrado em educação pré-escolar e ensino no 1º ciclo do ensino básico; em quatro unidades curriculares do mestrado em ensino nos 1º e 2º ciclos do ensino básico. Em alguns programas ainda era mencionado que os alunos seriam avaliados através da ponderação diferenciada da participação, da realização de um ou mais trabalhos e de um teste: em duas unidades curriculares do mestrado em ensino no 1º ciclo do ensino básico e em mais duas do mestrado em ensino nos 1º e 2º ciclos do ensino básico; em três unidades curriculares do mestrado em educação pré-escolar e ensino no 1º ciclo do ensino básico.

Daqui podemos depreender que estava perspetivada nos programas das unidades curriculares analisados a avaliação das aprendizagens dos futuros professores através de técnicas e de instrumentos diversificados, como a participação nas aulas, a realização de trabalhos de revisão bibliográfica, de planificações de aulas, de relatórios e de projetos, de testes e, ainda, da autoavaliação dos futuros professores. Porém, os registos neles efetuados apontavam, tendencialmente, para a prática da avaliação sumativa, na qual eram atribuídos pesos diferenciados para cada um destes elementos da avaliação, com uma certa tendência para um maior peso nas classificações finais dos futuros professores das notas obtidas nos testes.

4.2-Que interpretações podemos fazer dos dados recolhidos?

Como referimos acima, os resultados obtidos através da análise dos pontos referentes à avaliação das aprendizagens dos futuros professores do 1º ciclo do ensino básico que faziam parte dos programas das unidades curriculares aqui apresentados devem ser entendidos como os primeiros indicadores sobre as práticas de avaliação realizadas pelos docentes dos cursos de 2º ciclo de habilitação para a docência naquele nível de ensino.

Salvaguardando esta precaução, os resultados evidenciam que os docentes perspetivaram nos referidos programas práticas de avaliação das aprendizagens que, contendo aspetos da avaliação formativa, como a avaliação da participação dos alunos nas aulas e da autoavaliação dos futuros professores, ainda estavam muito direcionadas para a avaliação sumativa, concretizada com a classificação dos elementos de avaliação nas respetivas unidades curriculares e a devida atribuição de pesos diferentes na classificação final dos alunos. Isto porque, não sendo feita referência à finalidade e aos critérios de avaliação da participação dos alunos nas aulas, não nos foi possível perceber se se tratava de uma prática de avaliação formativa contínua, que tinha por finalidade regular o processo de aprendizagem dos futuros professores, já que esta é a principal função da avaliação formativa (Ferreira, 2007). Como nos referem Pacheco (2002) e Alvarez Méndez (2001), uma prática de avaliação que se pretende justa e confiável e que proporcione informações que ajudem os alunos a aprenderem, tem de orientar-se por critérios de avaliação negociados pelo professor com os alunos. Por outro lado, foi evidente a desvalorização da avaliação da participação na classificação final dos alunos, dado o pouco peso na

mesma. Tal é compreendido pelo facto de que a avaliação da participação implica definir os critérios de avaliação da mesma, utilizar instrumentos adequados a esse objeto e evidenciar se dessa participação resultaria um *feedback* sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, conducente à regulação do processo de ensino e de aprendizagem, negociada, ou não, com o professor (Ferreira, 2011b).

No que respeita à autoavaliação dos futuros professores, sendo realizada na forma de texto escrito, para a qual não foi evidente se os alunos conheciam os critérios de avaliação para a fazer, pareceu-nos que se tratava de uma prática que tinha lugar unicamente no final da lecionação da unidade curricular, com vista a uma reflexão/tomada de consciência por parte de cada estudante da aprendizagem feita e das dificuldades sentidas na mesma. Deste modo, esta autoavaliação não consistia numa prática contínua de reflexão crítica e distanciada sobre a realização de tarefas escolares, ou do processo de aprendizagem dos estudantes (Veiga Simão, 2005) que servisse de ajuda à aprendizagem de cada futuro professor. Isto porque se depreende que seria só realizada uma única vez no final do processo de ensino e de aprendizagem e, por isso, não tinha qualquer efeito na autorregulação da aprendizagem no âmbito das unidades curriculares que a prescreveram.

Constatou-se, como já referimos, que a avaliação das aprendizagens estava prevista ser realizada, sobretudo, através de diferentes tipos de trabalhos e de testes, que eram corrigidos pelos professores e que, possivelmente, deles os alunos só eram informados das respetivas classificações. Pois, no caso dos trabalhos, não estava clarificado se era realizada a avaliação formativa ao longo da elaboração dos mesmos pelos futuros professores, através da observação e do acompanhamento do professor. Consoante a nota obtida em cada trabalho e no teste, bem como o peso da mesma na classificação final, os futuros professores eram classificados nas unidades curriculares, o que, nesta perspetiva, se enquadra, claramente, numa prática de avaliação sumativa. Isto porque, como nos é referido por Alvarez Méndez (2001, p. 14), “a avaliação que pretende ser formativa tem que estar continuamente ao serviço da prática para melhorá-la e ao serviço de quem participa na mesma, beneficiando dela”, o que, tendo apenas por base os registos efetuados, não deixou transparecer que acontecesse no âmbito das práticas de avaliação das aprendizagens nas unidades curriculares analisadas, pelo menos de uma forma explicitada, estruturada e sistemática.

O facto de ser evidente a predominância da prática da avaliação sumativa registada nos programas é compreensível e, talvez, justificável pelos contextos de trabalho dos docentes. Por um lado, a influência das políticas neoliberais na educação, com a ênfase nos resultados medidos e classificados, que tradicionalmente o ensino superior valoriza e que no contexto educativo atual é reforçada (Pacheco, 2011). Por outro lado, os docentes confrontam-se com uma carga horária letiva elevada (em média, 11 horas por docente, segundo informação oficial), com a lecionação de diversas unidades curriculares e com turmas numerosas (com mais de 30 alunos e algumas com mais de 50 alunos) na

maioria das unidades curriculares por eles lecionadas. Tal facto poderá ter levado os docentes a realizarem práticas letivas baseadas no ensino expositivo, com fraca interação professor-alunos, com pouca negociação das práticas avaliativas e pouco acompanhamento dos processos de aprendizagem. Estas circunstâncias de trabalho inviabilizam a prática da avaliação formativa contínua e formadora dos estudantes, que se traduz na recolha contínua de informações sobre o processo de aprendizagem de cada um deles, na tomada de consciência desse mesmo processo por ambos os intervenientes e na regulação permanente do processo de ensino e de aprendizagem participada pelos futuros professores (Ferreira, 2007). Também pelos mesmos motivos se poderá compreender o facto de serem poucos os docentes que indicaram práticas de autoavaliação dos alunos, somente registadas nalgumas unidades curriculares de prática pedagógica e de estágio. Estas estavam previstas acontecer unicamente no final do semestre para uma reflexão global sobre as aprendizagens e sobre as dificuldades sentidas pelos estudantes, o que desvirtua a finalidade da autoavaliação, que é a de levar o aluno a refletir continuamente sobre a sua aprendizagem, a partir de critérios de avaliação interiorizados, com vista à sua regulação e superação das dificuldades sentidas, ou à melhoria do que seria necessário (Veiga Simão, 2005).

Por tudo isto, e tendo em conta apenas este primeiro nível de análise, o que transparece é que a avaliação das aprendizagens previstas nos programas das diversas unidades curriculares parece estar longe das práticas avaliativas que o Processo de Bolonha exige. Pois, se o ensino tem de se centrar no trabalho e na aprendizagem autónomos dos estudantes, a avaliação das suas aprendizagens tem que ser um processo contínuo, participado pelos futuros professores, regulador das suas aprendizagens e que articule a avaliação formativa com a sumativa. Por isso, Santamaría (2011, p. 43) refere que a avaliação, no contexto da aquisição de competências por parte dos estudantes do ensino superior, implica que

“tanto a avaliação sumativa como a formativa, deverão ter em conta os aspetos progressivos da aquisição de cada competência. Assim, a avaliação se concebe como resultados esperados sob critérios razoáveis a partir da realização de atividades de aprendizagem, mas como avaliar não é só medir, em todo o processo avaliativo é preciso incorporar uma interpretação contextual da medida (tanto quantitativa como qualitativa), no sentido de que a necessária objetividade da medida se conjuga com a valoração subjetiva e intersubjetiva”.

Considerações finais

A análise feita aos pontos da avaliação das aprendizagens dos programas das unidades curriculares dos cursos de 2º ciclo de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico permitiu-nos verificar que os docentes recorriam a uma diversidade de técnicas e de instrumentos de recolha de informações sobre as aprendizagens dos futuros professores. Sendo feita através de diversos tipos de trabalhos, da

participação dos futuros professores nas aulas, da sua autoavaliação e de testes, não nos foi possível perceber se, com essas técnicas e instrumentos de avaliação, estaria prevista a recolha contínua de informações sobre os processos de aprendizagem, numa perspetiva de regulação do processo de ensino de aprendizagem. Pois, o que nos foi possível constatar é que a cada fonte de informação era atribuído um peso na classificação final dos futuros professores nas respetivas unidades curriculares. Ficou por perceber como é que seria feita a recolha de informações sobre a participação dos alunos nas aulas e se da análise efetuada a essa participação resultaria alguma estratégia de regulação da aprendizagem negociada com o futuro professor, no sentido de uma aprendizagem autónoma por parte do estudante, como prevê o Processo de Bolonha. A confirmar esta ideia, verificámos que a autoavaliação dos estudantes seria realizada, por escrito, no final da lecionação das unidades curriculares que a previram, não sendo possível dela resultar alguma forma de autorregulação da aprendizagem com efeitos na progressão na unidade curricular.

Por estes motivos, podemos afirmar que, apesar de poder haver alguma estratégia de prática da avaliação formativa prevista pelos docentes, os procedimentos registados nos programas das unidades curriculares, com o peso que lhes estava atribuído para a classificação final do aluno, leva-nos a identificar a realização de práticas de avaliação sumativa. A este facto não serão alheias, provavelmente, as condições de trabalho dos docentes, como a excessiva carga horária letiva, o número de unidades curriculares diferentes por docente e, ainda, o número de alunos por turma, que inviabilizam a realização de uma avaliação formativa e formadora dos futuros professores do 1º ciclo do ensino básico.

Referências bibliográficas:

- ALONSO, Luiza (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In Gabriela Portugal & Luísa Alvares Pereira (Org.). *Atas do I Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-Escolar e Primeiro Ciclo. Formação de Professores e Educadores de Infância. Questões do Presente e Perspetivas Futuras*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- BARREIRA, Aníbal & MOREIRA, Mendes (2004). *Pedagogia das competências. Da teoria à prática*. Porto: Edições Asa.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

- CLARES, Pilar, JUÁREZ, Mirian & CANTERO, Jesus (2008). Aprendizaje de competências en educación superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 16 (1,2), pp. 195-215.
- CUNHA, António (2008). *Ser Professor- Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- DECLARAÇÃO DE BOLONHA (1999). In José Paulo Serralheiro (2005) (Org.). *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições/ Jornal a Página, pp. 171-174.
- ESTEVES, Manuela (2010). Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In Carlinda Leite (Org.). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: CIIE/Livpsic, pp. 45-61.
- FERNANDES, Preciosa (2010). A avaliação da aprendizagem no ensino superior. Possibilidades e limites de uma prática formativa/avaliativa. In Carlinda Leite (Org.). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: CIIE/Livpsic, pp. 99-110.
- FERREIRA, Carlos Alberto (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, Carlos Alberto (2011a). O ensino por projetos como possibilidade de concretização pedagógica do Processo de Bolonha. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e educación*, 19 (2), pp. 49-60.
- FERREIRA, Carlos Alberto (2011b). O *feedback* na avaliação reguladora da aprendizagem: Reflexões para a prática. In Alfonso Barca Lozano *et al.* (Orgs.). *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A Coruña: Universidade da Coruña/ Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, pp. 341-349.
- MORGADO, José Carlos (2007). Formação e desenvolvimento profissional docente: Desafios contemporâneos. In José Carlos Morgado & Maria Isabel Reis (Org.). *Formação e desenvolvimento profissional docente: Perspetivas europeias*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, pp. 41-57.
- PACHECO, José Augusto & VIEIRA, Ana Paula (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In António Flávio Moreira & José Augusto Pacheco (Orgs.). *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, pp. 87-126.
- PACHECO, José Augusto (2002). Critérios de avaliação na escola. In Paulo Abrantes & Filomena Araújo (Coord.). *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens*.

- Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica, pp. 55-64.
- PACHECO, José Augusto (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.
- PONTE, João Pedro (2005). O Processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal. In José Paulo Serralheiro (Org.). *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições/ Jornal a Página, pp. 63-73.
- SANTAMARÍA, José Sánchez (2011). Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4 (1), pp. 40-54.
- SANTOS, Leonor (2002). Auto-avaliação regulada. Porquê, o quê e como? In Paulo Abrantes & Filomena Araújo (Coord.). *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica, pp. 77-84.
- SIMÃO, José Veiga, SANTOS, Sérgio Machado & COSTA, António de Almeida (2005). *Ambição para a excelência. A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.
- SOUSA, Carla (2010). Bolonha na formação de professores em educação básica. In Patrícia Figueiredo & Marisa Carvalho (Org.). *A escola e o mundo do trabalho. Actas do XVII Colóquio Afirse*. Lisboa: Secção Portuguesa da Afirse.
- SOUSA, Alberto (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- VEIGA SIMÃO, Ana Margarida (2005). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. *Revista de Estudos Curriculares*, 3 (2), pp. 265-289.

4.18.

Título:

Evidência da validade do processo de resposta – um estudo de caso da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto

Autor/a (es/as):

Ferreira, Maria Amélia [Faculdade de Medicina da Universidade do Porto - Centro de Educação

Médica]

Severo, Milton [Faculdade de Medicina da Universidade do Porto - Centro de Educação Médica e Departamento de Epidemiologia Clínica, Medicina Preditiva e Saúde Pública]

Resumo:

Introdução: O processo de resposta é definido como a evidência da integridade dos dados, de tal forma que todas as fontes de erro associadas com a administração do teste estão controladas, ou eliminadas, na maior extensão possível. O processo de resposta tem como objetivos principais assegurar a precisão, o controlo da qualidade de toda a informação sobre a avaliação, a propriedade dos métodos usados para combinar as diferentes avaliações numa única classificação e a utilidade e o acerto do relatório fornecido aos examinados. Para existir evidência da validade do processo de resposta, é necessária documentação sobre: o teste e as instruções de preenchimento do mesmo, os procedimentos usados para assegurar a precisão absoluta das classificações dos testes (validação da chave final depois da classificação preliminar – para atestar a precisão da chave e eliminar da classificação final qualquer itens com má performance); e incluir documentação sobre o tipo de classificações reportadas bem como os materiais fornecidos para interpretação das classificações.

Objetivo: Avaliar a implementação, nos últimos 5 anos, de um sistema de digitalização, classificação e avaliação da qualidade dos testes na Faculdade de Medicina da Universidade do Porto – validade do processo de resposta.

Resultados: Desde de 2006, a Faculdade de Medicina da Universidade do Porto tem um protocolo de digitalização, classificação e avaliação da qualidade dos testes (escolha múltipla). Este protocolo é constituído pelas seguintes etapas: (i) construção e entrega de uma folha de resposta para leitura automática e de uma base de dados; (ii) leitura e verificação das respostas dos estudantes aos exames; (iii) construção de um programa que cruze as chaves e as respostas e corrija o exame de acordo com os critérios de cada unidade curricular; (iv) entrega de uma base de dados e de um relatório com as classificações finais e com a correção de cada item; e (v) revisão da classificação final, tendo em conta a revisão de provas com os estudantes e por possíveis alterações da chave (dupla resposta, anulação de uma pergunta,...). Este programa foi solicitado em 2011 por 22 (69%) unidades curriculares do 1º ciclo. Foram corrigidos 4043 e 3758 exames, no 1º semestre e 2º semestre, respetivamente. Foi efetuada a avaliação da qualidade dos exames e relatórios quando solicitados, para cada uma das unidades curriculares, que foram devolvidas aos regentes.

Conclusão: A introdução do sistema de avaliação da validade do processo de resposta permitiu: a correção de forma expedita e fiável dos testes com a celeridade necessária à publicitação das

classificações; a introdução do erro de medição de forma tornar a decisão de aprovar e reprovar mais objetiva; eliminar as questões com má discriminação; calibração de testes diferentes e elaboração de relatórios pedagógicos sobre a qualidade da avaliação. Este trabalho permitiu a proposta de criação de um serviço de avaliação e controlo da qualidade das provas de exame, (numa perspetiva de metavaliação), que é hoje um exemplo de boa prática pedagógica.

Palavras-chave:

Ensino superior, metavaliação, exames, validade.

Introdução

A avaliação da aprendizagem é uma componente indissociável do processo de ensino-aprendizagem, assumindo o maior impacto no modo como os estudantes processam a aprendizagem (Newble and Jaeger, 1983). Os métodos e instrumentos de avaliação são variados (Epstein, 2006), e o desenho de programas de avaliação e seleção dos instrumentos destinados a cada um dos objetivos, não é tarefa fácil para os responsáveis das Unidades Curriculares (UC). No desenho dos processos de avaliação é importante adotar decisões racionais, baseadas na melhor evidência e no controlo da qualidade (Schuwirth and Vleuten, 2006; Swanwick, 2010).

É este controlo da qualidade que tem pautado o Centro de Educação Médica da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, a desenvolver um conjunto e procedimentos que permitem assegurar ao corpo docente essas qualidade nos instrumentos de avaliação, designadamente das provas escritas das diferentes UC do Curso de Mestrado Integrado em Medicina da FMUP (Amaral M et al.; Severo and Ferreira Tavares, 2010).

No conjunto destes procedimentos, o processo de resposta é definido como a evidência da integridade dos dados, de tal forma que todas as fontes de erro associadas com a administração do teste estão controladas, ou eliminadas, na maior extensão possível (Downing, 2003). O processo de resposta tem como objetivos principais assegurar a precisão, o controlo da qualidade de toda a informação sobre a avaliação, a propriedade dos métodos usados para combinar as diferentes avaliações numa única classificação, bem como a utilidade e o acerto do relatório fornecido aos examinados. Para existir evidência da validade do processo de resposta, é necessário obter documentação sobre: o teste e as instruções de preenchimento do mesmo, os procedimentos usados para assegurar a precisão absoluta das classificações dos testes (validação da chave final depois da classificação preliminar – para atestar a precisão da chave e eliminar da classificação final qualquer itens com má “performance”); e incluir documentação sobre o tipo de classificações reportadas bem como os materiais fornecidos para interpretação das classificações. Neste âmbito, o uso de um protocolo de digitalização e classificação

das folhas de respostas de testes de perguntas de escolha múltipla é uma ferramenta de grande utilidade para aumentar a validade de resposta do processo de resposta (Auewarakul et al., 2005).

Histórico do protocolo automático de correção

Desde de 2005/06, a Faculdade de Medicina da Universidade do Porto tem um protocolo de digitalização, classificação e avaliação da qualidade dos testes (escolha múltipla). O processo de digitalização teve início com as unidades curriculares (UC) de Farmacologia e Epidemiologia, tendo aumentado o número de UC aderentes, gradualmente ao longo dos últimos 7 anos (figura 1), principalmente no ciclo básico; participam no protocolo, neste momento, 27 UC. Este programa foi solicitado em 2010/11 por 22 (69%) UC do ciclo básico, tendo sido corrigidos 4043 e 3758 exames, no 1º semestre e 2º semestre, respetivamente (figura 1).

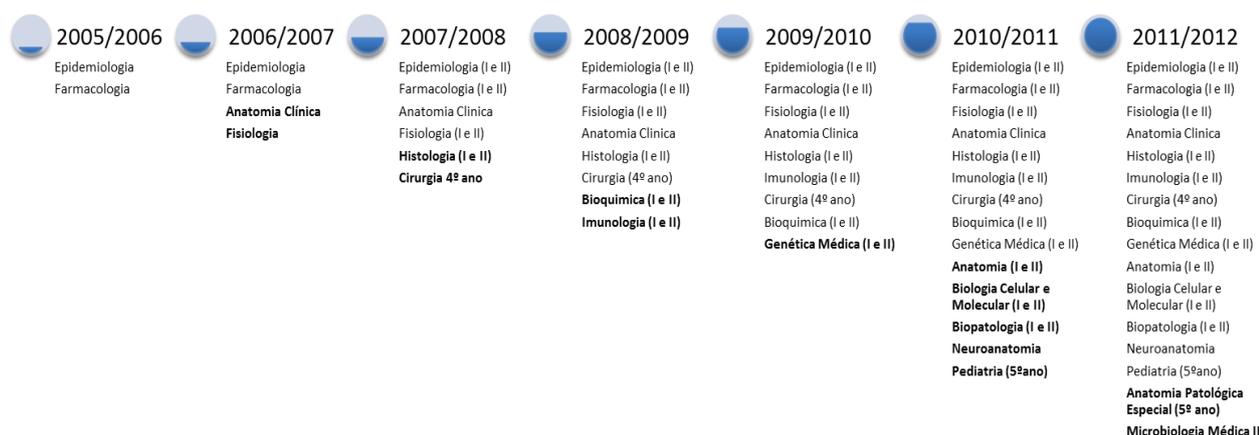


Figura 1. Evolução ao longo dos últimos 7 anos das UCs no processo de avaliação

Protocolo de correção

Este protocolo é constituído pelas seguintes etapas prévias:

- i) Construção e entrega de uma folha de resposta destinada à leitura automática e de uma base de dados. A folha de resposta é construída de acordo com as especificações dadas pelos docentes sobre o teste que, além das opções de resposta, deve obrigatoriamente incluir o nome da UC, o nome do estudante, o número mecanográfico do estudante, qual a chave do teste e a data de

realização do mesmo. A folha é ativada e enviada para o docente responsável pelo serviço de exames na UC, para serem fotocopiadas de acordo com o número de cópias necessárias para o exame.

- ii) Construção de uma base de dados em Microsoft AccessTM com as tabelas referentes a todo o processo de correção. As tabelas guardarão a informação sobre os estudantes, sobre as chaves de respostas, e a respetiva permutação das perguntas, as respostas dos estudantes e a respetiva correção e classificação final. Além disso guardarão as ligações as imagens digitalizadas que permitirão envio aos estudantes do respetivo teste, de forma a que a revisão das classificações possa ser realizada via internet.
- iii) Construção de um programa que cruze as chaves e as respostas e corrija o exame de acordo com os critérios de cada UC.

O processo de correção propriamente dito tem início 1 semana antes da realização prova e termina 1 semana após a realização da mesma, sendo constituído por 5 passos (figura 2).

O protocolo de correção utiliza 3 softwares: *Teleform*TM, o Microsoft AccessTM e o R (figura 3). A principal ferramenta para o protocolo de correção é o software *Teleform*TM. Esta aplicação é constituída por 4 módulos: *designer*, *scanner*, *reader* e *verifier*. O *designer* é responsável pela construção das folhas de resposta, o *scanner* pela digitalização das folhas de respostas, o *reader* pela leitura das imagens e o *verifier* pela validação da leitura e exportação da informação para o software Microsoft AccessTM. Este software permite minimizar os recursos humanos utilizados, o tempo despendido na introdução manual das respostas dos inquiridos, e o número de erros da introdução dados manual (Nies and Hein, 2000; Hardin et al., 2005). Antes do processo automático de correção dos testes, era necessário destacar uma equipa de docentes (4 a 10 docentes) durante 1 ou 2 dias para corrigir em média cerca de 300 testes. Neste momento é destacado apenas 1 docente que acompanha o técnico na correção do teste, durante cerca de 2 a 3 horas. Além disso, o método automático comparado com o método de introdução de dados manual tem ainda como vantagem de acarretar diminuição de erros relativamente à introdução manual de dados, aumenta a qualidade da recolha de informação e permite diminuição das queixas por parte dos estudantes na revisão de provas após a correção do teste.



Figura 2. Passo por passo do processo de correção

O R é um software de programação estatística que permite cruzar as chaves com as respostas e corrigir o teste de acordo com os critérios de cada UC e a exportação dessa informação para o Microsoft

AccessTM, além de permitir análise da qualidade do teste e dos itens utilizando tanto a teoria de resposta a itens e teoria clássica de testes (Severo and Ferreira Tavares, 2010).

Neste momento, os critérios em uso são: soma do número de respostas corretas; soma do número de respostas corretas com uma penalização ponderada pelo número de respostas erradas; soma do número de respostas corretas mas eliminando as perguntas com o índice de discriminação inferior a 0,2; e soma do número de respostas corretas com diferentes ponderações.

O Microsoft Access é um Sistema de Gestão de Base de Dados (SGBD) relacional em ambiente gráfico (Microsoft Windows), que possibilita ao utilizador o armazenamento, organização e gestão dos dados de uma forma simples e direta (Abreu et al., 2011). O seu uso permite o armazenamento das chaves de resposta, das respostas dadas pelos estudantes, dos resultados obtidos (classificações) em diferentes tabelas; além disso possibilita ainda a confirmação da identificação do estudante conferindo o seu número mecanográfico com o nome, usando uma consulta de verificação de nomes; por fim, proporciona a criação de um relatório com o número mecanográfico, o nome do estudante, o acerto em cada uma das perguntas, o número de respostas certas e erradas e a classificação final.

Desta forma é possível centralizar toda a informação numa base de dados de forma a permitir a entrega de um relatório e consultas com as classificações finais e com a correção de cada item. Este tipo de base de dados permite uso posterior da informação para a construção de melhores testes e de base de dados com perguntas calibradas.

Tipo de perguntas

Neste momento o protocolo de correção permite a correção dos seguintes tipos de perguntas de escolha múltipla: escolha múltipla convencional, falso/verdadeiro, múltiplos falsos/verdadeiros, correspondência e escolha múltipla complexa. Além das perguntas de escolha múltipla permite a correção de perguntas de resposta curta (figura 4).

Conclusão

A introdução do sistema de avaliação da validade do processo de resposta foi um processo a que os responsáveis das UC do Curso de Mestrado Integrado em Medicina da FMUP rapidamente aderiram, pela confiança do processo e pela disponibilidade de dados referentes à qualidade das provas de avaliação utilizadas nas UC. Este sistema permitiu: a correção de forma expedita e fiável dos testes com a celeridade necessária à publicitação das classificações; a introdução do erro de medição de forma tornar a decisão de aprovar e reprovar mais objetiva; a eliminação das questões com má discriminação; a calibração de testes diferentes e elaboração de relatórios pedagógicos sobre a qualidade da avaliação.

A construção de itens para os testes no Curso de Medicina é uma tarefa morosa e muito exigente para as equipas docentes. Ainda que exista disponível bastante literatura e formação focada no modo de construção de itens/testes efectivos, vários estudos têm mostrado elevada prevalência de deficiências na construção dos itens (enunciados pouco explícitos, redigidos pela negativa e com informação desnecessária, opções de resposta implausíveis ou com mais de uma resposta certa)(Downing, 2005; Tarrant and Ware, 2008). Estas deficiências acarretam consequências em termos de validade de construto dos testes, mais especificamente na discriminação da realização académica dos estudantes (Tarrant and Ware, 2008). O desenho de itens com falhas origina variação externa que é irrelevante para o construto medido e pode aumentar ou diminuir a classificação para alguns, ou para todos os estudantes que se submetem a avaliação. Deste modo, estudantes que deveriam obter classificações baixas podem ter as suas classificações artificialmente inflacionadas e o contrário, ou seja, estudantes que deveriam obter classificações elevadas apresentam classificações artificialmente deflacionadas. Consequentemente, as avaliações perdem capacidade discriminatória originando menor diferenciação entre a realização académica dos estudantes. Por isso, a possibilidade de detecção durante a fase de correção dos itens problemáticos é uma mais-valia do processo de resposta automática. Além disso a introdução do erro padrão de medição (o desvio padrão dos erros de medição, associado a um determinado conjunto de classificações de um teste realizado por um grupo específico de examinados) e da calibração das classificações permitiu obter um indicador da precisão do teste para cada examinado e diminuir as discrepâncias entre as diferentes versões dos teste, respetivamente, e dessa forma permitir tomar decisões baseadas na evidência em relação aos estudantes próximos do ponto de corte aprovação/reprovação.

Este trabalho permitiu a proposta de criação de um serviço de avaliação e controlo da qualidade das provas de exame (numa perspetiva de meta-avaliação), que é hoje um exemplo de boa prática pedagógica.

Referências

- Abreu A, Carvalho Vd, Azevedo A. 2011. Microsoft Access 2010, Mai/2011 ed.
- Amaral M, Severo M, Moura D. Inclusão da avaliação por testes individuais ajustados por computador no sistema telemático educativo de uma Universidade de grande dimensão e variedade. Projecto CAT & E-learning@U.Porto. In: Avaliação Online. Dias P, Osório, AJ & Silva B. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho. ISBN 978-972-98456-3-5.
- Auewarakul C, Downing SM, Jaturatamrong U, Praditsuwan R. 2005. Sources of validity evidence for an internal medicine student evaluation system: an evaluative study of assessment methods. *Med Educ* 39:276-283.
- Downing SM. 2003. Validity: on meaningful interpretation of assessment data. *Med Educ* 37:830-837.
- Downing SM. 2005. The effects of violating standard item writing principles on tests and students: the consequences of using flawed test items on achievement examinations in medical education. *Adv Health Sci Educ Theory Pract* 10:133-143.
- Epstein R. 2006. Assessment in medical education. *New England Journal of Medicine* 356:387-396.
- Hardin JM, Woodby LL, Crawford MA, Windsor RA, Miller TM. 2005. Data collection in a multisite project: Teleform. *Public Health Nurs* 22:366-370.
- Newble DI, Jaeger K. 1983. The effect of assessments and examinations on the learning of medical students. *Medical education* 17:165-171.
- Nies MA, Hein L. 2000. Teleform: a blessing or burden? *Public Health Nurs* 17:143-145.
- Schuwirth LWT, Vleuten CPMvd. 2006. A plea for new psychometric models in educational assessment. *Med Educ* 40(4):296-300.
- Severo M, Ferreira Tavares MA. 2010. Meta-Evaluation in Clinical Anatomy: A Practical Application of Item Response Theory in Multiple Choice Examinations. *Anatomical Sciences Education* 3:17-24.
- Swanwick T. 2010. *Understanding medical education: Evidence, Theory and Practice*: Wiley-Blackwell.
- Tarrant M, Ware J. 2008. Impact of item writing flaws in multiple choice questions on student achievement in high stakes nursing assessments. *Medical education* 42:198-206.

4.19.

Título:

Processos Avaliativos: Memórias como estratégia de formação para a prática docente universitária

Autor/a (es/as):

Fischer, Beatriz T. Daudt [Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS]

Resumo:

Onde houver ato educativo, ou melhor, onde houver ações envolvendo seres humanos, lá sempre estará se processando uma forma de avaliação. Travestidos em formas diversas, os processos de avaliação ajudam a produzir verdades, a gerar práticas individuais ou coletivas, a constituir sujeitos, a fazê-los protagonistas de suas aprendizagens. Avaliar é, pois, uma ação inerente ao cotidiano do ensino, mesmo que alguns docentes não tenham completa consciência disso, e mesmo que nem sempre haja planejamento prévio dos momentos avaliativos. Em experiências realizadas com professores que atuam em nível superior, muitas vezes constata-se que a concepção acerca de avaliação carrega uma perspectiva meramente quantitativa, tendendo mais para o ato de medir e menos para o ato de efetivamente avaliar. Tais constatações levaram-me a investir maior tempo para discussões sobre o tema em cursos e horas de formação, a fim de que os docentes pudessem assegurar-se de maior fundamentação teórico-metodológica em suas propostas pedagógicas. Este texto apresenta considerações sobre a alternativa que venho propondo ao desenvolver o conteúdo *avaliação das aprendizagens* junto a docentes universitários. A partir da rememoração de seus tempos de estudante, cada docente compromete-se a escrever sua narrativa, deixando vir à tona marcas significativas que tenham ficado na memória, sejam elas positivas, sejam elas lembranças que até possam causar algum sofrimento ao recordar. Embora com restrições impostas pela memória, é possível com frequência encontrar marcas indelévels dos processos avaliativos como principal elemento entre os cenários escolares recordados: um verdadeiro pano-de-fundo de qualquer referência aos tempos de escola, independente das histórias trazidas à tona. Lembranças podem auxiliar os docentes a refletir sobre suas escolhas atuais, sobre como vieram a construir um determinado modo de ser professor/a. Ao longo deste texto, passo a incluir algumas destas rememorações que direta ou indiretamente aludem acontecimentos envolvendo avaliação em sala de aula, narradas por docentes universitários em reuniões e cursos de formação. Desdobram-se também reflexões feitas a partir das marcas que ficaram na memória, e que passam agora a serem relacionadas com concepções teóricas sobre o ato de ensinar, de aprender e, conseqüentemente, de avaliar. Tenho proposto aos docentes encarar o conjunto das práticas escolares e acadêmicas,

de ontem e de hoje, percebendo-as enredadas em diferentes concepções pedagógicas. Em outras palavras, a partir do contexto lembrado nas narrativas de seu tempo de estudante, discutem-se as abordagens teóricas ali subentendidas, confirmando-se que os processos avaliativos tem se constituído como práticas fundantes não só do cotidiano da escola, mas também da sala de aula universitária. Neste sentido, o tema da avaliação das aprendizagens, amparado em estudos teóricos e discutidos coletivamente, tem produzido significativas reflexões por parte dos docentes, inclusive com algumas mudanças em seus modos de conduzir propostas na sala de aula da universidade.

Lembro-me da professora Dalva. Ela era especial, nos conduziu pelos caminhos da literatura e devo a ela a minha capacidade de memorização de poemas. Foi ela quem introduziu na escola o temido corredor de leitura, que na verdade mais parecia o corredor da morte. Eram colocadas classes de madeira, uma atrás da outra e ficávamos ali sentados, lendo um livro de histórias até chegar a nossa vez. Então éramos chamados e íamos para frente da fila, sentávamos a frente de uma freira feroz e tínhamos que ler o livro, sem erros e sem gaguejar, em posição de leitura. Passei muito medo, mas aprendi a ler (Camile).

De um modo geral, o trecho extraído das lembranças de Camile não se diferencia fundamentalmente de outros citados em pesquisas que tem a memória como objeto de investigação (FISCHER, 2011; GOODSON, 1992). Ainda que se leve em conta algumas restrições em torno do ato de rememorar (WEIDUSCHADT & FISCHER, 2009), é possível com frequência encontrar as marcas indeléveis de processos avaliativos como principal elemento entre os cenários escolares recordados. Estes se constituem como pano-de-fundo de qualquer referência aos tempos de escola, independente das histórias trazidas à tona.

A narrativa acima integra um conjunto de registros colhidos entre professores e professoras durante um curso de aperfeiçoamento. Lembranças podem auxiliar os docentes a refletir sobre suas escolhas atuais, sobre como vieram a construir um determinado *modo de ser* professor/a. Ao longo deste artigo, passo a incluir algumas destas rememorações, em especial aquelas que direta ou indiretamente aludem acontecimentos envolvendo avaliação. Assim, proponho aqui olhar para o conjunto das práticas escolares – de ontem com de hoje – e percebê-las enredadas na tessitura daquele *pano*. Ou seja, no contexto de ações curriculares rememoradas, encarar os processos avaliativos como práticas fundantes do dia-a-dia escolar, e as memórias como possíveis dispositivos para refletir acerca da docência universitária, bem como da formação de professores para o século XXI (NÓVOA, 2009).

Não se trata, entretanto, de acusar a avaliação escolar como detentora do poder maior ou como a *formatadora* dos alunos. Não se trata igualmente de identificar alguns professores como portadores de

um poder quase absoluto, ou como detentores de uma força maligna. Encarar a avaliação como poderosa, também não quer dizer que ela ocupe um *locus* específico. Trata-se de percebê-la como um poder que circula entre pontos múltiplos, ora identificado na figura do pai ou da mãe, ora no sujeito professora ou na instância da direção, na sociedade enfim. Cada sujeito passa a enredar-se neste emaranhado de forças a partir das micro-práticas do cotidiano. Há, de fato, um conjunto de ações disciplinadoras perpassando as noites e os dias dos estudantes (e, obviamente, dos seus pais e dos seus mestres).

De forma visível ou nem tanto, onde houver atos educativos – ou, bem se pode dizer, onde houver atos envolvendo seres humanos – lá sempre estarão se processando mecanismos de avaliação. Travestidos em formas diversas, tais mecanismos ajudam a produzir verdades, a gerar práticas individuais ou coletivas, a constituir sujeitos (Foucault, 1998). Encarado desta maneira, este poder é aquele que se multidimensiona, se dispersa ou surge com nova roupagem. É este mesmo poder que seduz ou encontra resistências (FISCHER, 2002), e é ele também que, muitas vezes, engendra comportamentos opostos ao desejado por aqueles que o determinam. Assim, entre as lembranças dos tempos de escola, não é raro serem destacadas com maior vigor justamente as transgressões: *Ah, guardo na lembrança o gosto pelas revistas em quadrinhos, proibido pelo colégio, sob alegação de que prejudicavam o aluno. Ocorre que quanto mais era proibido, mais nós tomávamos gosto pela leitura (Jorge).*

Tais práticas independem inclusive do gênero de quem as recorda, como se pode constatar ao ouvir o depoimento da professora Valquíria: *Tinha uma coisa que era única, escorregar nas escadas da escola. O colégio tinha as escadarias de um material que parecia granito e era liso demais. Então quando não queríamos participar das aulas de piano, fugíamos em grupo de dois ou três e começávamos um verdadeiro campeonato de escorrega; sentávamos no começo da escada e vínhamos deslizando até embaixo. Era muito bom! Isso durou até sermos pegos e chegarem as advertências em casa.*

Pelas diferentes maneiras de o sujeito se apropriar das experiências vividas, o poder avaliativo pode igualmente revelar-se um tanto paradoxal. É o caso de Camile, citada no início deste texto, quando relembra: *A professora Ângela era terrível, tinha as maiores unhas que já vi, era tão furiosa que mal respirávamos perto dela.* Para esta mesma aluna, conforme se viu, a professora Dalva era especial. E especial justamente *por ter introduzido na escola o temido corredor de leitura, que na verdade parecia mais o corredor da morte.* Este e outros depoimentos reproduzem em parte o que, de fato, se processa na efetivação de nossas propostas curriculares, independente do tempo e do espaço que se for demarcar. Impossível pensar a escola, pensar a educação em suas mais variadas instâncias, sem aliá-las diretamente a uma respectiva vontade de formar pessoas, a partir de determinadas crenças e pressupostos. Impossível, como decorrência, pensar tudo isso sem considerar os diferentes processos

avaliativos, incluindo seus mecanismos, visíveis ou não. Mas impossível igualmente é conseguirmos imaginar todas as implicações daí decorrentes.

Entre as variadas maneiras como a avaliação da aprendizagem tem sido professada, vale lembrar aquela fundamentada na crença que se teve – e em parte ainda se tem, já que muitos professores ainda dela estão convictos: ensinar como sinônimo de transmissão; e avaliar, conseqüentemente, como sinônimo de mensuração daquilo que o aluno foi capaz de adquirir: *a cada encontro tínhamos que citar a matéria da aula anterior, lá na frente da sala, uma forma de ensino na base do memorizar*, afirmou Daniel em seu depoimento. Se encararmos as histórias escolares dos sujeitos, e a história da educação ao longo dos tempos, concluiremos que convicções enfatizando a memorização, por exemplo, só muito recentemente sofreram questionamentos. No Brasil é possível situar os primórdios do *escolanovismo* como tentativa primeira de romper com tais concepções. Posteriormente, em torno da década 70 do século XX, em pleno endeusamento do tecnicismo no sistema educacional, a avaliação foi incluída como assunto a ser novamente revisitado, questionando-se modelos denominados tradicionais. No lugar destes foram sendo propostos novos instrumentos e novas modalidades, tentando garantir maior objetividade nos modos de avaliar a aprendizagem. Interessante como esta questão de busca da máxima objetividade, ou seja, de fazer dos processos avaliativos uma ação de base científica não é de hoje¹⁸. Tais discussões, entretanto, circularam mais entre aqueles que lidavam com políticas educacionais do que entre aqueles que efetivamente vivenciavam a sala de aula. Na prática, efetivamente, estas ideias só vieram a se constituir como problema a ser tematizado na medida em que professores e professoras apossaram-se de tais críticas.

Assim, ao longo da década de 1980 surgiram inúmeras resistências e questionamentos acerca da avaliação centrada na memória e reprodução. As críticas, porém, partiam de um patamar bastante diferenciado dos anteriores. Num momento em que se revigorava a luta pela democratização na sociedade brasileira, toda ação com resquícios de autoritarismo foi posta em xeque. Talvez tenha sido aquele um dos períodos mais férteis no que se refere a questionamentos das práticas avaliativas na escola. Entretanto, como professores, conseguimos falar e ver a cultura escolar somente a partir de “nossos próprios arquivos” e, por decorrência, somente do interior de suas regras que conseguimos refletir (Foucault, 1987). Por isso, talvez, rodopiamos em torno do mesmo tema, e ainda que criticando

18 No Rio Grande do Sul, já no final da década de 1940, a Secretaria do Estado de Educação e Cultura encaminhava toda a sua política seguindo modelos denominados científicos. Tal prática, porém, não foi privilégio apenas do que foi vivido entre nós gaúchos. A “aspiração de tudo medir cientificamente” passa a se tornar uma espécie de moda de época que busca elucidar a realidade sensível, medindo-a através de testes objetivos. Em 1945, o jornal *Correio do Povo* publicou uma longa reportagem elogiando os “métodos objetivos de verificação que empregamos no Rio Grande do Sul”. Depois de vários comentários positivos, justificados por estatísticas, a matéria encerra, dizendo: “Essa, em resumo, no setor do ensino primário, a obra realizada pelo RS, em cerca de oito anos de uma política educacional superiormente orientada no sentido do bem coletivo. Dela disse, com autoridade incontestável, o professor Lourenço Filho, que é sem precedentes no Brasil” (Fischer, 1999).

o que se considerou o “outro” da avaliação, não temos conseguido senão “variações em torno do mesmo”.

Seguindo nesta perspectiva, pretende-se revisar sucintamente algumas das tendências que tem permeado nossas práticas avaliativas ao longo do tempo. Correndo o risco de simplificação, nestas breves pinceladas se faz intencionalmente algumas opções, suprimindo aspectos significativos relacionados a teorias pedagógicas, por exemplo. Deixa-se de lado também algumas dimensões importantes que seriam talvez indispensáveis em se tratando da problemática da avaliação. Mas, como se sabe, tal tema nunca se esgota totalmente. Cada afirmação poderia ser desdobrada em seus correlatos filosóficos, sociológicos, psicológicos ou culturais. Aqui, entretanto, é preciso delimitar, discorrendo sobre traços marcantes, enunciadores de práticas que podem até mesmo parecer caricaturas

Avaliar; valorar; valorizar; validar; estimar o mérito de; apreciar o valor de; reconhecer a grandeza de¹⁹. O ato que se caracteriza como *avaliação* é inerente ao ser humano em praticamente todas as circunstâncias do dia-a-dia. Tomar decisões faz parte do cotidiano: que roupa vestir, qual o trajeto a ser percorrido no trânsito, qual conta pagar primeiro, que resposta dar ao chefe, reagir ou não a provocação do aluno adolescente... Sempre que tivermos que decidir, estaremos optando entre alternativas, ou seja, em última análise, estaremos avaliando. Sempre, conscientes ou não, estaremos pressupondo alguns critérios que nos auxiliam na escolha: se estiver chovendo, e for hora de pique, e eu estiver com pressa, precisarei decidir por este ou aquele trajeto para almoçar em casa; ou quem sabe decidir não ir para casa, ou até mesmo nem almoçar.

Na verdade, o ato de avaliar pode tomar dimensões de enorme responsabilidade, dependendo das circunstâncias. O que, entretanto, é comum em qualquer ato avaliativo é que ele sempre supõe uma tomada de decisão, um posicionamento. Implica em apreciar o valor, ou valores de objetos, acontecimentos, indivíduos. Avaliar é sempre tomar posição a partir de um ponto de vista (que sempre é a vista de um determinado ponto). Tal atitude traz implícita uma escala de valores, uma visão de mundo.

Nesse sentido, o processo educacional é impensável sem a atitude avaliativa, tanto em situações formais quanto informais. Desde os anos 90, entretanto, o conflito de paradigmas epistemológicos parece ter intensificado o nível de ansiedade entre muitos docentes, especialmente entre aqueles professores e professoras mais conscientes de seu compromisso profissional. Tal fato justifica-se em grande parte pela multiplicação do acesso à literatura especializada e pelas inúmeras possibilidades dos fóruns de discussão, quando se ampliou a voz daqueles e daquelas diretamente envolvidos com a prática da sala de aula.

¹⁹ Buarque de Holanda, Aurélio, Dicionário da Língua Portuguesa, 1999.

Entretanto, quando não se possui dúvida alguma acerca de “como o aluno aprende”, igualmente não se tem dúvida sobre como avaliá-lo. Ou seja, se acreditarmos que o aluno aprende de tanto ouvir, de tanto ver, ou de tanto repetir, também acreditamos que ele mostra aprender ao reproduzir o que viu ou ouviu. Por isso, provavelmente, é tão comum ouvirmos entre as lembranças dos tempos de estudante histórias similares a de Valdir: *A cada encontro tínhamos que citar a matéria da aula anterior, lá na frente da sala*. Para o professor de Valdir, avaliar certamente significava medir o quanto ele fora capaz de *adquirir*. Tais professores, ainda hoje, elaboram testes (ou nome que se queira dar), cujas questões exijam que o respondente prove a *quantidade* do seu saber. Daí que tal concepção necessita de mensuração. Daí que *calcular a média* é inevitável. Daí que ter determinado dia e hora para a verificação da aprendizagem é também importante já que o aluno precisa se preparar, *acondicionando* previamente o que em seguida vai apenas reproduzir no papel²⁰.

É preciso salientar que professores, ao valerem-se de tais testes ou provas, estão sendo coerentes com seu modo de conceber o processo de conhecimento, inclusive propondo recompensas e castigos como recursos pedagógicos: *Um fato marcante? Durante o segundo grau, a gente recebia prêmios pelo maior número de livros lidos... Eu memorizava com facilidade*, lembrou Fernanda, em seu depoimento. Como se pode ver, alguns professores, convictos acerca de que a aprendizagem se dá de determinado modo, estão igualmente convencidos de que o ensino deve seguir tal lógica. Consequentemente, não vacilam em seus encaminhamentos avaliativos. Embora bem intencionados e seguindo certa coerência entre determinado modo de perceber o ensino e a avaliação, geralmente não conseguem refletir acerca de efeitos compulsórios: *Ela deixou toda a turma em exame. Não houve uma exceção sequer. Neste ponto algo se destaca: não é o fato de uma professora ser exigente, e principalmente intransigente, que faz com que os alunos aprendam. Muito pelo contrário, acabei pegando uma certa aversão ao português e à literatura* (Antonio).

Vale ressaltar, entretanto, que por razões nem sempre explícitas, determinados docentes podem começar, aqui e ali, a sentirem-se abalados em suas crenças. Ou seja, são aproximados, abrupta ou paulatinamente, de novas concepções, vindo a conhecer outros paradigmas. Nem sempre assessorados pedagogicamente a ponto de antever com clareza as possíveis alternativas para os procedimentos avaliativos, alguns deles aumentam seus níveis de ansiedade e/ou de frustração.

De fato, certezas sobre *como se aprende*, ou sobre *como se processa o conhecimento*, com o passar dos anos tem sofrido abalos em suas sólidas estruturas. Algumas teorias surgiram aqui e ali, tentando

²⁰ Existe até aquele caso do filho que diz pro pai, de manhã no café: “Pai, reza pra que minha prova seja no 1º período, eu acordei de madrugada, estudei e tenho tudo na ponta da língua. Se a prova for no 2º período, já não garanto que vou me sair bem”.

influenciar a ação docente. Entre estas tendências pode-se destacar pelo menos duas, comumente conhecidas como *tecnicista* e *rogeriana*.

Conforme já referido, a abordagem *tecnicista* caracterizou-se²¹ pelo aparato instrumental que tentou aprimorar ao máximo as possibilidades de *ser científico* ao se avaliar (sic). Ou seja, garantir a fidedignidade dos testes, evitando a subjetividade, insistindo que somente a neutralidade do avaliador permitiria conclusões objetivas e imparciais. Subjacente a esta concepção, insere-se a ideia de que aprender é modificar o comportamento, seja ele cognitivo ou afetivo ou psicomotor. E que esta modificação precisa ser observável, comprovável para fins avaliativos, definindo-se *até que ponto* ou *em que nível*, numa determinada escala, encontra-se o sujeito avaliado. Derivada da visão positivista que influenciava as Ciências Humanas, esta concepção de avaliação levou muitos professores a duvidarem da sua própria capacidade avaliativa, gerando insegurança em suas ações. Este foi o momento em que se consagraram os especialistas e/ou tecnólogos da educação. Nesta perspectiva, entre os dispositivos mais conhecidos podemos encontrar os testes objetivos, as máquinas de ensinar, o estudo programado, entre outros. Também sob esta dimensão, perpassa a ideia de que as habilidades mentais possuem maior grau de importância do que o conteúdo em si²².

Assim, identificar, comparar, sintetizar, e demais habilidades cognitivas, são merecedoras de especial atenção, enquanto *o quê* ou *o para quê* o aluno está identificando ou comparando não é sequer tematizado. Nesta perspectiva tais propostas, embora sequiosas de seus aparatos técnicos, desconheciam as possíveis consequências entre as histórias individuais de cada estudante, como se pode confirmar pelo depoimento de Cátia: *Sempre busquei obter as melhores notas, entretanto, observo que faltou alguma coisa. É uma sensação de ter andado no caminho errado, pelo menos em parte. Hoje me questiono: será que as melhores notas significam efetivamente a melhor aprendizagem? Não teria sido melhor ter sido uma aluna média e ter aprendido mais ao longo dos anos, ou seja, buscar o máximo possível de aprendizagem, ao invés das melhores notas? Aprendi o mínimo necessário para tirar as notas almejadas.*

Obviamente, dependendo dos pressupostos filosóficos que embasavam as respectivas iniciativas educacionais, e dependendo do tipo de sujeito que se quis (ou se quer hoje) ajudar a constituir, as reminiscências podem revelar parecer favorável a tais práticas. Este parece ser o caso de Roberto, hoje destacado na área de administração de empresas, quando ao recordar seus tempos de aluno, diz: *Estas aulas marcaram muito a minha vida, pois através desta metodologia de ensino descobri em mim um senso de competição e, ao mesmo tempo, o gosto por aprender geografia que até então não tinha desenvolvido.*

²¹ Neste texto, o uso do Pretérito como modo verbal não quer significar que tal ação tenha deixado de existir no presente.

²² Supondo-se que seja possível a dicotomia forma-conteúdo.

Considerando-se que, na escola brasileira, tal tendência teve seu apogeu no período da ditadura política, efetivamente os *para quê* ensinar (finalidades) não pareciam ter importância. Igualmente com relação aos *porquês*, raros eram os que ousavam discutir. Cabia ao professor controlar todas as variáveis interferentes, verificar o comportamento observável, as condições e o tempo, a fim de avaliar com o rigor científico adequado ao ensino moderno (Bloom, 1972). Alguns conseguiam fazer com êxito o ritual avaliativo, porém esqueciam de que o ato de ensinar deveria, então, ser coerente. Outros investiam todo o seu tempo elaborando listagem de objetivos, sem nunca refletir sobre a finalidade de suas propostas²³.

A tendência *rogeriana*, por sua vez, carrega em si uma postura diferente, oposta à neutralidade tecnicista. Rogers, um eminente psicoterapeuta norte-americano, surge defendendo que a aprendizagem precisa ser significativa para o aluno e que o indivíduo precisa de “liberdade para aprender” (OGERS, 1971)²⁴. Segundo ele “a aprendizagem auto-iniciada, que envolve toda a pessoa do aprendiz – seus sentimentos tanto quanto sua inteligência – é a mais durável e impregnante [...] os alunos não promissores aprendem rapidamente quando simplesmente se lhes dá oportunidade para isso e quando não se tenta ensinar-lhes”. Em outras palavras, o professor passa a ser um “facilitador” e não um instrutor. Ele “cria condições para”, mas é o aluno que decide envolver-se ou não.

Sob este enfoque teórico e outros similares (NEILL, 1969), desdobraram-se várias experiências educativas e, respectivamente, diversas propostas avaliativas, cujo foco centrava-se no desenvolvimento sócio-afetivo dos discentes: *Do maternal não tenho muitas lembranças. Algum tempo depois encontrei o boletim da escola e fiquei impressionado com o tamanho da avaliação. Era um boletim todo colorido com uma avaliação psicológica completa do meu desempenho. Estranho, pois, talvez, foi a mais perfeita avaliação que já tive e eu tinha somente quatro anos* (Heitor).

A partir desta perspectiva o processo de avaliar abandonou as variáveis de controle do professor e a auto-avaliação passou a ocupar um lugar de destaque entre as novas alternativas metodológicas utilizadas. É preciso lembrar que inúmeros foram os equívocos cometidos em nome de propostas didáticas inspiradas pelos textos de Carl Rogers. Em alguns casos, estudantes passaram a determinar quais os conteúdos a serem abordados, sem sequer conhecer o significado do saber inerente ao componente curricular, desconhecendo igualmente a finalidade da disciplina no conjunto do curso: *Quando cheguei à 8ª série, o colégio havia passado por toda uma reforma educativa, quanto às*

²³ A respeito disso Eisner, apud Balzan (1980) há muito já afirmou que, nestas circunstâncias, um professor ao trabalhar com sete unidades de conteúdo, numa classe subdividida em 3 grupos de habilidades, teria que lidar com 4.200 objetivos comportamentais durante um ano escolar. Ou seja, segue Balzan, “deixa-se de lado a discussão de objetivos mais amplos, perdendo-se de vista a relação entre os fins da educação e a realidade sociocultural em que ela está inserida. E assim, a educação do próprio professor vai sendo substituída pelo seu adestramento”.

²⁴ *Liberdade para Aprender*, é inclusive o título de um dos livros de Carl Rogers, onde o professor é visto como facilitador da aprendizagem, integrando-se no grupo como membro que sente “de fato, que ele e seus alunos se acham em situação de igualdade, como aprendizes” (p.161).

avaliações de alunos e últimas tendências pedagógicas. A orientação consistia em dar muita liberdade em sala de aula, o que acabou descaracterizando a autoridade do professor. Eis o que recordou Ana.

Assim, desejos de adolescentes, ou até mesmo de crianças, passaram a vigorar como absolutos, independente do projeto pedagógico em que estavam inseridos. Não foram raros os casos em que as salas de aula foram confundidas com sessões psicanalíticas. Diversas foram as interpretações dadas também a outros autores, os quais não necessariamente defendiam as práticas pedagógicas assim como elas foram sendo concretizadas²⁵. Muitos foram os desdobramentos da tendência *rogeriana*. Uma espécie de *laissez faire* passou a vigorar no cotidiano escolar de algumas escolas. Hoje tais acontecimentos de certa forma podem ser mais bem compreendidos se levarmos em conta que se respirava um clima tenso, de repressão política ferrenha. O ambiente escolar muitas vezes se constituiu como único espaço onde se podia experimentar certa liberdade. Em nome da busca por transgressões possíveis, algumas propostas criativas conseguiram se consolidar por algum tempo. Muitas delas, inclusive, paradoxalmente opostas ao ideário inspirador, já que o pensamento de Rogers no fundo norteava-se pela bandeira de uma sociedade liberal e individualista.

Evidentemente que tanto a concepção *tecnicista* como concepção *rogeriana* emanava de contextos intelectuais norte-americanos. Suas implicações nas salas de aula deste Brasil longe estiveram das abordagens originais. Nem sequer, portanto, podem ser acusadas como provocadoras principais do caos instalado em nosso sistema educacional nas últimas décadas. Há aqueles que afirmam que até teria sido bom para nossa realidade escolar, se algumas destas concepções tivessem sido aplicadas com competência. Por outro lado, há outros que argumentam que a educação neste país não foi ainda à deriva justamente porque as teorias importadas aqui não se operacionalizaram com maestria.

Mas onde foi parar tudo isso, perguntam os jovens professores de hoje. De onde vieram as contestações a estas abordagens? De um modo geral, a resposta pode ser encontrada entre contribuições da teoria crítica, influenciada principalmente pela Nova Sociologia da Educação (BORDIEU & PASSERON, 1975). Foi precisamente a partir da matriz marxista que aquelas linhas pedagógicas sofreram contestação, especialmente ao serem denunciados seus componentes ideológicos e respectivos vínculos com determinado modelo de sociedade. Em nossa realidade brasileira, assim como nas demais, facilmente podem ser feitas as devidas relações entre o contexto sócio-político, o momento histórico e a ascendência desta ou daquela polêmica em torno de ideias pedagógicas, inclusive ao nível do discurso das políticas públicas²⁶. Aliada às influências da teoria

²⁵ É o caso, por exemplo, das interpretações dadas em nome do educador Paulo Freire, quando parte de suas palavras e/ou expressões foram pinçadas fora de contexto, como é o caso de “Ninguém educa ninguém”.

²⁶ Também caberia lembrar aqui a polêmica *conteudistas x conscientizadores*, ou ainda *competência técnica x compromisso político*, que no Brasil envolveu significativos embates acadêmicos na década de 1980. Para

crítica na contestação das abordagens *tecnicista* e *rogeriana*, também se pode destacar a interferência dos novos paradigmas epistemológicos, que causaram questionamentos à ação docente e aos processos de avaliar. Ou seja, novas concepções sobre processo de *conhecimento*, onde sujeito e objeto são concebidos em interação permanente, vieram revolucionar o modo de encarar o ato de aprender. A epistemologia, vista sob o ângulo da psicogênese e sociogênese, bem como as respectivas pesquisas no campo educacional, trouxeram novos e intrigantes elementos capazes de desestruturar radicalmente o que até então se pensava. Passa-se a compreender que existe uma lógica de quem aprende diferente da lógica de quem ensina, não se conseguindo mais aceitar o conhecimento como algo dado por alguém a outro ou como algo inerente ao indivíduo, esperando apenas desabrochar.

Assim, ao alterar radicalmente nosso entendimento a respeito de como o aluno aprende, há que, em decorrência, mudar radicalmente nosso modo de ensinar e de avaliar. Se entendermos que o conhecimento não é algo que está somente nos livros, ou na cabeça de alguns ou em um lugar fixo; se aceitarmos que todo objeto nunca será totalmente apreendido, que sempre há *incompletudes*; se admitirmos que forma e conteúdo são partes interdependentes de uma totalidade dinâmica; se acreditarmos que há um processo não observável, ou seja que algo acontece com o aluno (na “caixa preta”) quando ele está aprendendo; e que este processo é tão ou mais importante do que o produto final; se concordarmos que perguntar, levantar hipótese é tão ou mais importante do que responder; se assumirmos que errar é parte indispensável do processo construtivo de conhecer; se apostarmos em tudo isso, então: a sala de aula não poderá ser como antes; a ação docente não poderá ser como antes. Em outras palavras, o processo avaliativo não poderá ser proposto como vinha sendo ao longo dos tempos.

Modificações nas práticas cotidianas de avaliação, ou nos respectivos regimentos escolares, ontem como hoje, acabam acarretando também algumas consequências para os estudantes e suas famílias. Nesse sentido, nos últimos anos, juntamente com a riqueza das variadas formas de avaliar a aprendizagem, urgiram as respectivas inadequações e/ou impasses entre projetos curriculares diferentes. Aqui é interessante trazer o depoimento de Heitor, cuja história escolar se caracteriza por experiências variadas, fruto das inúmeras mudanças de cidade, decorrentes da profissão do pai. Entre os depoentes, é ele quem teve o privilégio de passar os primeiros anos escolares em escolas experimentais, mas é ele também quem, de certa forma, sofreu as consequências da diversidade que proliferou entre os diferentes estabelecimentos de ensino. Permeando suas lembranças, diz ele: *Na escola seguinte, o desempenho dos alunos era medido por regras e notas. Assim, como encaixar um aluno que vinha de outra proposta, onde havia um parecer descritivo em lugar de notas? Como*

alguns tais discussões eram similares a tantas outras, porém com roupagem politizada. Não entraremos nesta questão, tendo em vista o enfoque deste artigo.

enquadrar esta criança no esquema estabelecido? A liberdade aprendida parecia desaparecer, uma rigidez religiosa impunha regras de conduta.

A partir dos anos 80, entretanto, novas e variadas ideias começaram a proliferar acerca de concepções e modalidades avaliativas, inclusive em escolas costumeiramente distantes das novidades pedagógicas. Farta bibliografia foi sendo divulgada, contendo igualmente referenciais teóricos e experiências relatadas pelas próprias professoras enquanto responsáveis por novos procedimentos avaliativos. Entretanto, dados empíricos, coletados em inúmeras pesquisas que tem a prática docente como principal objeto de investigação demonstram com relativa frequência que, em geral, no cotidiano da sala de aula as modalidades avaliativas seguem seu rumo clássico tradicional. Ou seja, ensinar continuou sendo sinônimo de transmitir, e avaliar em grande parte continuou um procedimento que se vale basicamente da *medida*.

Paralelamente, intensificou-se a propagação de literatura pertinente “às coisas de escola”, passando a ocupar lugar de destaque algumas produções autodenominadas pós-estruturalistas, em especial aquelas articuladas ao campo dos Estudos Culturais. Embora ainda incipientes em suas repercussões no cotidiano das escolas, tais elaborações tem contribuído para que na academia aprofunde-se a discussão a partir de novas racionalidades enunciativas. Considerar o contexto, os aparatos e a respectiva maquinaria escolar, como conjunto de dispositivos que ajudam a constituir os sujeitos pode, de certa forma, articular-se a discussões já anteriormente feitas, mas sob outros olhares e aportes radicalmente diferenciados. “O que faz com que sejamos o que somos?” - eis uma das interrogações de Foucault (1993) que hoje parece soar de forma mais contundente, ao se contemplar os cenários narrados pelos depoentes aqui trazidos em suas reminiscências. Os processos avaliativos vividos por diferentes sujeitos e em situações as mais diversas parecem incidir numa versão única: as modalidades de avaliação na escola nunca estão fora das relações de poder. E não poderia ser diferente. Tão impossível quanto pensar uma sociedade sem interesses em luta, ou sem efeitos de poder, seria imaginar uma educação e seus processos avaliativos sem implicações com e entre micropoderes.

Ao finalizar, caberia indagar: o que fazer então? Quem sabe, dar continuidade a questionamentos em torno do tema, não em busca da melhor verdade, e sim convictos de que esta somente poderá estar onde estiver nosso compromisso com a qualificação da docência. Assim, permeando utopias, este artigo finaliza propondo um exercício coletivo na busca de respostas ao *que fazer* cotidiano, fazendo da discussão entre pares uma atividade de formação. Em decorrência, um conjunto de questionamentos pode ser elencado: que propostas pedagógicas queremos para o exercício da docência universitária? Como se caracteriza o contexto cultural em que ela se insere? Que limites e que possibilidades temos percebido entre as práticas do dia-a-dia? O que entendemos por ciência e conhecimento? Como acreditamos que nosso aluno universitário aprende? O que consideramos como conhecimento, atitudes e habilidades primordiais na formação de professores? Quais ideias

efetivamente defendemos? A que verdades instituídas temos feito confronto? Contra que forças temos lutado? O que pretendemos que nossos alunos sejam? Enciclopédias? Sujeitos informados? Cidadãos críticos? Pessoas felizes? Saudáveis? Solidárias? Como processar nossos atos de ensinar? De que princípios/ideias/sentimentos nossos projetos estão encharcados? Como lidamos com os dispositivos de poder/saber? Eis, então a questão seguinte, cuja resposta é decorrência de todas as anteriores: como conceber nossos processos avaliativos?

Referências

- BALZAN, Newton C. Sete asserções inaceitáveis sobre inovação educacional. *Revista Educação e Sociedade*, nº 6, jun 1980.
- BLOOM, B. et alii. *Taxionomia de Objetivos Educacionais - Domínio Cognitivo*. Porto Alegre, Globo, 1972.
- BORDIEU, P. & PASSERON, J. C. *A Reprodução*. Rio, Francisco Alves, 1975.
- FISCHER, Beatriz T. Daudt (Org.) *Tempos de Escola - Memórias*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011.
- _____. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. Pelotas, Seiva Publicações, 2005.
- _____. O poder que *assujeita* é o mesmo que se faz desejar. São Leopoldo, Unisinos, *Revista Educação*, (6) 10, 2002, 75-96.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- _____. *Vigiar e punir*. 17. ed. Rio de Janeiro : Vozes, 1998.
- _____. *História da sexualidade*. 11. ed. Rio de Janeiro : Graal, 1993. v. 1: A vontade de saber.
- GOODSON, Ivor F. *Studyng teacher's lives: an emergent field of inquiry*. New York: Teachers College Press, 1992.
- NEILL, A. S. *Liberdade sem medo: Summerhill*. São Paulo, Ibrasa, 1969.
- NÓVOA, Antonio. *Professores - Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal, 2009.
- ROGERS, Carl R. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte, Interlivros, 1971.
- WEIDUSCHADT, Patrícia; FISCHER, Beatriz T. Daudt. História oral & memória: aportes teórico-metodológicos na investigação de trajetórias docentes. In: FERREIRA, Marcia O. et all. *Memórias docentes – Abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação* (pp. 66-82). São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

4.20.

Título:

Avaliação da aprendizagem em ambientes de formação online: em busca de uma prática interativa/hipertextual

Autor/a (es/as):

Freitas, Maria Auxiliadora Silva [Universidade Federal de Alagoas – UFAL]

Resumo:

Esta comunicação traz para uma discussão as questões pertinentes à avaliação da aprendizagem que ocorre em ambiência de cursos online, em especial os de graduação, formação de pedagogos como profissionais da educação. Apresenta algumas questões-chave como problemáticas a serem refletidas e que vêm sendo discutidas na itinerância desses cursos, ou seja: que concepção teórico-metodológica tem permeado a avaliação da aprendizagem que ocorre nos cursos de formação online? Os instrumentos e procedimentos utilizados por alunos e professores são, de fato, estratégias de mediação pedagógicas? Por fim, é possível desenvolver um processo de avaliação numa perspectiva formativa/emancipatória que aponte para uma ação dialógica e colaborativa, direcionada à emancipação dos sujeitos envolvidos? Por meio de uma pesquisa conceitual, mas com um olhar voltado para a prática pedagógica, procura compreender e interpretar o fenômeno da avaliação da aprendizagem tal qual a regra do círculo hermenêutico: analisando os princípios teórico-metodológicos que norteiam os seus atos e, a partir deste, buscar novas compreensões que reconstruam os meandros dessa discussão. Tal argumentação metodológica não exclui os saberes práticos, nem aborda um teorismo que por si basta, no entanto reconhece que nesse tipo de pesquisa há um rigor conceitual para analisar, compreender, aperfeiçoar, questionar e propor alternativas para, em seguida, construir uma maneira própria de argumentar (DEMO, 2004). Os aportes teóricos se valem dos pressupostos de Lévy (1999; 2003), Gadamer (2002), Freire (1996), Saul (1999), Méndez (2002), Barriga (2000), Esteban (2001) e outros que referendam o tema. Aproxima-se da epistemologia levyniana a fim de compreender o sentido filosófico do ciberespaço como lugar no qual se constroem conhecimentos, habilidades, atitudes e, principalmente, maneiras de ser, agir, pensar e sentir. Uma segunda aproximação refere-se à epistemologia gadameriana desafiando um diálogo interdisciplinar entre a avaliação, a hermenêutica e a cibercultura, para dar sentido e construir novas compreensões a um processo que vem restringindo seu papel à seleção de instrumentos, estratégias e técnicas, consideradas adequadas ao ensino-aprendizagem. Para justificar o tratamento hermenêutico conferido aos estudos, aborda temas relacionados à interação e à

interatividade, à hipertextualidade e ao diálogo como condições favoráveis ao desenvolvimento de uma avaliação dialógica hipertextual, mediada pelos sujeitos da aprendizagem. Não tem a pretensão de apresentar resultados conclusivos, mas indica uma proposta de avaliação formativa, imprescindível para deslocar o eixo estritamente tecnológico no contexto dos cursos online, para uma práxis reflexiva, compartilhada, que transcenda aos seus aspectos formais e busque uma ressignificação da avaliação, em termos de concepção, de procedimentos e principalmente de formação.

Palavras-chave:

Avaliação da Aprendizagem, Hermenêutica, Interação/Interatividade, Práticas Hipertextuais.

Alguns argumentos introdutórios

A opção pela temática é uma construção processual e gradativa que foi se construindo e se formulando no decorrer de minha itinerância pessoal e profissional como educadora, docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na modalidade presencial e a distância (EAD). Mais do que isto, busca elementos para responder às questões que vêm me inquietando. Uma delas refere-se à grande dificuldade que a academia convencionalmente tem apresentado para articular saberes de forma dialógica, interativa e compartilhada, apresentando uma vivência que, na maioria das vezes, segue os princípios preconizados pela lógica da instrumentalidade técnica.

Ao lado dessa questão, situa-se o objeto e fenômeno deste estudo desafiando-me a um diálogo interdisciplinar entre a avaliação, a hermenêutica e a cibercultura, para dar sentido e construir novas compreensões a uma prática que vem restringindo seu papel à seleção de instrumentos, estratégias e técnicas mais adequadas ao ensino-aprendizagem.

Essa perspectiva traz outras inquietações epistemológicas, as quais podem ser assim traduzidas: que concepção teórico-metodológica tem permeado a avaliação da aprendizagem que ocorre nos cursos de formação online? Os instrumentos e procedimentos utilizados por alunos e professores são, de fato, estratégias de mediação pedagógicas? Por fim, é possível desenvolver um processo de avaliação numa perspectiva formativa/emancipatória que aponte para uma ação dialógica e colaborativa, direcionada à emancipação dos sujeitos envolvidos? Meu objetivo não é encontrar respostas conclusivas para as questões acima, mas reconhecer que vivemos em um contexto pautado por uma pluralidade de significações possíveis. A hermenêutica ingressa nessa composição não como uma teoria ou método, e sim como um modo de pensar difundido e praticado em diversas áreas de conhecimento e, naturalmente, na educação, graças à sua pretensão universal.

Dessa forma, a ideia de iniciar uma investigação sobre a avaliação da aprendizagem em ambiente de formação online, principal propósito deste trabalho, não inclui, *a priori*, o rigor de apresentar métodos e técnicas necessárias ao seu desenvolvimento. Trata-se, na verdade, de uma pesquisa conceitual que vai além de uma simples compilação de dados, para transitar com autonomia ao já existente, ocupar espaços para rever os aportes que falam e interpretam o fenômeno estudado, questionar e permitir-se como sujeito instituinte reconstruir os meandros dessa discussão.

Esse movimento de compreender, interpretar e aplicar, nos aproximou da hermenêutica para vivenciar, no espaço da cibercultura, mais precisamente nos cursos online de formação superior, a prática da avaliação da aprendizagem, por meio do qual as pessoas são convidadas a produzir conhecimentos no ciberespaço e, de forma mais significativa, a abertura ao diálogo (GADAMER, 2002) para uma aprendizagem recíproca.

Uma segunda aproximação refere-se à epistemologia lewyniana a fim de compreender o sentido filosófico do ciberespaço, como lugar onde se constrói conhecimentos, habilidades e, principalmente, maneira de ser, agir, pensar e sentir. Isto porque, do ponto de vista de Lévy (1999), na cibercultura (um neologismo que remete a outras palavras como ciberespaço, virtual, digital, hipertexto), os saberes são construídos em rede, formando laços sociais que levam à inteligência coletiva, ou seja, a um conhecimento proveniente da interatividade entre os sujeitos. Nele, há o reconhecimento de que o saber revela-se e atualiza-se no coletivo, mais do que isso, exige disposição e interesse em *ser* com o outro no ambiente cibercultural.

Essa dimensão filosófica do ciberespaço é o que me impele a refletir as possibilidades de transformar a avaliação da aprendizagem online numa ambiência dialógica, de caráter hermenêutico. Desse modo, espera-se superar o modelo comunicacional unidirecional da esfera meramente tecnológica e adentrar num campo de formação que dê sentido e significado às práticas dos sujeitos envolvidos e ao próprio processo de ensino-aprendizagem.

Cenários de itinerância da avaliação da aprendizagem

Por que ainda vivemos a hegemonia de uma pedagogia tradicional, sedimentada em métodos expositivos e numa suposta avaliação que prioriza as medidas educacionais?

A hipótese que segue pode servir como fio condutor para desencadear uma reflexão que dê respostas a essa pergunta: qualquer que seja o modelo de avaliação a ser adotado no processo ensino-aprendizagem, ele não é neutro, nem arbitrário e não se dá num vazio conceitual. Ao contrário, por ser uma atividade intencional, realizada entre pessoas, a avaliação assume múltiplas dimensões atreladas a uma determinada forma de conceber o mundo, o indivíduo e a sociedade, que condicionam e norteiam a prática pedagógica.

Entre diferentes concepções epistemológicas percebe-se, por um lado, a influência do pensamento cartesiano na medida em que geram padrões de comportamentos preestabelecidos que se traduzem no exercício da memória, da repetição e da mensuração; por outro, a busca de novos paradigmas ligados às ciências sociais e humanas tem despertado na educação a adoção de outros modelos menos reducionistas onde o indivíduo é considerado um ser de relações, um sujeito que constrói seu conhecimento interagindo com os outros e com o mundo que o cerca. (MORAES, 1997).

No primeiro caso, do ponto de vista técnico, a avaliação confunde-se com medição cujo valor atribuído às pessoas ou à ação passa por uma escala de medida advinda de testes padronizados. A ênfase, então, recai no modelo chamado psicométrico, originado no começo do século XX, mais particularmente na década de 1930, quando as correntes positivistas e condutistas impregnavam as práticas de avaliação da aprendizagem.

A influência de Tyler (1974) e seus seguidores (TABA, 1962; MAGER, 1962; BLOOM, 1983), entre outros, causou grande impacto no âmbito da educação, particularmente no cenário brasileiro, com a introdução de uma variedade de procedimentos, tais como exames, testes, escalas de atitude, inventários, fichas de registro de comportamento (*check lists*), para verificar o grau de rendimento dos alunos em relação aos objetivos curriculares.

Nesse contexto, avaliar é medir as características de personalidade dos alunos, é quantificar a sua aprendizagem, é desenvolver nos docentes e discentes uma visão instrumental do conhecimento como se o ensino fosse algo dado, estático. Por isso mesmo, Tyler (1974) não faz nenhuma diferença entre medida e avaliação. Para ele, a avaliação compreende a mensuração das mudanças comportamentais expressas pelos alunos, em confronto com os critérios de desempenho esperado.

Em geral, a ausência de uma discussão mais ampla sobre essas questões, gera entre os profissionais da educação, determinadas crenças que dificultam analisar criticamente esses aspectos e avançar numa proposta de avaliação com bases científicas, ético-filosóficas, atendendo aos usos formativos mais do que aos procedimentais.

Entre equívocos e contradições, os mecanismos científicos ingressaram no cenário educativo para justificar o sucesso ou o fracasso escolar pelo caminho dos méritos individuais. Uma parafernália de testes de inteligência e de aptidões aparecia para identificar uma infinidade de fatores, entre eles, atitudes, interesses, aprendizagem e coeficiente intelectual.

Na prática, essas características revelam um cenário bastante conhecido e constrangedor: de um lado professores que valorizam as provas objetivas, de múltipla escolha sob critérios rígidos e pontuais para controlar, julgar, aprovar/reprovar e classificar os alunos; de outro, uma tensão fadada ao fracasso escolar – os alunos se veem frente a uma tarefa passível de reprovação, de repreensão social. Seu rendimento depende de fatores intrínsecos a ele próprio, independente de qualquer explicação que envolve o ensino-aprendizagem.

Vê-se, então, um ritual equivocadamente chamado de avaliação, instaurador de medo entre os alunos e de todo um conjunto de práticas que os impossibilitam de expressar suas ideias, seus conhecimentos e até mesmo dirimir suas dúvidas. Interagindo com Luckesi (1999), pode-se dizer que o ato de verificar termina quando se obtém o dado ou informação. Ou seja, o que poderia ser transformado num momento de diagnóstico para realimentar o ensino-aprendizagem acaba se tornando uma prática estática, sem nenhum retorno para alunos e professores.

Entre tensões e contradições, a avaliação tem confirmado essa posição na medida em que impede que o conhecimento seja construído num espaço heterogêneo onde o erro poderia ser visto como uma etapa do processo de construção de conhecimentos. O modelo de avaliação por exames exige que essa prática seja traduzida na eficiência e padronização para que o erro seja banido e suscite no aluno

padrões de comportamentos predefinidos, tais como, a memorização e a capacidade de expressar, em forma de repetição, os conhecimentos acumulados.

Afinal, para que serve o exame? Como ressignificar a sua prática no contexto de uma avaliação diagnóstica formativa?

Função formativa da avaliação: uma leitura hermenêutica como modo de ser, interpretar e compreender o ensino-aprendizagem

O desafio de apresentar a função formativa da avaliação da aprendizagem implica, em primeiro lugar, recuperar o conceito de avaliação como um processo interativo entre docentes e discentes que têm no diálogo hermenêutico a forma mais expressiva de sua manifestação.

Em segundo lugar, considerar que esse enfoque no ciberespaço, mais precisamente nos ambientes virtuais de aprendizagem, pode ser um bom ponto de partida para romper com posturas metodológicas extremas, que priorizam nessa ambiência os aspectos técnico-quantitativos em detrimento à formação, à reflexão e à interatividade que envolvem os sujeitos no ato pedagógico.

A partir daí, chamo a atenção para as três modalidades da avaliação – diagnóstica, formativa e somativa - suas funções respectivas interligadas à melhoria do ensino-aprendizagem.

Quando começamos a pensar sobre a função diagnóstica da avaliação, uma questão que se coloca é a de entender o lugar que ela exerce na ação pedagógica e para que se destina. Alguns autores, como Jorba e Sanmarti (2003), situam essa modalidade antes de iniciar o processo de ensino-aprendizagem com a finalidade de obter informações de cada aluno e adaptar esse processo a suas necessidades.

Vejo na avaliação diagnóstica não só um momento anterior ao ensino-aprendizagem, mas durante todo o processo para identificar as problemáticas existentes, subsidiar a prática pedagógica e retroalimentar o ensino.

Entendo que esse tipo de avaliação poderá proporcionar decisões importantes para o replanejamento das atividades didáticas concernentes aos conteúdos programáticos, à metodologia, às estratégias e ao próprio modo de avaliar. Poderia dizer que, como ponto de partida, o diagnóstico atua como um mecanismo de verificação, de identificação e acolhimento ao estágio de aprendizagem em que se encontram os alunos; como processo inerente à prática pedagógica, relaciona-se à função formativa para definir os encaminhamentos necessários à melhoria do ensino-aprendizagem, ou como diria Sacristán (1998b, p.297), “[...] para pensar e planejar a prática didática”.

Nessa direção, opto em favor de uma avaliação contínua que seja capaz de interconectar todos os momentos do ensino-aprendizagem – do diagnóstico à intervenção– avaliação formativa - e, naturalmente, em decorrência dessas etapas, a busca de resultados que se expressam pela avaliação

somativa. Esta última, apesar de ter uma cultura pontual traduzida em forma de notas ou de conceitos, pode ser reconfigurada se pensarmos em lhe dar um lugar como componente da formação, necessária ao aprimoramento das pessoas e da ação pedagógica.

As questões pertinentes a cada uma poderiam ser tratadas da seguinte forma: de onde vêm as dificuldades que o aluno sente? O que fazer com os elementos constatados? Em que medida o aluno adquiriu os saberes, habilidades e/ou atitudes necessários à sua formação/aprendizagem?

Esses aspectos, quando combinados e dialogados entre si, dão um horizonte para a ação avaliativa e, particularmente, para o ensino-aprendizagem. Também caracteriza o desenho de uma avaliação processual como explicito na figura a seguir:

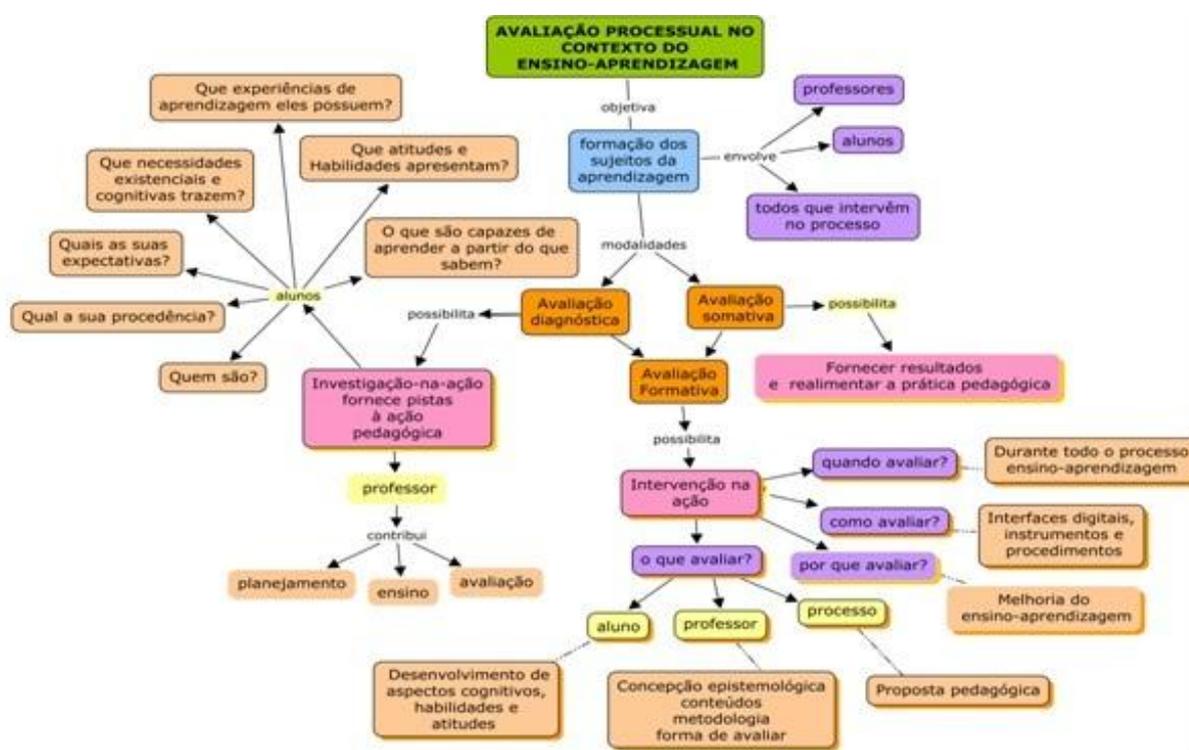


Figura 01

Fonte: Mapa elaborado pela autora

Em se tratando de uma avaliação formativa em ambientes de formação online, faz-se necessário reconhecer que esses aportes são desafiadores, porém, indispensáveis para dar sentido à prática pedagógica no espaço cibercultural. Nessa perspectiva, vale lembrar a tendência filosófica deste trabalho de considerar a avaliação da aprendizagem como um fenômeno da cibercultura, situada num contexto que vai além das práticas convencionais oferecidas pela educação a distância.

Avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem

Como podemos falar com propriedade da avaliação formativa, com tendências hermenêuticas, nos ambientes virtuais de aprendizagem?

Em primeiro lugar, se tomarmos o sentido existencial e irreduzível da expressão ser-no-mundo (HEIDEGGER, 2006), em diferentes maneiras de se comportar, de se conduzir e de agir no “mundo circundante” (termo denominado pelo filósofo), poderemos pensar no ciberespaço, mais precisamente no AVA, como um novo modo de ser-no-mundo, o ser-no-mundo virtual, com possibilidades de pensar, de aprender e reconstruir, respeitando a tessitura hermenêutica do ser humano.

Nesse contexto, a avaliação prioriza o aspecto dialógico-interativo porque envolve os sujeitos do processo de ensinar e aprender, implicando uma forma distinta de ver, de refletir e interpretar o conhecimento e toda a sua potencialidade formativa. De consonância com essas ideias, o desafio agora é buscar outras maneiras de avaliar que deem sentido às tradicionais e façam emergir diferentes procedimentos e habilidades que resultem numa aprendizagem colaborativa e transformadora (PALLOFF e PRATT, 2002).

Em segundo lugar, os AVA apresentam-se como espaços formativos porque possibilitam interação - síncronas e assíncronas - e promovem o desenvolvimento da aprendizagem através do ciberespaço. De acordo com Almeida (2003, p.331),

Ambientes digitais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos.

Nessa direção, devemos distinguir o uso dos AVA a partir de dois conceitos básicos, não excludentes entre si: como *software* educacional capaz de reunir diferentes recursos hipermediáticos (imagens, cores, sons, textos, vídeos) num mesmo ambiente, para potencializar a aprendizagem em qualquer modalidade de ensino, seja presencial, semipresencial ou totalmente online; e como espaço aberto, flexível e interativo, nesse caso, possibilitando a alunos e professores desenvolverem competências, habilidades e atitudes na dialogia e na busca de um processo de autoria e coautoria.

Infere-se daí que a noção de AVA é relativa à concepção educacional adotada, que, por sua vez, define a posição assumida por docentes e discentes frente a cada recurso midiático, à participação e ao nível de diálogo que estabelecem entre si. Santos (2003a, p. 225) evidencia algumas características desses

ambientes as quais considero imprescindíveis para a constituição de um espaço interativo e construtor de saberes. Vejamos:

- a) Criar ambientes hipertextuais que agreguem *intertextualidade*, conexão com outros *sites* ou documentos; *intratextualidade*, conexões no mesmo documento; *multivocalidade*, agregar multiplicidade de pontos de vista; *navegabilidade*, ambiente simples e de fácil acesso e transparência nas informações; *mixagem*, integração de várias linguagens: sons, texto, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos, mapas; *multimídia*, integração de vários suportes midiáticos.
- b) Potencializar *comunicação interativa síncrona*, comunicação em tempo real e *assíncrona*, comunicação a qualquer tempo – emissor e receptor não precisam estar no mesmo tempo comunicativo.
- c) Criar atividades de pesquisa que estimule a construção do conhecimento a partir de situações-problema, onde o sujeito possa contextualizar questões locais e globais do seu universo cultural.
- d) Criar ambiência para avaliação formativa, onde os saberes sejam construídos num processo comunicativo de negociações em que as tomadas de decisões sejam uma prática constante para a ressignificação processual das autorias e coautorias.
- e) Disponibilizar e incentivar conexões lúdicas, artísticas e navegações fluidas.

Vê-se, nessa abordagem, que os ambientes virtuais não giram, apenas, em torno das tecnologias de informação e das mídias digitais. Estas últimas só ganham sentidos na medida em que são utilizadas para configurar novos espaços e chegar a uma aprendizagem formativa e interativa.

Ratifico, entre outros fatores sociais, culturais e estruturais, a necessidade de o professor ter uma preparação sólida para atuar nessa ambiência, conhecer bem as interfaces disponíveis na *web* – fóruns, sala de *chat*, banco de dados, livro, *wiki*, *blog* e outros - para transformar os AVA em espaços acadêmicos hipertextuais, cooperativos, de pesquisa e desenvolvimento intra e interpessoais.

Na prática, o que muda na avaliação com a emergência dos AVA? Como utilizar as interfaces digitais para ressignificar a avaliação numa perspectiva dialógico-hermenêutica?

O desenvolvimento da avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem com base no diálogo implica, sobretudo, uma atitude de interatividade, autonomia e colaboração entre professores e alunos. A atenção deve ir além, considerando que a ausência física requer muito mais dos sujeitos envolvidos no processo online. Os alunos necessitam ganhar autonomia e responsabilidade em relação às suas aprendizagens, para administrar seus tempos de estudo, participar das atividades síncronas e assíncronas, das interações, orientações e coautoria a distância.

Os professores precisam estimular a aprendizagem colaborativa, ser orientadores, trabalhar o conhecimento em parceria para que os alunos possam ler o texto no contexto, fazer perguntas, comentar os trabalhos e as mensagens que recebem, explorar os conteúdos de forma crítica e criativa.

Em última instância, o professor também é responsável pela “presença” virtual do aluno. A forma como ele conduz o ambiente poderá (ou não) motivar cada participante a discutir determinadas questões, postar suas vivências, construir o conhecimento de maneira diferente, mas compartilhado.

Para tanto, é importante que o professor seja capaz de renunciar a seu pretenso poder de ter o controle da sala de aula, considerar o nível de experiência dos alunos e estar disposto a ser, com eles, um grupo de pessoas que aprendem reciprocamente, como sujeitos instituintes do processo de ensino-aprendizagem.

No contexto do AVA, encontramos diversos recursos concebidos para potencializar a prática avaliativa em todo seu desenvolvimento processual. A fim de melhor compreendê-los, torna-se necessário refletir a sua aplicabilidade a partir da concepção de avaliação, como prática formativa, que ocorre em qualquer momento do curso para dar apoio e *feedback* a alunos e professores.

Dentre os instrumentos e procedimentos disponibilizados pelas tecnologias digitais do AVA, destaco aqueles que levam a pensar a avaliação à luz de uma prática dialógica e interativa, conforme figura abaixo:



Figura 02 – Apropriação dos recursos didáticos *online* na avaliação de aprendizagem.

Vejamos alguns desses recursos e suas potencialidades avaliativas:

Memorial - O uso desse procedimento na avaliação diagnóstica se constitui em um exercício de reflexão intrapessoal, de vivências e experiências passadas que se entrecruzam com as próprias

condições sociais de vida, possibilitando novos sentidos para as percepções sobre o presente (BOSI, 1979). Trata-se, na verdade, de rever o itinerário vivido ligado às questões sociais, educativas e culturais, no qual o sujeito repensa e resitua sua vida em relação à sociedade e a outros sujeitos sociais. Como afirma Severino (2002, p.175):

O Memorial constitui, pois, uma autobiografia configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido.

Além de estar relacionado a uma prática de reminiscência, no AVA o memorial se constitui em um procedimento de avaliação e autoavaliação porque auxilia o aluno em seu processo de formação frente à sua trajetória, às interações e às novas aprendizagens. Ao professor permite compreender como se processa a itinerância dos alunos, seus limites e possibilidades e tomar decisões de encaminhamento relativas às atividades do ensino-aprendizagem.

Como mecanismo de avaliação formativa, o memorial apresenta outras características, dentre as quais a de estabelecer um diálogo entre a ação pedagógica e a teorização para que o movimento de ação-reflexão-ação se efetive. Falo dos relatos dos alunos, da construção dos saberes para interpretar, atribuir sentido e ressignificar o conhecimento em rede, sem perder de vista a interatividade entre os participantes nas diferentes áreas e domínio do saber.

Nessa condução, o memorial apresenta-se muito mais do que uma mera sequência de atividades individuais e lineares com vistas à obtenção de uma nota; ao contrário, configura-se como um processo didático contínuo, revisto e reescrito numa dinâmica sucessiva de sínteses e de constante atualização.

Fórum de discussão - Existem vários aspectos a serem considerados no fórum para que ele se constitua uma interface de avaliação online. A clareza de sua inserção como atividade pedagógica, permitindo que os sujeitos da aprendizagem interajam mutuamente, para dialogar, construir e ressignificar os conhecimentos, é sem dúvida um deles. Como escreve Lévy (2003 p.125), “[...] uma mera conversa pode ser considerada uma construção em comum de um espaço virtual de significações que cada interlocutor tenta alterar segundo seu humor, seus projetos”.

Sobre isso e levando-se em consideração os fundamentos da interatividade de Silva (2002), em que a *participação-intervenção* dos sujeitos interfere e/ou modifica a mensagem, há de se ponderar que a dinâmica de um fórum não pode ser determinada, *a priori*, por critérios ou assuntos escolhidos. Estes, normalmente, aparecem como sugestões ligadas ao fenômeno de estudo, mas os principais temas devem ser construídos a partir das discussões e questões provocadas por alunos e professores, a fim de

que todos possam participar e intervir na cocriação da mensagem, dentro de um contexto de *bidirecionalidade e hibridação* sugerido por Silva (2002),

Quando relacionadas à avaliação da aprendizagem, a pertinência dessas questões traz significativas alterações nas concepções e nas práticas que se desenvolvem na ambiência do fórum. Primeiro porque se trata de uma modalidade assíncrona, e uma de suas vantagens é proporcionar espaço temporal para reflexões.

Além disso, seu potencial está nas possibilidades de alunos e professores se reconhecerem como sujeitos instituintes, atuando na construção de saberes e se construindo nessa interação. Essa abordagem sinaliza uma perspectiva de formação alicerçada na autonomia das pessoas e na singularidade de cada sujeito que se sente acolhido e valorizado.

Nesse sentido, o fórum ilustra outro aspecto a ser avaliado: a aprendizagem que se baseia na partilha de conhecimentos. Trata-se de atinar se há enriquecimento mútuo nos conteúdos e informações que circundam esse espaço e até que ponto essas informações contribuem para o processo ensino-aprendizagem. Ou, ainda, questionar: de que maneira o fórum, como interface digital, está conduzindo e/ou motivando esse processo? Os alunos sentem-se estimulados para participar espontaneamente e dar continuidade a essas ações? Até que ponto favorece a compreensão, a participação e a emancipação dos sujeitos envolvidos? Quem está sendo avaliado? De que forma ocorre o processo de avaliação?

Essas e outras questões são norteadoras para definir o quê, como e para que avaliar no âmbito do fórum. A partir daí é possível criar um processo que é, sobretudo, formativo, mas que expressa também resultados somativos. Afinal, numa abordagem processual, todos os aspectos são considerados, desde a interatividade entre os sujeitos, a construção de conhecimentos, a avaliação colaborativa, até o desempenho apresentado pelos discentes e docentes.

Por isso, a avaliação deve ocorrer constantemente por meio de estratégias que façam sustentar a reflexão, para romper com o “[...] *falar-ditar-do-mestre* e potencializar-se, a partir de suas características digitais, polifônicas e plásticas, a concretização de uma avaliação dialógica, contínua (formativa/diagnóstica) e interativa” (KRATOCHWILL e SILVA, 2008, p. 452-453).

Enfim, em um processo de avaliação online, é preciso garantir o envolvimento dos sujeitos aprendentes para que a avaliação não se transforme numa atividade unilateral, da qual o sujeito avaliador sempre é o professor e o aluno um mero receptor. O exercício da autoavaliação permite aos alunos assumirem autoria e coautoria de suas aprendizagens, criando uma cultura permanente de troca e de diálogo entre os participantes.

Chat - O *chat*, também chamado de bate-papo virtual, configura-se numa interface síncrona porque permite uma conversação em tempo real entre os participantes. Em geral, sua utilização pode ser vista

em diferentes situações, desde uma comunicação para fins comerciais a uma atividade de aprendizagem.

Com Marcuschi (2005) e Araújo (2005), sinaliza-se a importância de se proceder a uma reflexão sobre a apropriação do *chat*, na mídia virtual, enquanto novo gênero textual. Marcuschi (2005) convida a pensar o *chat* educacional numa perspectiva menos tecnicista e mais interativa, fundamentalmente baseado nas relações entre fala-escrita, exigindo uma série de habilidades para manter simultaneamente vários diálogos paralelos.

Um traço importante nesse contexto é a qualidade da participação dos atores sociais para se conhecerem, determinando as relações interpessoais e os conteúdos que devem ser sancionados. Nessa concepção, esse recurso digital passa a ser um lugar de encontro, de domínio discursivo porque traz a marca do diálogo na atividade humana.

Do ponto de vista de Araújo (2005, p.100), os *chats* que acontecem na Web poderiam ser denominados de *chats hipertextuais*,

Porque trazem em sua textura, marcas indelévels da riqueza plural da linguagem do hipertexto, de modo que os elementos sonoros, imagéticos e escritos se fundem para compor o texto convencional, ainda que a escrita, nestes gêneros, apresente características distintas da usual.

Significa dizer que uma discussão textual, via *web*, por si, já caracteriza uma rede hipertextual, na medida em que “[...] conecta palavras e frases cujos significados remetem-se uns aos outros, dialogam e ecoam mutuamente para além da linearidade do discurso, um texto já é sempre um hipertexto” (LÉVY, 1993, p.73).

Com essa abordagem, o *chat* educacional oferece elementos formativos para a avaliação da aprendizagem. Inicialmente com o objetivo de observar o grau de aproximação dos sujeitos e sua motivação para entrar no jogo da conversação dialógica; depois, para captar os conhecimentos prévios dos alunos e o modo como eles interagem com as pessoas e com os conteúdos.

Nesse caso específico, deve-se também levar em consideração se o encontro online possibilitou o diálogo crítico e reflexivo, se promoveu “laços sociais” (LÉVY, 2003), vínculos afetivos e interatividade e, ainda, se emergiram novos temas e conteúdos que propiciaram o aprofundamento do curso.

A dinâmica de realização do *chat* oferece outros subsídios que poderão contribuir no processo avaliativo, tais como: argumentos e contra-argumentos, comentários, questionamentos, dúvidas, posicionamentos, perguntas e respostas. Por sua característica de escrita e oralidade, é possível,

também, avaliar a troca de ideias e informações, as respostas imediatas ao que foi exposto, e até mesmo as reformulações necessárias.

Outro procedimento de avaliação é utilizar o *chat* após sua realização, ou seja, como registro hipertextual sobre as ocorrências do debate virtual. Os alunos, individualmente ou em grupos, assumem a autoria com o professor para dar forma e organização ao texto que poderá ser sistematizado em outro recurso do ambiente, por exemplo, no *wiki*, uma interface assíncrona colaborativa que propicia a construção coletiva de diferentes tipos de textos, com a coautoria dos participantes.

O uso do hipertexto colaborativo no *wiki* - A pertinência de refletir o hipertexto no âmbito dos *wikis* dá-se pelas interrelações que ocorrem entre essas duas interfaces. Porém, antes de adentrar nessa discussão, acho indispensável trazer algumas considerações concernentes à condição de textos e hipertextos.

De início gostaria de chamar a atenção para as palavras de Lévy (1996, p.35), ao se referir à atualização de um texto por meio de múltiplas versões, traduções edições e cópias que o leitor procede à frente das páginas de um livro:

Lemos ou escutamos um texto. O que ocorre? Em primeiro lugar, o texto é esburacado, riscado, semeado de brancos. São as palavras, os membros de frases que não captamos (no sentido perceptivo mas também intelectual do termo). São os fragmentos de texto que não compreendemos, que não conseguimos juntar, que não reunimos aos outros, que negligenciamos. De modo que, paradoxalmente, ler, escutar, é começar a negligenciar, a desler ou desligar o texto.

Sem querer entrar no mérito das grandes contribuições que a memória textual, mesmo linear, trouxe para a vida de cada um de nós, concordo com o autor ao dizer que "[...] o espaço do sentido não preexiste à leitura. É ao percorrê-lo, ao cartografá-lo que o fabricamos, que o atualizamos" (LÉVY, 1996, p. 36). Lembro-me de Morin (2003, p.21) quando fala do método como caminho que se dissolve no caminhar, ou quando cita o poeta Antonio Machado: “[...] caminante no hay camino, se hace camino al andar”.²⁷

É nessa perspectiva que as discussões sobre o ato de redesenhar um texto ganham força, rompendo com a estrutura convencional e linear que lhes é peculiar, para emergir uma multiplicidade de formas que inclui imagens, sons, ideogramas, diagramas, mapas, gráficos, textos em geral. Estou me referindo ao hipertexto no espaço cibercultural, construído por sujeitos ativos numa colaboração compartilhada.

²⁷ Tradução livre da autora: “[...] caminantes não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”.

No entanto, é importante salientar que o hipertexto não se vincula apenas a *internet* e outros meios digitais, apesar de os ambientes virtuais utilizarem *links* que viabilizam com mais rapidez o acesso a qualquer informação. A representação hipertextual pode acontecer offline, ou seja, numa sala de aula presencial, desde que sua metodologia supere o modelo “um-todos”, para dar lugar a uma concepção de ensino-aprendizagem que envolva práticas interativas, de pesquisa e construção coletiva.

Nesse sentido, cabe ao sujeito-leitor a realização de um percurso de atualização dos textos disponibilizados, a partir de links por eles construídos, que se configuram como notas de rodapé, tabelas ou gráficos, citações, referências, acréscimos de parágrafos.

Estrategicamente, o professor pode criar situações que conduzam os alunos a construírem, em grupos, uma produção textual e, em seguida, distribuir esse material para diferentes equipes que se comprometem em reescrever os textos, com novas pesquisas e autoria, para posteriormente serem socializados. Diga-se de passagem que esse é um procedimento excelente para diagnosticar e efetuar a avaliação da aprendizagem numa abordagem formativa.

Afinal, o que é um hipertexto? Quais as características que determinam a sua natureza? Como utilizá-lo para avaliar a aprendizagem que ocorre em ambiente de formação online?

Da perspectiva dos estudos linguísticos, Koch (2006, p. 63) define o hipertexto “ como forma de estruturação textual que faz do leitor, simultaneamente, um coautor do texto”.

O destaque a esse conceito revela a potencialidade de intervenção dos interlocutores como coautores, isto é, como hiperleitores, sujeitos da aprendizagem que alteram e recriam o texto, incorporando outras trilhas por meio de informações novas. Com o desenvolvimento da web, essa possibilidade torna-se mais concreta uma vez que o ciberespaço dispõe de suportes midiáticos que autorizam integrar notas, citações, bibliografias, referências, imagens, fotos, vídeos, gifs e outros elementos encontrados na hipermídia.

Por essa razão, o autor de um hipertexto consegue manter uma relação “amigável” (LÉVY, 1993) com o texto, na medida em que rompe com a sua linearidade para abrir diferentes perspectivas que lhe permitem complementar, reafirmar ou mesmo contradizer o tópico em curso.

Muitos autores além de Koch já apontam, com certa ênfase, o leitor como coautor de um hipertexto. Ramal (2000, p.25), por exemplo, argumenta que no percurso hipertextual não existe um único autor, mas um sujeito coletivo que interage e navega junto para produzir conhecimento, “[...] construído na soma de muitas mãos, e aberto para todos os links e sentidos possíveis”.

Isto é, através de discussões colaborativas, o sujeito coletivo atualiza, amplia e ressignifica o hipertexto, visto que os *hyperlinks* favorecem a interação entre as informações, alterando o significado

de leitura, a produção do texto e a relação autor-leitor, que passam a ser interlocutores de percursos dialogados.

Portanto, o ambiente hipertextual configura uma nova relação entre as pessoas, como autores de suas itinerâncias, e de uma aprendizagem significativa que se dá por descoberta, autonomia e participação e, principalmente quando associados aos critérios de uma avaliação processual, conforme apresentado no mapa conceitual a seguir.

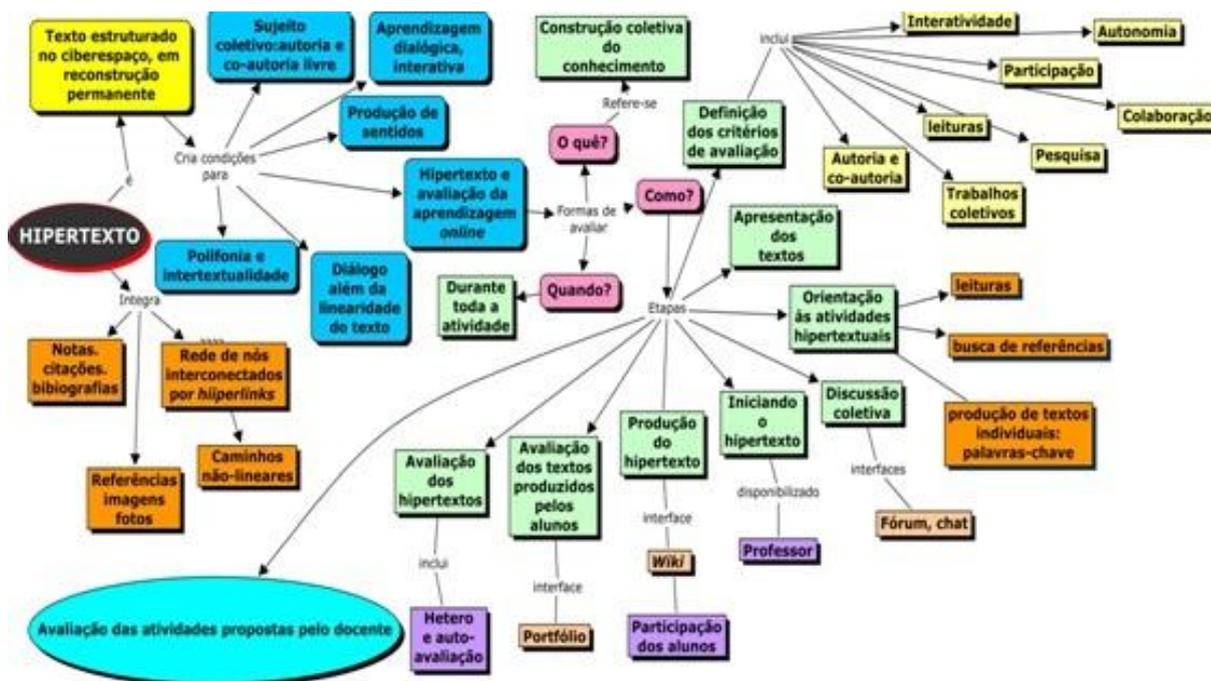


Figura 03 – Hipertexto.

Enfim, em meio aos aportes aqui apresentados, pode-se inferir que, diante das possibilidades interativas e tecnológicas oferecidas pelos ambientes virtuais de aprendizagem, a avaliação é chamada a reestruturar-se. Da mesma forma os professores se veem instigados a rever conceitos, metodologias e estratégias que deem respostas comprometidas a uma abordagem dialógica, para superar o instrucionismo que tem permeado esse ambiente e, naturalmente, a prática da avaliação.

Considerando-se a complexidade do processo avaliativo em ambientes de formação online, faz-se necessário o estudo de outros diálogos que venham incitar ainda mais a discussão e as propostas referentes ao fenômeno em pauta.

Referências Bibliográficas

- Almeida, Maria Elizabeth B. de. (2003). Tecnologia e educação a distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, vol.29, nº2. Retirado em fevereiro 17, 2012 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000200010&script=sci_arttext.
- Araújo, Júlio C. R. de. (2005). A conversa na web: O estudo da transmutação em um gênero textual. In Marcuschi, Luiz Antonio & Xavier, Antônio C. (orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: Novas formas de construção do sentido* (pp. 91-109). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Barriga, Angel Diaz (2000). Uma polemica em relação ao exame. In Esteban, M^a Teresa (org.) *Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos* (pp.51-82). Rio de Janeiro: DP&A.
- Demo, Pedro (2004). *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Esteban, M^a Teresa (2001). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadamer, Hans-Georg (2002). *Verdade e Método II: complementos e índices*. Petrópolis: Vozes.
- Heidegger, Martin (2006) *Ser e tempo*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Jorba, Jaume & Sanmarti, Neus (2003). A função pedagógica da avaliação. In Bellester, Margarita et al. *Avaliação como apoio à aprendizagem* (pp.23- 45). Porto Alegre: Artmed.
- Koch. Ingedore G. Villaça (2006). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.
- Kratochwill, Susan; Silva, Marcos (2008). Avaliação da aprendizagem on-line: contribuições específicas da interface fórum. *Revista Diálogo Educacional*, vol.8, nº24. Retirado em março 28, 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189116834009>.
- Lévy, Pierre (2003). *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola.
- Lévy, Pierre (1999). *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Ed. 34
- Lévy, Pierre (1996). *O que é o virtual?* Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Lévy, Pierre (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Luckesi, Cipriano Carlos (1999). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- Marcuschi, Luiz Antonio (2005). Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In Marcuschi, Luiz Antonio & Xavier, Antônio C. (orgs) *Hipertexto e gêneros digitais: Novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna.

- Méndez, Juan Manuel A (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed.
- Moraes, M^a Cândida (1997). *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus.
- Morin, Edgar et.al. (2003). *Educar na era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez.
- Palloff, Rena M & Pratt, K (2002). *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula online*. Porto Alegre: Artmed.
- Ramal, Andrea Cecilia (2000). Ler e escrever na cultura digital. *Revista Pátio*, 4(14), 21-24.
- Sacristán G. J & Pérez Gómez (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, Edméa O. dos (2003). Articulação dos saberes na EAD online: Por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In Silva, Marco (org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola.
- Saul, Ana Maria (1999). *Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Severino, Antonio J (2002). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.
- Silva, Marcos (2002). *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Taba, H (1962). *Curriculum development: theory and practice*. Nova Iorque: Harcourt, Brace & World.
- Tyler, R. W (1974). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo.

4.21.

Título:

La evaluación del aprendizaje mediada por las representaciones de los docentes de Odontología

Autor/a (es/as):

González, Amparo García [UNAM Facultad de Estudios Superiores Zaragoza]

González, Lorena Soledad Segura [UNAM Facultad de Estudios Superiores Zaragoza]

Resumo:

Problemática: La carrera de Cirujano dentista de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FESZ), de la UNAM, cuenta con un plan de estudios diseñado a partir de los principios de la

enseñanza modular, en donde se busca la participación activa del estudiante, y en consecuencia, una evaluación permanente, dinámica y realimentadora. Sin embargo, a 35 años de la fundación de la FESZ, se han organizado y desarrollado una serie de actividades que han tratado de consolidar el tipo de evaluación antes señalado, sin éxito, pues coexisten dos formas de evaluación, una que responde al modelo de enseñanza dominante, el tradicional, el cual predomina; y otra, alternativa aplicada por los algunos docentes de manera individual y aislada.

Metodología: Para identificar las causas que motivan tal situación, se realizó un estudio de carácter cuanti y cualitativo sobre los instrumentos de evaluación empleados por los docentes de las áreas que integran a la carrera: biológica, clínica y social, así como del significado que para ellos tiene esta práctica docente.

Se aplicó un cuestionario para indagar los instrumentos que empleaban para evaluar el aprendizaje en teoría y práctica, y se solicitó la elaboración de una carta asociativa de evaluación, al diez por ciento de la planta docente. Se analizaron los resultados a partir de medidas de tendencia central y posteriormente se conformaron categorías de análisis para interpretar la información recabada.

Pertinencia y Relevancia del trabajo de investigación. Es de gran importancia identificar cómo concibe el docente la evaluación del aprendizaje a partir de los instrumentos que emplea y las representaciones que de ella tiene, pues en ella se refleja el tipo de aprendizaje que se busca adquieran sus estudiantes.

Se encontró, que predominan los instrumentos de evaluación tradicionales como el examen de respuesta estructurada, principalmente el de opción múltiple, con una fuerte tendencia hacia la repetición de la información, sin aplicación y con fragmentación de la misma, trabajos escritos sin criterios preestablecidos, entre otros instrumentos, de dominancia memorística. Y una separación de las estrategias de aprendizaje de las de evaluación. Hubo diferencias importantes en las formas de evaluar entre las áreas del conocimiento indagadas, e incongruencia entre el conocimiento y la forma de evaluar al evidenciarse el uso de un mismo instrumento de evaluación para teoría y para la práctica.

Con relación a las representaciones de los docentes en torno a la evaluación del aprendizaje, los hallazgos se ubicaron en las categorías de calificación, medición, proceso. Se concluye como indispensable la formación y actualización docente, así como el trabajo colegiado de manera permanente, a través de la integración de grupos donde se incluyan docentes por área, modalidad y año escolar.

Relación con el área de producción: La evaluación del aprendizaje desde la postura tradicional, limita la posibilidad de aplicar modalidades alternativas que aproximen a la realidad

de los aprendizajes logrados por los estudiantes, lo que exige un compromiso del docente con el cambio.

Palabras-chave:

Evaluación, aprendizaje, representaciones, odontología.

Problemática

En 1976 surge la entonces Escuela Nacional de Estudios Superiores Zaragoza ahora Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FESZ), con siete carreras en donde se ubica la carrera de Cirujano Dentista, la cual se fundó con premisas establecidas por la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud (OPS/OMS), retomando la concepción del hombre como unidad biopsicosocial y la propuesta del Sistema de Enseñanza Modular como la base para el diseño curricular. En 1977 los contenidos se organizaron en módulos²⁸ definidos en función de la solución de problemas de complejidad creciente, la relación permanente de la teoría-práctica, la vinculación docencia –servicio-investigación, las estrategias didácticas apoyadas en la multidisciplinaria, desmonopolización y simplificación del conocimiento, así como el trabajo grupal y la formación integral.

Así la carrera desde sus inicios y con base en la problemática derivada de datos epidemiológicos de problemas bucodentales consideró como proyecto académico el enfoque preventivo, y por tanto en el currículum, contenidos de las áreas biológica, clínica y social, sobre todo los referidos a la salud pública y al desarrollo de una práctica clínica integral y alternativa. Por lo tanto el perfil de los egresados consideró como elementos centrales el conocimiento integrado, el desarrollo de una práctica profesional estomatológica integral, en escenarios situados que ofrecen servicio a la comunidad dentro de clínicas integrales²⁹ desde el primero año hasta concluir la carrera profesional.

A su vez se promovió la transferencia y desmonopolización del conocimiento, la simplificación de las técnicas y los recursos con el uso de la tecnología apropiada y accesible para permitir una disminución significativa en los costos del servicio odontológico.

²⁸ El Sistema Modular se considera como “un sistema de organización de la enseñanza que tiene como elemento básico el desempeño de actividades profesionales graduadas a la capacidad de los alumnos, en estrecha relación con la información pertinente” (crónica de la FES Z 1996:67).

²⁹ Las Clínicas integrales son los escenarios educativos en los que alumnos en formación se incorporan al trabajo en equipos multidisciplinarios, para que con la participación de individuos de diversas disciplinas, aporten los conocimientos de su área de competencia para la solución integral de los problemas, y así capacitarse en el trabajo en equipo con modelos de servicio semejantes hasta donde sea posible similares a los que prevalecen en el mercado de trabajo (Plan de estudios de la Carrera de Cirujano Dentista 1977).

Consecuencia de lo anterior, el aprendizaje se concibió como un proceso dinámico, centrado en el alumno y una evaluación del aprendizaje congruente a los propósitos establecidos en el plan de estudios, es decir una evaluación permanente, dinámica y realimentadora, pero la estructura matricial integrada por departamentos que fue vigente hasta 1990; Estos departamentos jugaron un papel importante en la definición de las tareas vinculadas con la evaluación; pues daban servicio a las carreras que en la escuela se impartían por medio de las denominadas secciones académicas³⁰.

En dicha estructura organizativa existió una heterogeneidad en la forma de organizar los planes y programas de estudio, la mayoría de ellos heredados de las facultades ubicadas en Ciudad Universitaria.

En el caso de la carrera de Cirujano Dentista (CD), el plan de estudios de la Facultad de Odontología bajo el modelo tradicional, sólo estuvo vigente un año, para después y hasta ahora con la organización curricular por módulos.

La evaluación de la institución y del desarrollo del Sistema de Enseñanza Modular a través de la evaluación de sus planes y programas de estudio y de la docencia no era una función explícita de los departamentos, sin embargo, la evaluación del aprendizaje era una responsabilidad directa en ellos, la cual se realizaban a partir de exámenes de respuesta estructurada, elaborados por los docentes denominados “coordinadores de módulo”, figura honorífica, en la cual recaía la elaboración completa del examen denominado “departamental”, con la participación de los docentes asignados a grupo que colaboraban al formular ítems que eran seleccionados para cada examen.

Los exámenes eran aplicados y calificados por docentes llamados “aplicadores”, que posteriormente fueron substituidos en su labor de calificar por la computadora, así los docentes responsables de los grupos solo registraban la calificación obtenida por los alumnos en sus listas de concentración, con lo cual la función de evaluación de contenidos declarativos quedaba restringida, despersonalizada, fragmentadora del conocimiento y subsumida a un instrumento teórico.

Por otra parte el resto de los aspectos por evaluar dentro de la institución se realizaba por pedagogos contratados para tal fin por diferentes instancias.

Ya para 1983 la Unidad de Evaluación y Desarrollo Curricular, a través de su Departamento de Desarrollo Curricular, presentó el Programa General de Evaluación de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Zaragoza, con el objetivo de apoyar los trabajos que de Evaluación Educativa se desarrollaban en la Institución.

El programa contempló los aspectos que se consideraron esenciales por evaluar en un sistema educativo, así se organizaron cinco proyectos que fueron:

³⁰ En la ENEP Zaragoza, las secciones académicas se integraron por personal académico-administrativo que atendía los asuntos académicos y laborales del personal docente.

1. Análisis de Planes de Estudio
2. Evaluación del aprendizaje
3. Evaluación de la docencia
4. Sistema de Información de alumnos y Egresados
5. Evaluación de la Disponibilidad de los Recursos.

Los enfoques que se seleccionaron para el Programa fueron los de SCRIVEN con relación a la evaluación formativa y sumaria³¹, y los de STUFFLEBEAM que contemplan a la evaluación de contexto, insumo, proceso y producto, conocido también como modelo CIPP³²; con el objeto de lograr una evaluación más integral en lo que se refiere a la evaluación del aprendizaje de los alumnos, el Departamento de Desarrollo Curricular (DDC), ofreció apoyo a los coordinadores de módulo, por medio de asesoría técnica para la construcción de los reactivos que integraban los exámenes, considerando para su construcción la especificidad de los contenidos temáticos de las cartas descriptivas y sus objetivos a cumplir, además el DDC, incorporó dos subprogramas: el 2.1, denominado Diagnóstico del Estado Actual de la Evaluación del Aprendizaje y el 2.2, Desarrollo del Sistema de Evaluación del Aprendizaje.

Los resultados de los subprogramas fueron limitados pues los mismos se inscribieron en el enfoque de la Tecnología Educativa, teniendo como instrumento central de evaluación del aprendizaje al “examen departamental”, lo que a su vez restringía la posibilidad de la implantación de un Sistema de evaluación que integrara la información de varios referentes del aprendizaje de los estudiantes que como ya se explicó y sobre todo dejaba limitada la participación de los docentes.

En la carrera de Cirujano Dentista se recibía la asesoría técnica para la elaboración de los exámenes, favoreciendo el enfoque de la tecnología educativa, en la elaboración de los reactivos de respuesta estructurada.

³¹ En la década de los setenta, se ubican dos funciones distintas que puede adoptar la evaluación: la formativa y la sumativa. SCRIVEN, propone ambos términos. El término evaluación formativa, lo propone para calificar aquel proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo, con objeto de mejorarlo, y el término de evaluación sumativa para aquel proceso orientado a comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad.

³² Este modelo CIPP, es propuesto por STUFFLEBEAM y colaboradores en 1971 y el CES (toma sus siglas del Centro de la Universidad de California para el estudio de la evaluación), el cual considera al proceso de evaluación al servicio de las instancias que deben tomar decisiones. Este modelo va más allá de la evaluación centrada en los resultados finales, puesto que en sus propuestas suponen diferentes tipos de evaluación, según las necesidades de las decisiones a las que sirven.

En 1984 surge la Coordinación de Investigación Educativa, la cual hereda algunas funciones de la DDC, dentro de las cuales se incorpora la asesoría académica además de la técnica en la elaboración de los reactivos para la integración de los exámenes. Los trabajos de investigación de la coordinación sólo se centraron en el desarrollo de los dos últimos proyectos establecidos en el Programa General de Evaluación en la FESZ, a través de los proyectos denominados EDAPI y ACAPI³³, proyectos que daban cuenta de varios aspectos en relación con los estudiantes de primer ingreso como son: nivel socioeconómico; conocimientos generales y específicos relacionados con la profesión odontológica; y la apreciación curricular que tenían de sus planes y programas de estudio e infraestructura institucional.

Bajo dicho contexto, podemos apreciar que el papel del docente en la evaluación, durante la década de los '70 y '80 fue de un observador ajeno a la evaluación, y el estudiante sujeto de estandarización pues los exámenes eran únicos y aplicados a todos los grupos en días y horarios preestablecidos por los “departamentos”.

En la década de los '90, específicamente en 1998, se generó un cambio, el plan de estudios fue reestructurado a partir de la modificación del mapa curricular, los contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje, sin embargo el papel del docente con respecto a la evaluación no tuvo un cambio sustancial a pesar de la oportunidad de diseñar sus propios criterios e instrumentos de evaluación al pasar de simple observador y receptor de calificaciones paso a elaborar, aplicar y calificar exámenes, pero requería estar capacitado para proponer e innovar su práctica educativa por lo que no hubo cambios sustanciales en la evaluación del aprendizaje.

Hasta el momento el docente en la mayoría de los casos asigna números y llena formatos con calificaciones, no obstante se reconoce que hay otros docentes que han elaborado propuestas para realizar una “verdadera evaluación” según sus palabras: “una evaluación continua, permanente y retroalimentadora”, acorde con el SEM.

Sin embargo, a 35 años de la fundación de la FESZ, se han organizado y desarrollado una serie de actividades que han tratado de consolidar un enfoque de la evaluación alternativo al tradicional, sin éxito aún, pues coexisten dos formas de evaluación, una que responde al modelo de enseñanza dominante, el tradicional, el cual predomina; y otra, alternativa aplicada por los algunos docentes de manera individual y aislada.

³³ EDAPI, son las siglas del subprograma denominado Evaluación Diagnóstica a Alumnos de Primer Ingreso, cuyo propósito es el establecer el perfil socioeconómico y académico de los alumnos; el ACAPI son las siglas del subprograma conocido como Apreciación Curricular de los Alumnos de Primer ingreso, que tenía como fin el identificar la valoración que los alumnos hacen del plan y programas de estudio, como de los servicios que ofrecía la ENEP Zaragoza.

Marco conceptual y teórico

En el trabajo de investigación se plantea la necesidad de conocer e interpretar las representaciones sociales (RS) que de la evaluación del aprendizaje construyen los docentes de la carrera de Cirujano Dentista (CCD) de la FES Z, como una manera de comprender la vida cotidiana escolar.

Las representaciones sociales de los docentes de Odontología, sobre la evaluación del aprendizaje, se generan en una realidad compleja y se construyen de manera subjetiva de la realidad de cada uno de los actores a partir de sus particularidades (formación profesional) de su situación específica dentro del escenario institucional (tipo de contratación, antigüedad), por el área de conocimiento en que participan en la carrera (biológica, clínica y social) y por las características institucionales de organización y normatividad. La recuperación de la voz de los docentes permitió interpretar los significados que comparten sobre la evaluación en lo particular del microespacio de la facultad, y en su realidad empírica. Lo anterior permitió entender los significados que comparten los docentes y el sentido que tiene la evaluación de los estudiantes en su vida cotidiana, intentar comprender como significados y sentidos les permiten relacionarse con sus grupos de asociados.

Es decir, el centro de atención se ubica en la visión de los actores, en este caso en la imagen de los docentes de Odontología en sus significados compartidos, específicamente en sus representaciones sociales, que giran en torno a un proceso que es inherente al ejercicio de la docencia, a fin de conocer, analizar y comprender las diferentes situaciones que han existido alrededor de la evaluación en las diferentes áreas de conocimiento (biológica, clínica y social) que integran los módulos de la CCD.

La evaluación siempre ha sido un tema complejo y polémico, que se coloca en el centro de las discusiones cuando existen cambios curriculares, pero que paradójicamente queda relegado para otros momentos porque al parecer sirven poco las discusiones académicas en la generación, diseño y elaboración de diferentes criterios y formas de evaluar a los estudiantes, debido a que la normatividad institucional constriñe finalmente a valores numéricos los resultados de la misma y que los docentes “no muestran interés por la revisión de temáticas que sean ajenas a su campo profesional”³⁴.

Sin embargo, cuando se planean acciones para abordar la evaluación de los estudiantes, en la FESZ, éstas son dirigidas para modificar los instrumentos existentes por los “expertos” o revisar y reestructurar las reglas a seguir administrativamente para el otorgamiento en tiempo y forma de las “calificaciones”, dejando de lado los procesos y prácticas de los docentes, que no sólo dependen de las condiciones instruccionales (reglamento, políticas, presupuestos) sino también del sentido que ellos le otorgan a su papel como evaluador del aprendizaje de sus estudiantes, procesos que implican una mayor aproximación a lo que el estudiante como sujeto pensante y sintiente ha aprendido.

³⁴ Información referida en el Diagnóstico situacional de la carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza, en el Plan de Trabajo 1994-1998.

La evaluación es el algo de la representación social y el alguien es el sujeto que la elabora, en este caso los docentes de Odontología, quienes se agruparon al aportar sus concepciones, preocupaciones, sentimientos y anhelos. En la representación, se buscan los significados que comparten en su actuar diario, pero también los procesos por medio de los cuales se representan, es decir su conocimiento ordinario (MAFFESOLI, 1985), del nuevo sentido común (MOSCOVICI, 1979), y el que construye el hombre de la calle, cuando populariza el conocimiento científico.

Por tal razón, la presente investigación se apoya en el trabajo sobre representaciones sociales, de MOSCOVICI (1979:29), quien las considera como una vía para captar el mundo concreto, y en PIÑA (2004: 32), quien lo apoya al considerarlas como construcciones sociales que condensan imágenes y anhelos de las personas de un grupo, comunidad o sociedad, lo social como señala MOSCOVICI, tiene un doble significado: a) como elaboración compartida de las personas cercanas y contemporáneos, b) como significado de una acción, un conocimiento o un bien cultural. Asimismo, se fundamenta en la construcción social de la realidad de BERGER Y LUCKMANN (1999:166), quienes proponen que el sujeto se recupera en su dimensión histórica dentro de un contexto particular que lo condiciona, pero que al mismo tiempo le da sentido a su existencia en el marco de las relaciones sociales que establece con los demás sujetos.

Metodología

Lo antes expuesto dio la posibilidad de desarrollar un trabajo de investigación desde una perspectiva cualitativa, al centrar el interés en los significados que producen los sujetos en sus diferentes manifestaciones o acciones, se eligió esta perspectiva flexible en tanto que sus métodos no son estandarizados como lo señalan TAYLOR Y BOGDAN (1987: 23), "...el científico social cualitativo es alentado a crear su propio método. Se siguen lineamientos ordenadores, pero no reglas...". lo anterior permitió, incorporar diferentes instrumentos de recolección de la información, entre los que se ubican cartas asociativas, cuestionarios y entrevistas, además del trabajo de campo donde se incorpora la revisión de documentos y observaciones de algunos escenarios.

La particularidad en la evaluación del aprendizaje y de los docentes es importante porque a través de su conocimiento es posible reconocer lo peculiar de la institución escolar donde se mueve particularmente el docente de la CCD, diariamente. Es decir, pueden existir dos o más instituciones escolares en donde se imparta la misma profesión, pero la evaluación del aprendizaje será específica para cada una de ellas, porque son los participantes quienes le dan su propio sentido (PIÑA, 2002:164). De la misma forma la caracterización de los docentes evaluadores es complementada desde la investigación del contexto histórico y de las características personales de dichos sujetos.

El valor de esta investigación, radica en la posibilidad de tener conocimiento y comprensión de cómo las representaciones sociales que tienen los docentes en lo relacionado a la evaluación, permiten la comunicación entre ellos, favoreciendo o resistiendo las diferentes propuestas de cambio, en términos de aceptación o de rechazo, de manera activa o pasiva, con respecto a los planteamientos expuestos en el Plan de estudios vigente de la Carrera de Cirujano Dentista. Lo que también permite establecer relaciones explicativas de la forma en que los docentes construyen el significado y sentido de la evaluación en el Sistema de Enseñanza Modular en el que desempeñan sus actividades.

Para identificar las causas que motivan tal situación, se realizó un estudio de carácter cuanti y cualitativo sobre los instrumentos de evaluación empleados por los docentes de las áreas que integran a la carrera: biológica, clínica y social, así como del significado que para ellos tiene esta práctica docente.

Se aplicó un cuestionario para indagar los instrumentos que empleaban para evaluar el aprendizaje en teoría y práctica y se les solicitó la elaboración de una carta asociativa de evaluación al diez por ciento de la planta docente.

Se analizaron los resultados a partir de medidas de tendencia central y posteriormente se conformaron categorías de análisis para interpretar la información recabada.

Resultados principales

Se encontró en la respuesta de los cuestionarios que los docentes independientemente del área del conocimiento a la que pertenecen, señalan un predominio de los instrumentos de evaluación tradicionales como los exámenes, principalmente elaborados a partir de preguntas de respuesta estructurada, tipo opción múltiple, correlación de columnas, identificación ante esquema, verdadero y falso, con una fuerte tendencia hacia la repetición de la información, fragmentada y sin aplicación profesional.

Otros instrumentos empleados por los docentes para evaluar a los alumnos fueron los trabajos escritos sin criterios preestablecidos, lo que fue evidente al analizar la estructura solicitada por ellos a sus estudiantes. Las tareas, presentaciones con power point a través de textos entre otros instrumentos, de dominancia memorística fueron apareciendo en orden de importancia. El uso de resolución de casos, entrega de proyectos, elaboración de mapas mentales y conceptuales, así como la autoevaluación y la co-evaluación fueron mencionados de manera esporádica en cada una de las áreas.

También se encontró, una franca separación entre, el tipo de conocimiento, las estrategias de aprendizaje y el tipo de evaluación empleada. Hubo diferencias importantes en las formas de evaluar entre las áreas del conocimiento indagadas, en el área Biológica se observó incongruencia entre el

conocimiento y la forma de evaluar al evidenciarse el uso de un mismo instrumento de evaluación para teoría y para la práctica.

En el área Clínica, se cuantifica el número de pacientes y procedimientos realizados de manera predominante, dejando de lado la práctica profesional estomatológica integrada. Y en el área Social, se pondera la entrega de trabajos, como la elaboración de ensayos, protocolos o proyectos de investigación.

En relación a las representaciones, se agruparon los conceptos y proposiciones halladas en las cartas asociativas con mayor frecuencia en cada una de las áreas donde se ubican los docentes. Sólo se presenta la dimensión definida como de información por Moscovici, en lo relacionado a lo que los docentes consideran que es la evaluación y más específicamente la evaluación del aprendizaje.

Se encontró, que un grupo de asociados conformado por docentes con categoría de tiempo completo de las tres áreas de conocimiento –biológica, clínica y social- tienen información diferente cuando se les pregunta sobre lo que es la evaluación y evaluación del aprendizaje, mediante términos inductores, señalaron que era importante distinguir niveles de evaluación, ya que este concepto en la educación es un concepto tan amplio, pero también muy específico, es decir se evalúa al estudiante como también a los directivos, los docentes y a la facultad entre otros.

Si recordamos que la dimensión de Información de Moscovici, hace referencia al conocimiento disponible que se tiene acerca de la persona, idea u objeto de representación, en términos de ser coherente y consistente; y la cantidad de información que se maneja podemos saber a través de esta información obtenida, si los sujetos están bien o mal informados.

Las categorías preliminares se pueden ubicar de la siguiente forma:

1. Un **compromiso** y una responsabilidad (B, C)
2. Requisito institucional (B)
3. Una fuente de información para corregir (B, C)
4. Una **fuentes de información** para emitir juicios de valor (B)
5. Forma de **medir conocimientos** ©
6. Un **proceso** administrativo (C)
7. Un proceso de información (B)

8. Un paradigma y un método (S)

B= área biológica

C=área clínica

S=área social

En la representación se encuentra la idea de que la evaluación del aprendizaje de los estudiantes es un compromiso y una responsabilidad, sobre todo para los docentes del área biológica y clínica, quienes se caracterizan por asistir de forma constante a actividades de educación continua, bajo la justificación de que en las ciencias biológicas y clínicas de la odontología existe un constante avance científico y la idea de la necesidad de actualización, aunque no se especifica en qué aspectos debe realizarse la actualización, la misma involucra un interés por el docente a estar informado para desempeñar su trabajo.

Con relación a los docentes del área social, los docentes incorporan a la evaluación términos de su discurso como paradigma y método, para contestar la pregunta sobre qué es evaluación en general y en el aprendizaje en particular. Incluso cuando señalan que la evaluación, también puede ser empleada para ir corrigiendo debilidades de docentes y alumnos y como fortaleza para mejorar el proceso enseñanza- aprendizaje.

En ese mismo sentido, una de las profesoras de esta área anotó en su carta asociativa que "... era importante para emitir un juicio de valor en la evaluación, preguntarse bajo que enfoque se haría, si desde el idealismo o del materialismo dialéctico..." esto denota que los docentes incorporan la información a partir de sus propias estructuras conceptuales.

Con relación a las representaciones de los docentes en torno a la evaluación del aprendizaje, los hallazgos se ubicaron en las categorías de calificación, medición, proceso.

Conclusiones

La formación de los docentes, las políticas institucionales y la estructura de los planes y programas de estudio intervienen en la definición de las RS, de los docentes de la carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza quienes incorporan los diferentes modelos de evaluación del aprendizaje. Por orden de importancia es el modelo tradicional el que predomina, seguido del caracterizado en la tecnología educativa y el alternativo en último lugar.

La calidad, la medición, el control, la integración del conocimiento, y la valoración de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, así como la evaluación de los planes y programas de estudio y la posibilidad de corregir errores, son los conceptos asociados que aparecen de manera constante entre los docentes que construyeron la carta asociativa de Abric.

Se concluye por lo tanto, como indispensable la formación y actualización docente en el área didáctico-pedagógica así como el trabajo colegiado de manera permanente, a través de la integración de grupos donde se incluyan docentes por área de conocimiento, modalidad (teoría, clínica y laboratorio) práctica, y año escolar.

Pertinencia y Relevancia del trabajo de investigación

Es de gran importancia identificar cómo concibe el docente la evaluación del aprendizaje a partir de los instrumentos que emplea y las representaciones que de ella tiene, pues en ella se refleja el tipo de aprendizaje que se busca adquieran sus estudiantes y la posibilidad del cumplimiento de los objetivos curriculares.

Relación con el área de producción

La evaluación del aprendizaje desde la postura tradicional, limita la posibilidad de aplicar modalidades alternativas que aproximen a la realidad de los aprendizajes logrados por los estudiantes, lo que exige un compromiso del docente con el cambio.

Referencias Bibliográficas

- Abric, Jean-Claude (coord.) (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Banchs, María A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de representaciones sociales. *Paperson Social Représentations*. (9). Pp. 3.1- 3.15. Peer Reviewed on line Journal,
- Berger, Peter y Luckman, Thomas. (2006). *Introducción a la sociología*. México: Limusa.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. (1976). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorroutu.
- García, Amparo (2005). *La construcción de una Metodología Participativa de los docentes a través de la Evaluación Educativa. El Caso de la Carrera de Cirujano Dentista de la Facultad de*

- Estudios Superiores Zaragoza*. Tesis de Maestría en Enseñanza Superior, UNAM, FES Aragón, México.
- Jodelet, Denise (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Piados.
- Maffesoli, Michel (1995). *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*. México: Fondo de Cultura Económica. 1ª. Ed.
- Moscovici, Serge (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.
- UNAM, FES Zaragoza. (1977). *Plan de Estudio de la carrera de Cirujano Dentista*. México.
- UNAM, FES Zaragoza. (1998). *Plan de Estudio de la carrera de Cirujano Dentista*. México.
- UNAM, FES Zaragoza. (1994). *Plan Prospectivo De La Carrera De Cirujano Dentista. (1994-1998)*. México.
- Piña Juan Manuel, Cuevas G. Y. (2004) La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México, *Perfiles educativos*. México. (26)105-106.
- Piña, Juan Manuel. Coord. (2004). *La subjetividad de los actores de la educación*. Pensamiento universitario. Tercera época 98. México: CESU-UNAM.
- Rosales, Carlos. (1990) *Evaluar es reflexionar sobre la práctica*. Madrid: Narcea.
- Serrano, José Antonio. (1985). *Sobre la Evaluación*. Unidad de Evaluación y Desarrollo Curricular. Mimeo. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza. UNAM: México.
- Taylor, Steve y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.

4.22.

Título:

Concepção de Aprendizagem de estudantes do Ensino Superior: uma reflexão a luz da teoria interpretativa

Autor/a (es/as):

Gomes, Luísa [NEPPU/UEFS]

Evangelista, Ana Carla Ramalho [UEFS/UFBA]

Resumo:

Esse estudo foi desenvolvido no decorrer da pesquisa “concepção de aprendizagem de

estudantes no ensino superior: representações de qualidade e a pesquisa como processo da formação docente”. Seu objetivo principal foi compreender as concepções de aprendizagem do estudante de licenciatura e mestrado da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e como esta se encontra atrelada às Representações Sociais de qualidade do ensino, assim como o entendimento da pesquisa como uma via dessa qualidade e possível ressignificação da concepção de aprendizagem destes estudantes. Para tanto, utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas realizadas com trinta e sete estudantes de licenciatura e pós-graduação strictu sensu da UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana, a partir de uma abordagem qualitativa e se fundamentou nos estudos de Bardin (1977) para a categorização e tratamento dos dados. Além disso, recorreu-se aos aportes teóricos de Barnett (2005); Pozo (2002, 2006); Demo (2002); Imbernón (2002) e Moscovici (2003). Como resultado geral, encontrou-se em grande parte estudantes com uma concepção implícita interpretativa em que se nota o emergir de conflitos entre discursos elaborados sobre como acontece aprendizagem e como ela deve ser trabalhada, enquanto que se relata sobre práticas menos reflexivas e com uma forte marca das ideias diretivas. Nessa pesquisa, muitos dos relatos apontaram que a aprendizagem significativa é uma competência que se apresenta bastante dissociada do ensino e do lócus da sala de aula

Palavras-chave:

Aprendizagem, Representações sociais, Qualidade no Ensino, Ensino superior, Formação Docente.

Introdução

A Universidade é um espaço compreendido como centro disseminador das verdades científicas. Á esta realidade as discussões teóricas são diversas e necessárias (ZABALZA, 2004; DEMO, 2004; BARNETT, 2005). Não obstante, atualmente a sociedade ocidental é denominada como sociedade da aprendizagem e exige do seu grupo não só aprender muitas coisas em um tempo mínimo, como saber dar soluções rápidas para os problemas, além das estratégias de aprender a aprender (POZO, 2002, 2004).

As representações se mostram, então, necessárias para um estudo sobre aprendizagem a partir da lógica de que estas imprimem noções coletivas de espaços, comportamentos, morais e valores estabelecidos socialmente, podendo até ser vistas como uma “versão contemporânea do senso comum” como bem afirma Sá (1996). Já as concepções implícitas de aprendizagem se revelam como experiências pessoais e sem muita validade ou explicações para as relações estabelecidas. “Las representaciones implícitas funcionan aquí y ahora y en esos contextos locales suelen ser más eficaces que cualquier conocimiento explícito o científico” (POZO, et al. 2006, p. 106).

Existem três tipos de concepções implícitas: as diretas, as interpretativas e as construtivas (categorias baseadas por Pozo e seus colaboradores POZO y SCHEUER, 1999; POZO *et al.*, 2006; POZO, 2009)).

Das *teorias diretas* tem-se um modelo cartesiano. Nesta,

há uma expectativa de reprodução do conhecimento, tanto por parte de quem ensina quanto por parte de quem aprende, já que o conhecimento deve refletir, como um espelho, a realidade. Portanto, sem aceitar a ideia de aproximações sucessivas a uma compreensão da realidade, esta forma de conceber o conhecimento, entende que o saber é uma questão de tudo ou nada. Ou se conhece a realidade ou não se conhece (ALVES, PORTUGAL, 2010, p.05).

Já a “*teoria interpretativa* aparece como uma fase de transição das teorias e é bastante encontrada nos ambientes universitários” (PORTUGAL, ALVES, 2010, p.02). Esta teoria “es la que predomina en los modos en que aprendices y profesores dan cuenta del aprendizaje – al menos en las sociedades occidentales contemporáneas en las que todos estos estudios se han llevado a cabo” (POZO *et al.*, 2006, p.124). É nela que mais encontramos o conflito de estudantes que vivenciaram ao longo de sua educação formal uma teoria direta, mas que se defrontaram no espaço acadêmico com novos paradigmas fazendo que ações e conceitos científicos se misturem em seus discursos.

Existe, por fim, uma terceira teoria: a *teoria construtivista*. Para essa teoria, a aprendizagem se dá a partir da construção do conhecimento, levando-se em consideração as condições biopsicossociais de quem aprende

(...) e diferencia-se das primeiras teorias principalmente pelos princípios epistemológicos em que podem existir diferentes graus de questionamentos e verdades sobre um mesmo conhecimento e que sua aquisição implica necessariamente em uma transformação do conteúdo que se aprende e do aprendiz (PORTUGAL, ALVES, 2010, p.03).

A aprendizagem e suas várias concepções cruzam pelo caminho de formação dos estudantes no conflito de aprender a aprender para em um futuro próximo ensinar a aprender. Além disso, a pesquisa é entendida como mais um elemento a ser questionado, como instrumento positivo, ou não, para a obtenção de qualidade do ensino. Por fim, conhecer as representações constituídas na formação dos estudantes sobre relação ensino e pesquisa como elemento que possibilita qualidade ao ensino de graduação e pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) oferece referentes pedagógicos para práticas de ensinar e aprender na educação superior em tempos de democratização do acesso a esse nível de ensino assim como, perceber a qualidade de aprendizagem.

Sobre quem somos

O projeto “Qualidade no ensino: representações de estudantes sobre a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente” realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) aprovado em 2009 e iniciado em novembro do mesmo ano é a base da pesquisa “Concepção de aprendizagem de estudantes no ensino superior: representações de qualidade e a pesquisa como processo da formação docente”, aqui sucintamente apresentada. Apelidado de Projeto “Qualidade”, este possui uma abordagem de pesquisa qualitativa como metodologia possível para alcançar não somente os seus objetivos, como também os objetivos que sustentam as pesquisas menores dele geradas. A escolha desse viés qualitativo surgiu pela necessidade e tentativa de explorar e evidenciar da melhor forma a realidade destacando o significado e intencionalidade inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais dos seres humanos encontradas em seu lócus de pesquisa: a universidade (MINAYO, 2006; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1984). Segundo Lakatos e Marconi (2006), através do método qualitativo, “o pesquisador entra em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos humanos, com o ambiente e a situação que está sendo investigada, permitindo um contato de perto com os informantes” (p.272).

Para a amostra, utilizou-se como critério que os estudantes fossem matriculados no penúltimo semestre dos cursos de licenciatura (Graduação em Letras, Matemática, Pedagogia, Física, Educação Física, Geografia, História e Biologia.), ou matriculados nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (Mestrado) em Letras, Biologia e Saúde da UEFS, mediante o seu livre consentimento. Por fim, chegou-se ao resultado de 37 estudantes ao todo sendo 25 de licenciatura e 12 de mestrado. Dos 25, 16 tiveram iniciação a pesquisa e 7, desses 16, foram também bolsistas de iniciação científica. Já no mestrado, quase todos os estudantes, (num total de 10) possuíam experiência em pesquisa, mas apenas a metade (05) participaram como bolsistas de iniciação científica.

Para chegar aos resultados foi escolhida a abordagem teórica de *análise de conteúdos* de Bardin (1977). A qual se define como,

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p.108).

Com o objetivo de compreender as concepções de aprendizagem dos estudantes de licenciatura e mestrado da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e como esta se encontra atrelada às Representações Sociais de qualidade do ensino, bem como o entendimento da pesquisa como uma ferramenta para a existência dessa qualidade e evolução da concepção de aprendizagem do estudante, categorias como “qualidade da aprendizagem” facilitaram na análise das respostas. Há de se levar em consideração que pesquisar sobre essas concepções de aprendizagem implícitas tem como dificuldade

o teor subjetivo a qual elas carregam o que a entrevista semiestruturada permite vislumbrar com melhor clareza.

Mais sobre a teoria interpretativa

Como explicitado acima, as referências teóricas utilizadas partem da hipótese de que esta concepção implícita é a mais encontrada no ensino superior. O que mais justifica esta tendência é o fato de, neste ambiente, os estudantes se depararem com o conflito entre suas Representações já tão arraigadas de ensino dito tradicional, posicionando o professor acadêmico como o grande detentor da verdade e as discussões feitas em sala sobre as bases construtivistas as quais desde a década de 80 do século passado vem sendo bem quista como melhor forma de ensino-aprendizagem.

A teoria interpretativa é também uma teoria que começa a considerar o contexto em que o estudante está inserido. Seus conhecimentos prévios são valorizados de maneira que o docente o motive a estar interagindo naquele espaço e regule esse conhecimento para que o senso comum seja extraído e fique apenas a aprendizagem compreendida como verdadeira cientificamente. Diferente da Direta, o estudante deve ser ativo em sala buscando dialogar com seu professor para compreender melhor o que é trabalhado. Portanto,

(...) ele dá mostras de domínio daquilo que é muito discutido na disciplina (...) tudo que o professor, vamos supor, é assim de qualidade e o aluno participa e o aluno discute, produz de certa forma, interroga, questiona e dali ele avança e esse avanço ele é visível isso pra mim já é um indicador de que ele está aprendendo com qualidade. Ah! E o fato dele querer aprender já é um indicador (MW9 – estudante de licenciatura).

Percebe-se um processo cognitivo mediador em que o aluno é o grande responsável, mas que o professor pode atuar como facilitador para a aprendizagem.

Então, qualidade é isso: você fazer e gostar. Eu creio que através da dedicação de alguns professores né, nem todos, de alguns também e a partir do interesse dos alunos né, por que as vezes a gente só sobrecarrega o professor achando que o professor é culpado, e que nós como alunos não temos culpa... E eu acho que é uma ligação, tem que ter um interesse tanto do professor quanto do aluno pra fazer esse ensino ser um ensino de qualidade (ML8 – estudante de licenciatura).

A motivação se revela como um dualismo entre cognição e emoção e justifica a relação afetiva entre professor-aluno em sala. Com base nisso, o conteúdo programático é uma responsabilidade do professor o qual deve saber de tudo que o aluno não sabe para transmiti-lo como verdade, porém, a capacidade em aprender tais conteúdos é mediada e considerada a partir da individualidade de cada aprendiz. Assim, estes entendem que:

Qualidade... É quando o aluno no ensino universitário ele... Quando ele consegue atingir um ponto... Ele passa a ser capaz de buscar até muito mais informação naquela disciplina por conta própria. Não tem como um professor em uma disciplina de 60/90 horas transmitir tudo o que aquela disciplina passa. Então assim, a qualidade nessa parte universitária, no ensino o aluno chega a um nível que ele é capaz de buscar, conseguir assimilar conteúdos até mais complexos de tal assunto por conta própria, por interesse próprio (RCG1 – estudante de licenciatura).

Cabe ao professor a responsabilidade de viabilizar o conhecimento com estratégias didáticas várias, sendo o regulador deste. É seu dever também justificar ao aluno o porquê estudar tais conteúdos, levando-o a refletir um pouco sobre isso, mas não deixando de ser uma regulação própria desse professor. De igual proposta, ainda que se respeite a subjetividade dos estudantes, o ensino não deixa de ser unidirecional e homogêneo.

Discussões finais

Este estudo permitiu comprovar a forte presença da teoria interpretativa no ambiente da UEFS, conforme é defendido como padrão das sociedades ocidentais nas referências bibliográficas levantadas. É interessante pontuar, porém, que muitos estudantes do mestrado já traziam um discurso mais voltado para a teoria construtivista. Algo constatado em algumas pessoas que também passaram pelo processo de Iniciação Científica durante a graduação.

A pesquisa permeia, dessa maneira, entre uma estratégia significativa de aprendizagem, algo difícil de ser posto em prática nas salas e como competência separada do ensino. A qualidade é vista naquele professor que valoriza os conhecimentos prévios dos seus alunos, enquanto que o aluno com qualidade é aquele que ultrapassa os debates em sala e tem a autonomia de pesquisar e levar para seus estudos novos dados. Pontos que só ratificam a presença da teoria interpretativa neste lócus educacional.

Por fim, é interessante ressaltar que existem ainda poucos trabalhos no Brasil, em especial no nordeste, onde esta pesquisa foi realizada, com bases nessas concepções de aprendizagem implícitas. Faz-se necessário, portanto, que a discussão seja fomentada em diversos ambientes obtendo, quem sabe, novos dados sobre esse assunto proporcionando análises comparativas e dialógicas do que foi aqui exposto para com os mesmos.

Referências

- ALMEIDA, Lucile Ruth de M.; MORAES, Rita de Cássia A. F. de; PORTUGAL, Luisa Gomes. Qualidade da aprendizagem no ensino superior: práticas pedagógicas e suas fundamentações epistemológicas. *IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (EDUCON)*, Sergipe, 2010.
- ALVES, Iron Pedreira; PORTUGAL, Luisa Gomes Portugal. Concepções de Aprendizagem de Estudantes Universitários de Licenciatura e Mestrado. *IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (EDUCON)*, Sergipe, 2010. BARDIN, L. L'analyse de contenu. Paris : Presses Universitaires de la France, 1977. BARNETT, Ronald. A universidade em uma era de supercomplexidade. São Paulo: Ahembi Morumbi, 2005.
- ANDRE, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação : abordagens qualitativas*. 9ª reimpr. Sao Paulo: E.P.U, 2005;
- CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.). *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.
- DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 5. ed Campinas, SP: Autores Associados, 2002; DILL, David D.. La degradación de La ética académica: docéncia, investigación y la renovación de La autorregulación profesional. In: BARNETT, Ronald (ed.) *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona, Editorial Octaedro, 2008;
- ECHEVERRÍA, Maria del Puy Pérez, et al.. Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. In: POZO, Juan Ignacio et al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, Graó, 2006; IMBERNÓN, Francisco (org.) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona, Editorial Graó, 2002; LUDKE, Menga;
- MARTÍ, Eduardo. Conclusiones: El estudiante universitario en el siglo XXI. In: MONEREO, Carles. y POZO, Juan Ignacio. (Edit.) *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis, 2003; MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 10 ed., 2007.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- NUNES, Andréa dos Santos; PORTUGAL, Luisa Gomes. Afetividade na formação inicial de professores: representações de estudantes de licenciatura. *XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (XV ENDIPE)*, Belo Horizonte, 2010.

PORTUGAL, Luisa Gomes; ALVES, Iron Pedreira. *Concepção de Aprendizagem de Estudantes no Ensino Superior: Representações de Qualidade e a Pesquisa como Processo da Formação Docente. XIV Seminário de Iniciação Científica da Universidade (SEMIC)*, Feira de Santana, 2010.

POZO, Juan Ignacio. Adquirir una concepción compleja del conocimiento: Creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje. In POZO, Juan Ignacio y ECHEVERRIA, M. Del Puy Perez. (Coord.) *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid:Ediciones Morata, 2009;

POZO, Juan Ignacio et al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, Graó, 2006;

POZO, Juan Ignacio y SCHEUER, Nora. Las concepciones sobre aprendizaje como teorías implícitas. In POZO, Juan Ignacio y MONEREO, Carles (Coord.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid:Aula XXI/Santillana, 1999.

4.23.

Título:

Competencias lingüísticas: una experiencia de evaluación y propuesta de ajustes al aprendizaje

Autor/a (es/as):

Guevara, Fabiola Díaz [Pontificia Universidad Católica del Ecuador]

Resumo:

Problemática

La lengua, más que un sistema de sonidos, unidades semánticas y sintácticas, o una herramienta para transmitir símbolos, conceptos y abstracciones mentales, es parte del comportamiento social. La sociedad moldea la lengua. Nuestro entorno familiar, la clase social en la que vivimos, la profesión que hemos adquirido, el trabajo en el cual generamos cambios, el entorno regional, las características étnicas que nos marcan, el género, las opiniones políticas concebidas en el entorno, aparte de los medios afectivos en los que nuestros sentimientos se fortalecen: forjan lenguaje, y su praxis genera, a su vez, transformación individual y social.

Los procesos cognitivos básicos, en el contexto comunicativo, se transforman en competencias en la praxis del lenguaje oral y escrito (proceso interrelacionado): vitales para arribar a los últimos niveles del aprendizaje, el análisis y la síntesis; por ello, un déficit en los procesos

lingüísticos llevará a problemas de comprensión y de aprendizaje en el desarrollo del currículo a todo nivel: la mediocridad de la educación profesional marca porcentajes poco saludables. Por la importancia que tiene el lenguaje, que modela, atraviesa e impregna todas las áreas del conocimiento, es fundamental plantear una propuesta metodológica que se ajuste a las necesidades académicas universitarias.

Metodología

Una clasificación detallada de la Competencia Comunicativa, conjunto de habilidades que le permiten al hablante relacionarse con su comunidad lingüística, ubicará la Competencia Lingüística y detallará sus variables: Contexto Proposicional, Morfología, Sintaxis, Fonética y Fonología y Semántica. Estos indicadores de la competencia serán detallados en los diversos Instrumentos elaborados para su aplicación, evaluación y análisis.

La presente investigación selecciona como sujetos de estudio a los estudiantes del primer nivel del I Semestre del Año Lectivo 2006-2007, Facultad de Jurisprudencia, PUCE-Ecuador. Se diseña, de acuerdo a las subáreas de las competencias lingüísticas, siete diferentes instrumentos. Cada uno de ellos ha sido detallado adecuadamente a fin de precisar sus contenidos. Finalmente se propone ajustes al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pertinencia o relevancia

Es necesario considerar a la Universidad como una unidad, buscar mecanismos de integración que posibiliten considerar las Competencias Lingüísticas como una necesidad no solo institucional sino regional y universal. Incluir en la malla curricular un eje transversal que mantenga cátedras cuyo objetivo sustancial considere el fortalecimiento de competencias lingüísticas, mejoraría notablemente el perfil de salida del estudiante en cuanto al área de investigación. Un estudiante investigador ha desarrollado la competencia de *aprender a aprender*, este hábito lo hará un mejor profesional.

Relación con área

Este tema se circunscribe al Area Avaliacao das Aprendizagens; por cuanto fortalece la evaluación de un tema específico: Competencias Lingüísticas y además plantea propuesta que ajustarían estas falencias.

Palavras-chave:

Competencias lingüísticas, comunicación, instrumentos de medición, Semántica, Sintáctica, Lingüística.

Introducción

La lengua, más que un sistema de sonidos, unidades de significados y sintaxis, es parte del comportamiento social, por ello su carácter convencional. La sociedad moldea nuestra lengua. Nuestro entorno familiar, la clase social en la que vivimos; la profesión que hemos adquirido; la actividad profesional, mediante la cual impactamos en nuestro contexto; el entorno regional, las características étnicas que nos marcan; el género –y sus múltiples connotaciones-; las opiniones políticas generadas a nuestro alrededor, aparte de los medios afectivos en los que nuestros sentimientos se fortalecen: generan lenguaje y su praxis forja, a su vez, transformación individual y social.

Todo lenguaje es lenguaje en uso; sin embargo, siempre nos movemos entre el plano de lo práctico –lo cotidiano, lo inmediato- y del metalenguaje –lo normativo, lo formal, lo oficial. Lo gramatical constituye una de las competencias lingüísticas que se relaciona con la posibilidad de producir frases oportunas y con propósito definido. La intención expresiva, la manera de manifestarla y el entorno de sus condiciones son inseparables. La enseñanza de la gramática debe ser aprendida como parte del proceso de la escritura y no separada de él. Correlativamente, las competencias comunicativas implican, por tanto, el despliegue de capacidades relacionadas con el uso del lenguaje: competencias lingüísticas, discursivas y pragmáticas.

Los procesos cognitivos básicos, deben transformarse en competencias en el uso del lenguaje escrito, son claves para la construcción de los procesos superiores; por ello, un déficit en los procesos lingüísticos llevará a problemas de comprensión y de aprendizaje en el conjunto del currículo académico a todo nivel. Por la importancia que tiene el lenguaje, que modela, atraviesa e impregna todas las áreas del conocimiento, es fundamental que el planteamiento didáctico que hagamos se ajuste a las necesidades educativas de los estudiantes universitarios.

Las competencias en la lengua escrita y las habilidades lingüísticas, desde el enfoque funcional y comunicativo de los usos sociales de la lengua, se concretan en cuatro: escuchar, hablar, leer y escribir; contextualizadas en una gran variedad de géneros discursivos, orales y escritos (exposiciones académicas, debates, presentaciones, entrevistas, reseñas, asambleas, cartas, narraciones, autobiografías, tertulias, entre otras.)

Los estudiantes que ingresan a los primeros niveles de sus carreras universitarias presentan problemas de competencia lingüística, los cuales se circunscriben tanto en el ámbito de la lectura, -considerada no solo como un simple descifrar un código, sino como el paso conceptual necesario que da lugar a la comprensión-, como en la obtención de significados, a nivel semántico (lo visual y no visual, lo objetivo y lo subjetivo del texto).

Los procesos cognitivos básicos, como son las competencias comunicativas³⁵ en el lenguaje escrito, son llave para la construcción de procesos superiores. Un déficit en los procesos lingüísticos llevará a problemas de comprensión y de aprendizaje en el conjunto del currículo escolar. El lenguaje modela, atraviesa e impregna todas las áreas del conocimiento, por ello es importante descubrir sus falencias y desarrollar todas las áreas de su competencia³⁶.

Una vez que dispongamos de un diagnóstico integral de las competencias lingüísticas de los estudiantes del primer nivel universitario, un segundo aspecto que abordará la investigación, será en torno a ¿cuáles son las metodologías de enseñanza aprendizaje que deberían reforzarse para nivelarlos en estos aspectos? ¿Amerita la estructuración de un Eje Temático Transversal, en el que primen metodologías de enseñanza aprendizaje que promuevan el desarrollo específico de las competencias lingüísticas, y nos permita formar estudiantes más capacitados para enfrentarse a la vida estudiantil universitaria y más tarde a una vida profesional exitosa?

Marco teórico

1. Reflexiones sobre la delimitación individual y social de la competencia comunicativa

Los seres humanos han tenido una profunda necesidad de plasmar experiencias en forma escrita. Escribir de manera clara y legible todos los mensajes que se desea transmitir indica la relevancia, utilidad individual, social y cultural del estudio lingüístico. Lo importante es que lo escrito por un sujeto pueda ser fácilmente leído –decodificado– por otros. En este punto, la enseñanza juega un papel importante, pues las estrategias metodológicas que el docente utilice para desarrollar el aprendizaje de dicha escritura, y por otro lado, las condiciones tanto psíquicas como motoras del educando, efectivizarán esta destreza y potenciarán diversas habilidades.

El lenguaje oral o escrito constituye nuestro medio de comunicación por excelencia, se relaciona con todas nuestras actividades y gracias a él podemos demostrar a los demás, y a nosotros mismos, la capacidad que hemos adquirido para utilizarlo en nuestro beneficio.

³⁵ Las Competencias manejan **aspectos cognitivos** (procesan información y desarrollan habilidades); **comunicativos** (procesos de escritura, competencias lectoras, diálogos asertivos y efectivos, procesos de escucha pertinente y adecuada); **socioafectivos** (autoestima, trabajo en equipo, valorar a los otros, al contexto y al saber en general).

³⁶ Estos comprenden: 1) Aspectos ortográficos: letras, tildes y signos de puntuación. 2) Conocimiento lingüístico de prefijos, sufijos, identificación de raíces griegas y latinas. 3) Comprensión semántica entre términos sinónimos, antónimos, homófonos y parónimos. 4) Coordinación semántica y sintáctica, en un ejercicio de contextualización. 5) Destreza lectora a nivel inferencial, en base a un artículo periodístico. 6) Destreza lectora a nivel interpretativo en un texto de tema jurídico. 7) Aplicación del nivel argumentativo en un escrito con estructura de ensayo.

“Del manejo del lenguaje depende, el logro de una buena comunicación, esencial de toda actividad humana: social, política, económica, personal” nos afirma Ana María Maqueo, lingüista mexicana (1994). El éxito futuro que pueda tener un educando en su desarrollo escolar, depende en gran medida de la habilidad que éste haya adquirido en sus primeros años de escolaridad, respecto a la correcta utilización del lenguaje escrito como instrumento de comunicación e interrelación social. La escritura debe entenderse como un instrumento de comunicación y un medio para satisfacer necesidades de la vida real. Todos los educandos son capaces de desarrollar el lenguaje escrito; si éste se reviste de importancia, al guardar relación con el contexto inmediato y significativo del educando, pasa a ser de simple tarea –mecánica e intrascendente- a convertirse en un acto de relevancia, con alcance atemporal.

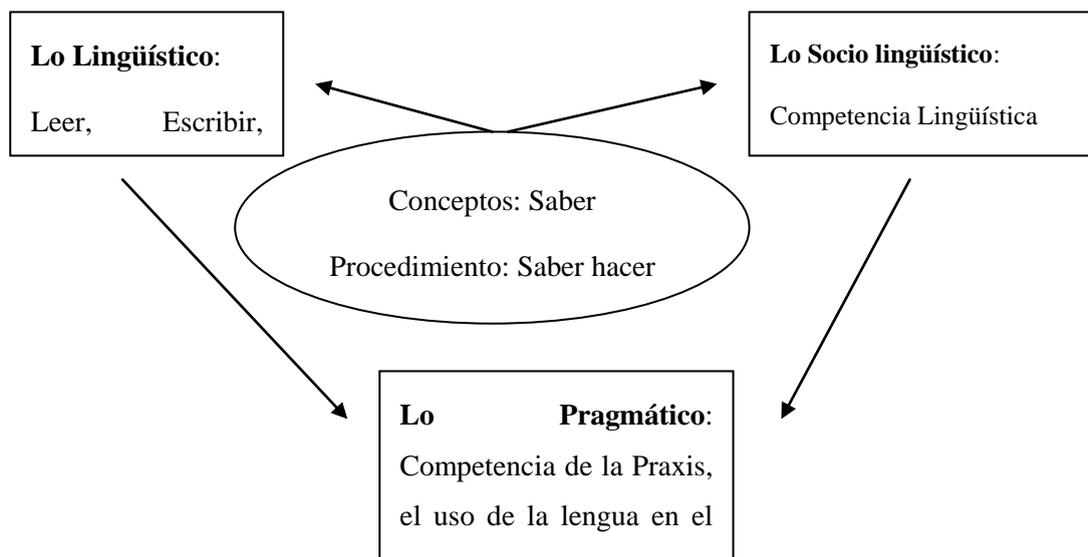
Al considerar que el lenguaje –escrito y oral- participa íntimamente de procesos de cognición, memoria, atención, desarrollo del pensamiento, análisis y síntesis, debemos asegurar su afirmación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si un educando no consolida estas destrezas en sus niveles básicos, difícilmente se enfrentará a nuevos retos académicos, arrastrará dificultades que irán ahondando las diferencias con sus pares.

Otro aspecto importante, inherente al lenguaje, es su función comunicativa, sea esta informativa, emotiva, metalingüística, apelativa o poética; el lenguaje es una vertiente de recepción, comprensión, emisión y recepción, continua y permanente, cíclica: si no se lo articula con eficiencia, perderá esta capacidad y será anulado en el proceso, no cerrará el ciclo, no ejercerá su función. De esta afirmación se desprende la importancia de buscar un desarrollo del lenguaje armónico, coordinado, coherente, pues éste creará nuevos recursos intelectuales que facilitarán enormemente el pensamiento y favorecerán su independencia: permitirán aumentar la cantidad de información, reorganizarla, procesarla íntimamente, construir y reconstruir aprendizajes, en una permanente espiral hacia superiores niveles de conocimiento.

Consideremos el siguiente esquema de Competencias Comunicativas:

Gráfico 1

Análisis de estructura de competencia comunicativa



Fuente: Investigación

Elaboración: F Díaz G.

La adquisición de competencia es permanente: en este proceso es indispensable considerar los hábitos de conducta, las experiencias propias al interior de un contexto y, lo más importante, la motivación personal por el amor al conocimiento. Observemos en el esquema anterior los tres elementos que la desarrollan: el saber (lo conceptual); el saber hacer (el procedimiento); y el saber ser (la actitud, la valoración).

Las competencias lingüísticas se diversifican de acuerdo a los prismas de la ciencia del lenguaje:

Tabla 1

Competencia Lingüística	Dimensiones de la Competencia:	Niveles de la Competencia

ESCUCHAR	Fonológica	Microestructural
	Metafonológica	
	Pragmática	Macroestructural
HABLAR	Semántica	
	Sintáctica	
	Gramatical	Nivel Estilístico
LEER	Morfológica	
	Semántica	
	Discursiva	Nivel Retórico
ESCRIBIR	Estratégica	

Fuente: Investigación

Elaboración: Fabiola Díaz Guevara

2. Componentes sociolingüísticos en la comunicación

La facultad de adquirir una lengua es innata al hombre, y se demuestra en una serie de actividades: “La lengua no es una obra, nos dice Wilhelm Von Humbolt, es una *actividad*”. A ella pertenecen una serie de detalles, el balbuceo espontáneo, la asociación de impresiones auditivas con la sensación de movimiento en los órganos del habla, el deseo y la admirable facultad de imitar sonidos oídos y otras muchas cosas. Indudablemente en todo este accionar, la herencia es importante: el ser humano aprende por imitación a hacer un uso adecuado, funcional de su lengua materna, cuyo objetivo inherente es comunicarse.

Se plantean en la obra de J. Lyons (1998) gracias al diálogo que mantienen un lingüista, un sicólogo y un zoólogo, varios cuestionamientos alrededor de la comunicación, en base a un experimento de observación realizado en un campo de flores: un grupo de abejas ha localizado un lugar donde tomar su miel, inmediatamente vuelan hacia el panal y danzan frente a sus compañeras, con movimientos precisos, incluso se percibe en ese danzar el esbozo de un número ocho, bien definido; toda esta actividad tiene como meta comunicar a sus compañeras exactamente la distancia y el lugar dónde encontrarán miel. Los elementos de una evidente comunicación se encuentran presentes: hay un emisor que actúa y una recepción adecuada e inmediata de los receptores.

La lengua de las abejas está circunscrita a las necesidades inmediatas de la vida, busca de alimento y habitación. Esto también fue algún día el lenguaje humano y pertenece aún enteramente a sus

funciones el servir, por decirlo así, como instrumento de comprensión de la vida diaria, pero no ha quedado en eso. El lenguaje humano ha ensanchado el ámbito de sus funciones cada vez más: ha llegado a ser un medio de comprender el mundo y el verdadero fundamento de la comunidad humana. El lenguaje humano es un bien cultural, un hecho de la vida espiritual; el lenguaje de las abejas es un fenómeno biológico.

¿Todos los seres vivos se comunican? Si consideramos los dos elementos ya nombrados: emisión de información, recepción y respuesta, la respuesta es afirmativa. Los medios de hacerse entender, ya sean movimientos corporales –como en el caso de las abejas- y no sonidos, como en el lenguaje humano, son irrelevantes, lo importante es la consecución del proceso comunicativo. También entre los hombres hay lenguajes por gestos cuando los fonéticos no pueden o no deben emplearse por cualquier razón, por ejemplo entre sordomudos, entre trapenses, cuya regla prohíbe hablar, o en estratos sociales que dan importancia al entenderse secretamente. Por tanto, solo habría que preguntar si esas danzas de las abejas son realmente símbolos y si forman un sistema.

Considerada desde un punto de vista semántico, la estructura léxica de una lengua y la estructura de su vocabulario, se la percibe como una amplia e intrincada red de relaciones de sentido: una enorme tela de araña multidimensional en la que cada tramo establece una relación y cada nudo de la red está definido por un lexema diferente.

Estas relaciones de sentido son de dos tipos: sustitutivas y combinatorias. Sustitutivas, aquellas que se establecen entre miembros de la misma categoría, conmutables entre sí. Las combinatorias se establecen típicamente, aunque no necesariamente entre expresiones de diferentes categorías, por ejemplo entre nombres y adjetivos, o entre verbos y adverbios. Las relaciones sustitutivas de sentido, pueden constituirse en *hiponimia* e incompatibilidad. La relación de hiponimia se ejemplifica mediante parejas de expresiones del tipo de *perro* y *animal*: el primero es un hipónimo del segundo, el sentido de *perro* incluye el de *animal*.

La expresión oral –primer estadio de la actividad lingüística- se manifiesta mediante construcciones cortas, frases u oraciones, que mantienen una estructura sintáctica en su interior, pero cuya finalidad fundamental reside en la comunicación. La reacción del emisor actúa a su vez en la conversación como estímulo para el receptor, y hay que conocer muy exactamente el estímulo si se quiere entender la reacción.

Las oraciones en el sentido más abstracto son construcciones teóricas, postuladas por el lingüista, para explicar la reconocida gramaticalidad –orden sintáctico- de determinados enunciados posibles y la agramaticalidad de otros –desorden sintáctico-. Pueden tener o no cierto tipo de validez psicológica en la producción e interpretación de enunciados lingüísticos; pero, realmente, no se dan como productos de enunciados inscritos y transcribibles.

Los textos –expresiones que forman *unidades* al interior de la comunicación, tanto escritos como orales, son compuestos deliberadamente por sus *emisores*³⁷ como un todo discreto con determinados comienzos y finales. Las oraciones individuales al interior de un texto constituyen fragmentos oracionales (fragmentos elípticos) y las frases hechas sirven, todas ellas, como *texto* en relación al contexto de enunciación: al margen de si están incrustados o no en trechos de *texto* más amplios.

Las unidades que componen un texto -coloquial o formal- ya sean oraciones o no, no están simplemente ligadas entre sí en secuencia, sino que se relacionan de un modo contextualmente apropiado. El texto como un todo debe exponer claramente las propiedades de *cohesión* y *coherencia* relacionadas, pero distintas. La elipsis³⁸ y el uso de pronombres, tanto como el uso de determinadas partículas de conexión y conjunciones –conectores: frases adverbiales o preposicionales- sirven para crear y mantener este tipo de interconexión a la que se aplica el término *cohesión*. Las lenguas difieren considerablemente con respecto al grado en que permiten u obligan a sus usuarios a unir unidades del texto en secuencia, por medio de indicaciones explícitas de cohesión.

El otro tipo de interconexión, la *coherencia*, es un tema de contenido –semántico- más que de forma – sintáctico-. A falta de cualquier indicación contextual, lo que se dice en cualquier unidad del texto se supone que es relevante para lo que precisamente se acaba de decir en las unidades del texto inmediatamente precedentes.

El enunciado de una oración, en la práctica, supone siempre su *contextualización*, de allí que cada individuo, en un proceso comunicativo, está pendiente de que su enunciado sea cohesionado y coherente con el contexto. Los *textos* son constituyentes de los *contextos* en que aparecen; los textos que los hablantes y escritores producen en determinadas situaciones crean los contextos y continuamente los transforman y remodelan.

Gran parte de la información transmitida desde el hablante hasta el oyente en una conversación ordinaria es implicada más que expresada. En algunos casos, naturalmente, no está claro si el hablante pretende que el oyente establezca o no una determinada inferencia; las palabras en suma, no tienen una acepción o alcance fijo, actúan continuamente en conexión con determinadas situaciones. Esto da pie a malas interpretaciones y conceptualizaciones erróneas por un lado, y a la sutil manipulación de la opinión del oyente, por el otro; sin embargo, en lo que se puede considerar como la situación en cierto modo *estándar*, no solo el oyente establece las inferencias que el hablante pretende que establezca, sino también éstas son tales que el mismo hablante, si se le pidiese, las suscribiría. De allí la

³⁷ Consideremos que el **Esquema de Comunicación Humana** presenta básicamente los tres elementos: Emisor, Mensaje y Receptor; alrededor de ellos encontramos el Canal, el Código y el Contexto o Mundo Referencial.

³⁸ Elipsis: figura retórica que consiste en la omisión de palabras, sin perjudicar a la claridad de la frase.

importancia del contexto. “El contexto determina el significado del enunciado en tres niveles distintos del análisis del texto. Primero se puede decir qué oración se ha enunciado, si realmente se ha enunciado una oración. Segundo se dirá normalmente qué proposición se ha expresado, si se ha expresado una proposición. Tercero, puede servir para decirnos que la proposición de que se trate ha sido expresada con un tipo de fuerza elocutiva en lugar de otra” (Lyons, 1998).

El contexto es un factor en la determinación del contenido proposicional de determinadas muestras de las inscripciones de enunciado en distintas ocasiones de enunciación. Normalmente operamos con información contextual subconsciente en nuestra interpretación de los enunciados cotidianos. Muchas de las ambigüedades, tanto léxicas como gramaticales, pasan por tanto, inadvertidas. En tales casos, podemos fracasar en comprender lo que se nos dice, dudando entre interpretaciones alternativas, o entender mal su enunciado tomándolo en sentido equivocado. Es esta posibilidad la que aprovechan los humoristas, por cuanto presentan deliberadamente el contexto de tal modo que su audiencia asigna inconscientemente una interpretación a una inscripción de enunciado, entonces, en un momento cumbre (que da lugar a risa y a la jocosidad) les advierten, de modo indirecto, que se han confundido.

3. Aspectos sociales, extralingüísticos y paralingüísticos, al interior de las competencias comunicativas

Dell Hymes (1964) sociolingüista, propuso el establecimiento de un enfoque que se ocupara de investigar las reglas de *uso* de una lengua en su medio ambiente: en los diversos contextos socio-situacionales en que se realiza la comunicación verbal de una comunidad. Este enfoque evidencia las reglas que configuran la competencia comunicativa de sus miembros; además subrayó que la dicotomía chomskiana *competencia* y *actuación* era insuficiente para explicar las reglas de uso en la interacción lingüística en la sociedad.

La competencia lingüística es el conocimiento tácito de la lengua de un hablante³⁹. La *actuación lingüística*, por su parte, es el uso real de esa lengua en situaciones concretas. La actuación puede ser influida por factores psicológicos tales como temor, descuido, nerviosismo; por factores fisiológicos, tales como dolor o cansancio; factores ambientales como ruido, un nuevo ambiente. Hymes criticó esta dicotomía afirmando que la teoría generativa-transformacional "propone objetos ideales (hablante-oyente) abstraídos de los rasgos socioculturales que podrían entrar en esta descripción", ya que tanto la

³⁹ Dentro de una comunidad lingüística se pueden detectar muchas *situaciones de habla* que se asocian con el uso del lenguaje o que están marcadas por su ausencia, como por ejemplo: fiestas, comidas, clases, ceremonias. *Un evento de habla*, según Hymes, constituye una actividad que está regida por reglas o normas para el uso lingüístico: una conversación privada, una discusión o una prédica. Cuando los eventos de habla son analizados en segmentos de discursos más pequeños constituyen un *acto de habla*, tales como una pregunta, una orden o una recriminación durante una discusión.

distinción *competencia/actuación* como la de *langue/parole* de Saussure (1913) surgen de la observación de las fluctuaciones de la gramaticalidad del habla de los individuos, habla que no refleja directamente su conocimiento gramatical.

Si se supone que el conocimiento de un hablante adulto de una lengua no fluctúa de momento a momento, tal como lo hace la gramaticalidad de sus enunciados, la tarea del lingüista será la de describir el conocimiento permanente de su lengua: *su competencia lingüística*. Se deja al psicolingüista o al sociolingüista el describir cómo estos factores psicológicos, fisiológicos o ambientales interfieren o interactúan con la competencia lingüística para producir los enunciados "agramaticales" que son típicos de las situaciones interpersonales de la comunicación diaria.

Se desprende de lo anterior que un modelo de lengua no solo debe reflejar los aspectos de la competencia lingüística, sino también los factores sociales y culturales que circunscriben al hablante oyente en su vida social y en su comunicación. La comunidad lingüística debe ser definida en términos del conocimiento compartido y de la competencia de sus miembros para la producción e interpretación del habla socialmente apropiada.

Propone Hymes (1964) que la **COMPETENCIA COMUNICATIVA** se entenderá como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. Todo acto comunicativo entre dos o más personas en cualquier situación de intercambio está regido por reglas de interacción social, las que define como "*quién habla a quién* (interlocutores), *qué lengua* (variedad regional, variedad de edad, sexo o estrato social), *dónde* (escenario), *cuándo* (tiempo), *acerca de qué* (tópico), con qué *intenciones* (propósito) y *consecuencias* (resultados)". Esta definición reconoce elementos pragmalingüísticos⁴⁰ y psicológicos involucrados en la comunicación interpersonal.

La *competencia comunicativa* resulta ser una suma de competencias, que incluye la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia pragmática y la psicolingüística. A su vez, cada una de ellas se compone de "subcompetencias".

Revisemos la siguiente clasificación:

Tabla 2

Clasificación de competencias lingüísticas

	Competencia	1.1 Contexto proposicional
	Lingüística	1.2 Morfología

⁴⁰ Lo pragmalingüístico: lengua en la praxis, en el uso

Competencias Comunicativa		1.3 Sintaxis
		1.4 Fonética y Fonología
		1.5 Semántica
	Competencia Sociolingüística	2.1 Reglas de Interacción Social
		2.2 Modelo SPEAKING -D. Hymes-
		2.3 Competencia Interaccional
		2.4 Competencia Cultural
	Competencia Pragmática	3.1 Competencia Funcional: Intención
		3.2 Implicatura: Principio de Cooperación.
		3.3 Presuposición
	Competencia psicolingüística	4.1 Personalidad
		4.2 Sociocognición
		4.3 Condicionamiento afectivo

Fuente: Miño Rojas, Competencias en la Comunicación.

Elaboración: F Díaz G.

Es precisamente el dominio de estas estructuras y funciones lo que constituye nuestro conocimiento de la lengua.

4. Competencias básicas, competencias comunicativas y competencias lingüísticas

Noam Chomsky introduce el concepto de COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS para explicar el carácter creativo o generativo de nuestro lenguaje y dar cuenta de la extraordinaria facilidad con la que el niño se apropia del sistema lingüístico. Cada vez que hablamos ponemos en uso o actualizamos el conocimiento que tenemos de las reglas finitas que rigen el sistema lingüístico que empleamos (es decir, la gramática particular de una lengua). Es a ese conocimiento, de carácter formal y abstracto, al que Chomsky denomina *competencia lingüística*, y el cual, según la teoría, resulta de la

especialización de un conocimiento lingüístico aún más abstracto: la gramática universal o dispositivo para la adquisición del lenguaje.

La *competencia lingüística* es el conocimiento de las reglas o principios abstractos que regulan el sistema lingüístico (así como creemos que está representado en la mente de los hablantes y que es parcialmente innato, en el sentido de que no deriva totalmente de la experiencia). Este conocimiento no es accesible a la conciencia de quien lo usa y solo tenemos evidencia de él a través de la actuación o desempeño lingüístico.

Dell Hymes introduce la idea de competencia comunicativa para incorporar y reconocer el papel fundamental que tienen los elementos de la situación de comunicación en nuestra actuación lingüística. Vigotsky (1934) considera que en nuestra actividad mental tienen un papel modelador los *artefactos culturales*. Por eso la competencia resulta inseparable del contexto o situación particular en la que ella se expresa. Se es competente para cierto tipo de tareas y la competencia del individuo puede cambiar si se cuenta con las herramientas simbólicas o instrumentos culturales adecuados. *Ser competente, más que poseer un conocimiento, es saber utilizarlo de manera adecuada y flexible en nuevas situaciones.* Ésta es la idea que llega al campo de la educación para designar aquellos logros del proceso relacionados con el desarrollo de las competencias básicas⁴¹ y que podemos diferenciar del aprendizaje de los contenidos curriculares.

Marco empírico

1. Delimitación espacio- temporal:

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Quito-Ecuador) Facultad de Jurisprudencia, estudiantes de Primer Nivel -73 individuos sujeto de investigación-

1er Semestre del Año Lectivo 2006-2007: Septiembre 2006 a Enero 2007

2. Hipótesis

El escaso nivel de competencias lingüísticas que presentan los estudiantes de los primeros niveles en la Facultad de Jurisprudencia de la PUCE –en su riqueza verbal, estructura sintáctica y semántica, conocimientos ortográficos y dominio de diversos niveles de lectura- dificulta su rendimiento académico y de estudio.

⁴¹ Se consideran **Competencias Básicas** –personales e individuales- las competencias comunicativas, matemáticas, explicativas y procedimentales. Se diferencian de las **Competencias Genéricas** en que éstas corresponden al desempeño profesional y requieren pensamiento complejo, creatividad, liderazgo y trabajo en equipo; en cambio, las **Competencias Específicas**, limitan su campo, por ejemplo un contador, debe ser competente para realizar un proceso contable o un médico para detectar los factores de riesgo de un grupo comunitario.

3. Metodología

Se elaboran siete instrumentos, mediante los cuales se recogerán datos que reflejen el nivel de las competencias lingüísticas de los estudiantes, en sus diversos aspectos: 1° dominio ortográfico y uso adecuado de los signos de puntuación; 2° manejo de léxico, con sus correspondientes sufijos y prefijos; 3° coordinación semántica en contexto; 4° coordinación sintáctica; 5° lectura comprensiva a nivel inferencial; 6° lectura comprensiva a nivel analítico; 7° lectura comprensiva a nivel argumentativo.

Se aplican los instrumentos –se controla el tiempo de aplicación- y se mantiene un contacto permanente con estudiantes, a fin de guiarlos en la comprensión adecuada de las instrucciones.

A partir de la obtención de los datos, se procede a evaluar todos los instrumentos, se realiza un estudio descriptivo y un análisis estadístico correlacional.

Se consideran, igualmente, los siguientes pasos metodológicos específicos para una puntual y exigente investigación:

1. Enlistar las variables a medir o cuantificar.
2. Revisar las definiciones conceptuales que se manejen, con su precisión semántica.
3. Analizar operativamente las variables.
4. Adaptar el instrumento diseñado al contexto de la investigación.
5. Indicar el nivel de medición de cada ítem y por tanto la medición de variables.
6. Definir cómo se codificarán los datos, en cada ítem y variable.
7. Aplicar una prueba piloto del instrumento: considerar una muestra del universo para este ítem.
8. Realizar ajustes pertinentes, de acuerdo a indicadores de confiabilidad y validez.

4. Análisis de resultados obtenidos:

Tabla 3

Evaluaciones máximas y mínimas obtenidas en la aplicación de instrumentos de competencias lingüísticas

Instrumento	Estudiante	Evaluación	Código del	Evaluación
-------------	------------	------------	------------	------------

		máxima	Estudiante	Mínima
1ero-Ortografía	# 26	18	# 28	5
2do-Léxico	# 9	17	# 28	2
3ero-Semántica	# 30	16	# 25	5
4to-Sintaxis	# 5	20	# 71	2
5to-Inferencia	# 3	20	#13	6
6to-Análisis	# 2	20	# 43	4
7mo-Argumento	# 3	20	# 28	8

Fuente: Investigación

Elaboración: Fabiola Díaz Guevara

Al considerar la media de cada uno de los instrumentos, determinamos el porcentaje de estudiantes que está sobre la media y bajo ella. Revisemos los siguientes datos:

Tabla 4

Análisis de porcentajes en consideraciones a la media obtenida en los instrumentos aplicados.

Instrumento	Promedio	Número de estudiantes Sobre Media	Porcentaje	Número de estudiantes Bajo Media	Porcentaje
1ero	11.9	41	56.16%	32	43.8%
2do	9.9	39	53.42%	34	46.57%
3ero	11.2	38	52.05%	35	47.94%
4to	15.	43	58.9%	30	41.09%
5to	14.8	42	57.53%	31	42.46%
6to	14.8	43	58.9%	30	41.09%
7mo.	14.3	40	54.79%	33	45.20%
PROMEDIO	13.11	40.8	55.95%	28.28	44.12%

Fuente: Investigación

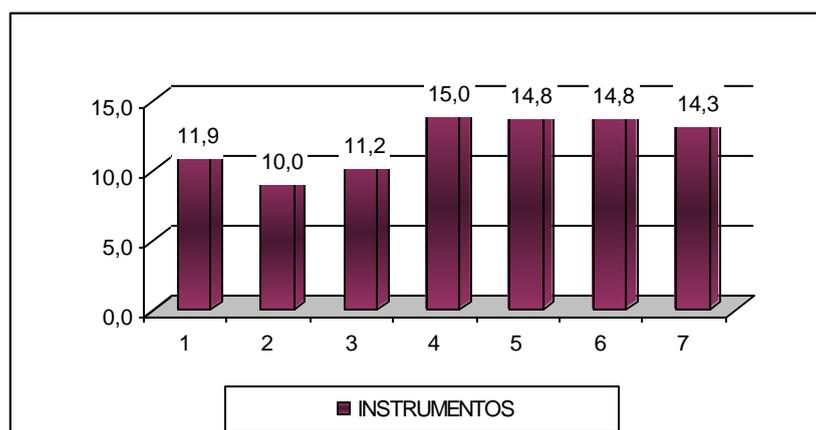
Elaboración: Fabiola Díaz Guevara

La última fila señala los promedios de cada una de las columnas: gracias a estos datos podemos determinar que el promedio general (13.11/20), correspondiente a casi 41 estudiantes, constituye el 55.96% del total, cuyos resultados se encuentran sobre la media; mientras el resto de estudiantes, 28 de ellos, con un porcentaje de 44.12% alcanzan una evaluación de resultados bajo la media. La apreciación valorativa de los datos obtenidos nos permite confirmar, a simple vista, la debilidad en el manejo de competencias lingüísticas.

El siguiente gráfico evidencia los datos obtenidos:

Gráfico 2

Resultado evaluación cuantitativa de la aplicación de instrumentos de medición de aspectos de competencia lingüística



A continuación, estudiaremos los datos desde otra perspectiva:

Si combinamos las Pautas de Evaluación Cuantitativa con las Cualitativas, obtenemos los siguientes datos en el **Primer Instrumento**, en cuanto a Conocimientos ortográficos y de signos de puntuación. Es importante agregar, además, el porcentaje de los alumnos que obtienen los diferentes valores, en relación con el total del grupo evaluado -setenta y tres estudiantes-

Tabla 5

Análisis de los datos obtenidos en la aplicación del primer instrumento: conocimientos ortográficos

VALOR	CALIFICACIÓN	ESPECIFICACIÓN	Número de estudiantes	Porcentaje
20-19	Sobresaliente	Posee la competencia a nivel óptimo.	2	2.73%
18-17	Muy Buena	El conocimiento de competencias es adecuado.	2	2.73%
16-15	Buena	Manifiesta cierto dominio de competencias.	10	13.69%
14-13	Regular	El dominio de competencias no es el adecuado.	19	26.02%
12-11	Deficiente Insuficiente	Presenta nivel escaso o mínimo de conocimiento de competencias.	41	56.16%

Fuente: Investigación

Elaboración: Fabiola Díaz Guevara

Observemos que el **56.16%** -porcentaje más alto- de los estudiantes presenta un escaso nivel o mínimo conocimiento de esta competencia en particular.

Se procedió a hacer este análisis con todos y cada uno de los instrumentos aplicados; sin embargo, basta el ejemplo con el primer instrumento para evidenciar las falencias presentadas en el dominio de la competencia lingüística.

Conclusiones previas al planteamiento de una propuesta metodológica

Si la competencia en sí misma, como un logro académico, comprende en su interior el *saber* – conocimiento- el *hacer* –actividades de logros- y el *valorar* –actitudes y comportamientos, es

importante implementar metodologías adecuadas, que subrayen la importancia de este concepto pedagógico, que no se quede en el nimio compromiso de su formulación, que se ejecute en el diario quehacer académico.

En este contexto, el Constructivismo es la corriente de pensamiento pedagógica que nos proporciona el enfoque adecuado para el análisis de la investigación presentada, por cuanto sostiene que tanto en los aspectos cognoscitivos como sociales, el individuo es un resultado de sus disposiciones internas, y su aprendizaje constituirá una construcción permanente sobre una base de conocimientos previos. ¿Qué conocimientos traen los estudiantes a las aulas universitarias en el área lingüística?

La evaluación de este conocimiento nos ha permitido analizar ciertos aspectos: un primer dato nos lleva a consolidar datos con respecto a lo que ya intuíamos -parte del conocimiento subjetivo del problema- había carencia de habilidades, poca destreza en el uso de instrumentos de investigación, mediana o nimia fortaleza en la comprensión lectora, escaso nivel de razonamiento y de argumentación, tanto en el área oral como escrita. Estos datos previos nos han permitido plantearnos el problema de la presente investigación, el cual se expresa en un dato cuantitativo: **64.6/100 p. = 12.92/20 p.**

Nuestra Educación Superior no puede desligarse de las exigencias internacionales. Hemos afirmado, en análisis precedentes de la presente investigación, que la *Educación Superior para el Siglo XXI debe asumir el cambio y futuro como consubstanciales de su ser y su quehacer*; los retos se circunscriben a la superación de desigualdades y al respeto por el medio ambiente. No olvidemos que la Agenda de Compromiso aprobada por unanimidad en la Reunión Internacional sobre los nuevos roles de la Educación Superior –Caracas, Mayo 1991- reconoció que *el mayor reto de la educación superior consistía en una redefinición de un nuevo pensamiento que identifique los términos de un proyecto social compatible* con las exigencias del siglo XXI.

Los estudiantes universitarios se encuentran en un proceso de aprendizaje y a las puertas de ingresar al mundo profesional que les ofrece ciertas perspectivas; pero si ellos egresan de las aulas universitarias con la suficiencia como para generar proyectos e ideas, no solo se *adaptarán* a la sociedad, la podrían reconstruir, mejorar, cambiar: éste es el desafío que enfrentan las instituciones de Educación Superior, si no forma este tipo de profesionales, ¿cuál es su aporte a un mundo en transición?

El Plan Decenal, generado e impulsado por el Ministerio de Educación del Ecuador, ya define las competencias que debemos desarrollar al interior de nuestras aulas. Una de las más importantes –que se relaciona con las competencias comunicativas lingüísticas- nos señala:

- *Competencias para comunicarse efectivamente*, para trabajar en equipo y colaborar con personas de la propia y otras culturas. En este último complemento nos relacionamos necesariamente con el entorno internacional.

- Es de igual importancia aquella que señala: *Competencias para cultivar valores*, fortalecer la acción ética en el trabajo y lograr confianza en su desempeño.
- Y, por último, aquella que ya fue nombrada por Edgar A Morin (1999) en su obra Los Siete Saberes: *Competencias para lidiar con la incertidumbre*, a fin de responder adecuadamente a los escenarios.

Nuestro quehacer no se puede circunscribir al ámbito nacional, ahora las acciones son globales: Aprender a Aprender, Aprender a Hacer, Aprender a Vivir Juntos, Aprender a Ser, son las reglas pedagógicas internacionales de estos días: Jacques Delors (1994) las expuso en su informe a la UNESCO, a nombre de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. El desafío está presentado y todos debemos ir paralelamente.

Por las ideas precedentes y respondiendo a una necesidad académica personal, he considerado importante formular la siguiente Propuesta Metodológica.

Propuesta metodológica

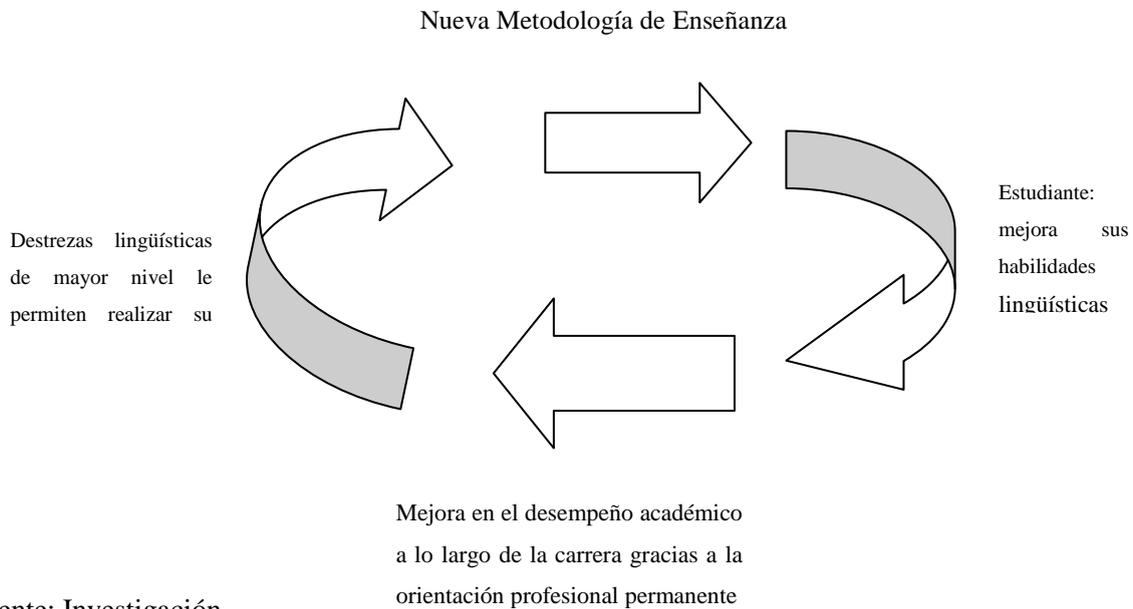
1. Objetivos

- Unificar conocimientos lingüísticos de los estudiantes de los primeros niveles.
- Identificar destrezas y reforzar habilidades.
- Seleccionar metodologías de aprendizaje verbal más eficientes y de mayor proyección profesional en todas las materias correspondientes.
- Dar espacio para la inclusión de un Eje Transversal de carácter instrumental que refuerce el Área del Lenguaje, la Lingüística y todo que se refiere a este ámbito (por ejemplo la Semántica, la Corrección Idiomática y el Estilo).
- Disminuir las dificultades que presenta la Dirección de Disertación en cuanto al desarrollo de la expresión escrita en los trabajos a ser evaluados como futuros instrumentos de Grado.

2. Flujograma funcional

Gráfico 3

Flujograma de la propuesta metodológica



Fuente: Investigación

Elaboración: Fabiola Díaz Guevara

3. Especificación temporal para la ejecución y funcionamiento de la propuesta

Para el funcionamiento inicial de la PROPUESTA se necesitaría el primer semestre de un Año Académico; sin embargo-de acuerdo a lo planificado- debería aplicarse –con el mismo grupo piloto- en el **primer** nivel, en **tercer** nivel, en **séptimo** nivel, así habría coordinación en la innovación del Eje Temático; con este cálculo, necesitaríamos tres años Académicos completos.

4. Recomendaciones finales para implementación de la propuesta

La presente investigación se ha planteado un objetivo central: la medición de las competencias lingüísticas en los alumnos que ingresaron al Primer Nivel de la Facultad de Jurisprudencia de la PUCE, en Septiembre 06. Se ha descubierto la falencia encontrada; sin embargo, los datos son solo cuantitativos, la dimensión cualitativa la daría el planteamiento de una metodología adecuada al interior de las aulas, que estaría de la mano de cada una de las Áreas que tienen en su interior las materias que directamente se relacionan; pero, evidentemente, no como una actividad exclusiva, pues todo el quehacer académico tiene relación con las competencias lingüísticas.

Varios cambios deberán plantearse en el proceso:

1° Considerar a la Universidad como una unidad, buscar mecanismos de integración que posibiliten considerar las Competencias Lingüísticas como una necesidad institucional.

2° Organizar los Currículo –al interior de cada una de las Facultades y Escuelas- a fin de incluir un Área Transversal que sostenga las Cátedras indispensables, aquellas que se han propuesto en la presente investigación.

3° Revisar al interior de cada una de las Facultades, los contenidos temáticos de las Cátedras ya analizadas: ajustarlos adecuadamente al perfil del estudiante que busca la Escuela o Facultad; sin olvidar la Misión y la Visión de cada carrera.

4° Integrar en el Microcurriculum, metodologías adecuadas que fortalezcan las competencias lingüísticas: lecturas de orientación profesionales, talleres de participación interpersonal, exposiciones de breves investigaciones, investigaciones bibliográficas y de campo. En general, metodologías participativas y dinámicas.

5° Organizar un Plan de Asesoramiento Docente, por medio del cual se capacite a los diversos docentes de las Cátedras mencionadas, en metodologías de acción y participación, de investigación continua y de evaluación cualitativa fundamentalmente.

6° Formar grupos de Docentes dispuestos a realizar Tutorías individuales con los estudiantes que así lo requieran, a fin de fortalecer sus competencias lingüísticas. Considerar sus dificultades como un desafío que pueda ser canalizado en forma eficiente.

Corolario final

Si bien es cierto que cada uno de los puntos antes mencionados, propuestas y diversas reflexiones, requieren tiempo y una reestructuración institucional, no son menos importantes, por cuanto, un estudiante que aborda con mayor eficiencia los contenidos académicos de su profesión, no solo será capaz de comunicar, exponer, generar nuevos proyectos, se proyectará a sí mismo y a la sociedad que lo vio nacer, de forma óptima y eficiente. Es lo que todos deseamos: jóvenes que construyan una sociedad mejor, no solo en el contexto geográfico que los vio nacer, sino el mundo globalizado en el cual se desenvolverán como profesionales.

Referencias bibliográficas

- DELORS, Jacques, (1994) *La Educación encierra un Tesoro, Los Cuatro pilares de la Educación*, UNESCO
- HATHAWAY Hymes, Dell, (1964) *Lenguaje, Culture and Society*, USA.
- LYONS, John, (1998) *Lenguaje, Significado y Contexto*, Ed. Paidós Comunicación, Barcelona, 1998, 96 p.
- MAQUEO, Ana María, (1994) *Redacción*, Ed. Noriega, México
- MELES, Gavin, (1997) *Enfocando la Competencia Lingüística*, Rev. Hispania V80, N°4, Pgs. 864-858, Madrid-España.
- MIÑO, R. (2003) *Competencias en la Comunicación*, hacia las prácticas del discurso, ECOE Ediciones, Bogotá.
- MORIN, Edgar, (1999) *Los Siete Saberes*, Ed. UNESCO, Le Monde de L' Education, Paris
- SAUSSURE, Ferdinand, (1913) *Cours de Linguistique Générale*, Ed. Payot, Francia.
- VIGOTSKY, Lev Semionovich, (1934) *Pensamiento y Lenguaje*, Ed. Crítica, Barcelona.

4.24.

Título:

Cultura de la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje y su práctica en gestión de aula

Autor/a (es/as):

Guevara, Fabiola Díaz [Pontificia Universidad Católica del Ecuador]

Resumo:

Problemática

Los diversos aspectos que se abordan en cuanto a Evaluación, se insertan en tramas complementarios con la *cultura*, considerada como el “resultado de cultivar los conocimientos humanos y de ejercer las facultades intelectuales”. La reflexión que se deriva de estas relaciones nos conduce hacia análisis contextuales de la Evaluación, a precisar términos en cuanto a estándares, indicadores y en general a parámetros de medición cuali-cuantitativos; al estudio de modelos de evaluaciones, en base a competencias; a considerar, qué se ha hecho en el contexto ecuatoriano universitario. No se puede dejar de lado ciertas consideraciones sobre la filosofía y

el paradigma pedagógico que engloba el quehacer educativo universitario, como la afirmación de que la evaluación no es solo un concepto que se prende al campo educativo, va más allá, es parte de la vida misma.

Metodología

Exposición oral de la propuesta a través de PPT: lo teórico y la evidencia de aplicación práctica. Elaboración de rúbricas o pautas de evaluación generales y flexibles. Reflexión final sobre la importancia de la cultura de la evaluación y respuesta al cuestionamiento: ¿Qué hacer para mejorar el proceso educativo en un contexto de evaluación continua?

Pertinencia o Relevancia

La presente propuesta aborda diversos aspectos: en primer lugar consideraciones sobre la importancia de la Evaluación, no solo como un concepto frío y aislado, sino en el contexto de la Cultura. ¿Es la Cultura de la Evaluación una práctica? ¿O solo un concepto? Todo profesional que se ubique en el campo laboral, será evaluado, por tanto nos movemos en líneas globales, universales.

En segundo lugar, es importante considerar el contexto en el cual se mueve actualmente el mundo académico, en cuanto a evaluación: evaluación por competencias, por niveles de logro o por destrezas. Éste es el marco en el cual se manejan los programas nacionales de Evaluación, sin considerar –en algunas ocasiones- que los términos son solo juegos conceptuales. La valoración de competencias es la conceptualización más global. Definir qué competencias se pretende lograr en una carrera universitaria, es apenas transitar un camino inicial; sin embargo, cómo se las evalúa, cómo se las mide y cómo se determinan ajustes, allí está el desafío que cada ámbito académico debe enfrentar.

Finalmente, si la malla curricular nos presenta ejes transversales, horizontales y verticales en un estudio de niveles, áreas y enfoques de valores –currículum oculto- ¿cómo evidenciar el perfil de salida del estudiante, en forma práctica? La presente propuesta determina, por un lado, el nivel de logro de una competencia, en los últimos niveles de la carrera y por otro lado, considera el planteamiento de rúbricas que llegan a ser aplicadas en el área de clase, en gestión de aula, como un recurso metodológico que desea evitar la subjetividad y permite que el docente evidencie el proceso de evaluación continua.

Relación con el área

El tema presentado se relaciona con el Área Temática 4, la cual corresponde a Avaliação das Aprendizagens, por cuanto pretende determinar cómo se puede disminuir la subjetividad en la evaluación, en base a la elaboración de rúbricas o pautas de evaluación, que pueden ser

manejadas por el docente en forma flexible.

Palabras-chave:

Cultura, evaluación, competências, rúbricas, perfil de salida, malla curricular.

Los diversos aspectos que se abordan en cuanto a Evaluación, se insertan en tramas complementarios con la *cultura*, considerada como el “resultado de cultivar los conocimientos humanos y de ejercer las facultades intelectuales”⁴². La reflexión que se deriva de estas relaciones nos conduce hacia análisis contextuales de la Evaluación, a precisar términos en cuanto a estándares, indicadores y en general a parámetros de medición cuali-cuantitativos; al estudio de modelos de evaluaciones; a considerar, en base a la experiencia profesional, qué se ha hecho en el contexto ecuatoriano y universitario –con referencias directas a documentos de evaluación de la PUCE- Matriz y a otros de reciente elaboración. No se puede dejar de lado ciertas consideraciones sobre la filosofía y el paradigma pedagógico que engloba el quehacer educativo universitario. Una propuesta hacia el final y una serie de consideraciones concluyentes, pretenden delinear caminos que más que puntos finales podrían ser un punto de referencia para nuevas construcciones.

Hablar sobre evaluación es hablar sobre la vida diaria; así, en cada paso que damos –un pie delante de otro- estamos evaluando el contexto en el cual nos movemos. Si la evaluación que hacemos del contexto es positiva – la calzada, la acera, el borde, el sendero- caminaremos con seguridad, confiaremos, estaremos seguros que nuestros pasos los recibe un pavimento firme, construido con buenos materiales: no se quebrará cuando avancemos. En cuanto a la adquisición de objetos, acción natural a la vida diaria, si adquirimos un producto, ya sea por el gusto de hacerlo, por necesidad, por afecto, por hábito, o por cualquier motivación; al tenerlo entre manos, procedemos a realizar un juicio de valor sobre él: si está de acuerdo a nuestros requerimientos, confirmamos la selección que hemos realizado y no hay más que decir al respecto; en cambio, si al realizar la comprobación, descubrimos que algún detalle no cumple con nuestras expectativas, iremos por otros caminos: decidimos regresar a devolverlo, lo acogemos tal como está, nos acostumbramos al defecto encontrado o lo rechazamos *ipso facto*.

Observemos el otro lado de la situación: somos los productores, nosotros hemos fabricado ese producto, de pronto, en cierto momento, los compradores lo empiezan a rechazar, algo falla en él... nosotros lo habíamos valorado con altos estándares de calidad y no tiene el éxito esperado. ¿No quisiéramos saber qué sucedió? No quisiéramos descubrir los detalles de aquella incongruencia con el éxito? El descubrir las falencias de ese producto, nos dará la oportunidad para mejorarlo, de seguro

⁴² Diccionario Aristos 2000, Ed Sopena, Barcelona, 2002

que la innovación, la renovación del producto, su reingeniería nos llevará hacia caminos de eficiencia, de calidad.

De allí que la evaluación no es solo un concepto que se prende al campo educativo, va más allá, es parte de la vida misma. Si podemos realizar evaluaciones constantes de las actividades más simples, en las que nos involucramos diariamente, ¿qué dificultad encontramos en la evaluación educativa?

Precisiones conceptuales

Revisemos inicialmente el concepto de evaluación. La evaluación se refiere a la acción y efecto de evaluar (del francés *évaluer*) que permite señalar, estimar, apreciar o calcular el valor de algo⁴³ ¿Qué elementos ingresan a esta valoración? Elementos materiales e inmateriales. La educación es considerada como un proceso dinámico, sistemático; sus objetivos se enmarcan en la búsqueda de logros mediatos e inmediatos. Cada una de sus fases es sujeto de evaluación. Realizamos evaluaciones diagnósticas, sicopedagógicas, por competencias genéricas y específicas: es el eje transversal de todo el quehacer educativo. Si estamos inmersos en este contexto, no podemos ser reacios al proceso. ¿Dónde se presenta la dificultad? Cuando la evaluación arroja resultados que deben ser sujetos de mejoramiento, en ese momento es cuando perdemos el norte de la tarea.

La evaluación de la tarea educativa, requiere métodos más sistemáticos, técnicas específicas, propias a la investigación social. Los modelos de evaluación institucionales, manejan criterios de valoración cuali-cuantitativa, clasificados por áreas, estándares, variables e indicadores. Observemos un ejemplo, extraído de un modelo institucional interno:

E3: El currículo declarado por la carrera (perfil de entrada y salida, plan de estudios, programas, sistemas de evaluación, reglamentación de la Unidad Académica) se ha diseñado de modo que los conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes, responden a los requerimientos actualizados de la profesión, su fundamentación pedagógica, los adelantos tecnológicos del mundo actual y la misión de la carrera.⁴⁴

Este estándar conlleva una serie de indicadores que darán la medida de evaluación específica; por ejemplo: “*Existencia de perfil de egreso del estudiante: conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes*”⁴⁵

⁴³ Diccionario Aristos 2000, Ed. Ramón Sopena, Barcelona, 2000.

⁴⁴ Modelo de Autoevaluación de Carreras, PUCE II, 2010. Estándar 3. Área Docencia, Ámbito Diseño del Currículo. Oficina de Evaluación y Acreditación.

⁴⁵ Ibidem. Indicador 11.

¿Cómo transformar la evaluación en parte de la cultura?

La Unesco, en 1982, declaró que “la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden”⁴⁶.

La cultura permite que el hombre reflexione sobre sí mismo, que desarrolle su proceso natural de metacognición: volverse hacia su yo interno y revisar atentamente procesos de actuación. El proceso de una evaluación sistemática con altos estándares de calidad nos permitirá reconocernos como *proyectos inacabados*, como seres perfectibles; sin embargo, ¿por qué se evidencia esta percepción negativa del quehacer evaluativo en el ámbito educativo? Por cuanto observamos en ella el efecto punitivo sobre una acción realizada, la tomamos como algo personal.

Recordemos algunas frases que quizá en cierto momento hemos escuchado: “No lo tome personal” - nos dice nuestro superior- “usted es una excelente persona, pero.....” y es en este punto en el cual se presenta el conflicto. Percibimos que no solo fueron evaluados nuestros actos, nos evalúan integralmente, nos han tocado en lo personal. Si la pauta de evaluación que utilizan para evaluar nuestras acciones, raya en lo subjetivo, no nos confiamos de ella; de allí la necesidad de que aquel instrumento de evaluación mantenga criterios objetivos y se refiera a evidencias concretas, no a suposiciones.

La actividad docente requiere inevitablemente de evaluaciones. Evaluamos a nuestros alumnos, cuantitativamente, todo el tiempo: debemos entregar aportes en el transcurso del semestre: ellos conocen el mecanismo, se ajustan a él, en forma natural. El Reglamento de Estudiantes les da ciertas pautas, en cuanto a derechos y obligaciones; por ejemplo, “*Art. 39 El estudiante que no estuviere de acuerdo con la calificación de una evaluación parcial o final, podrá solicitar al decano o al director de escuela la recalificación dentro de dos días hábiles contados a partir de la publicación de la nota*”⁴⁷ Los docentes debemos referirnos al reglamento, para reafirmar o puntualizar ciertos hechos que se circunscriben al ámbito de la evaluación académica.

Al considerar que esta actividad es permanente, podríamos asegurar que sí existe una cultura de evaluación. Estamos concientes de su necesidad, pero el aceptar las implicaciones internas de mejoramiento continuo, es lo que aún no ha calado en la conciencia de las diversas instancias educativas.

⁴⁶ UNESCO, 1982: *Declaración de México*. <http://es.wikipedia.org/wiki/Cultura>. Ingreso 13 Agosto 19h42

⁴⁷ Reglamento General de Estudiantes, PUCE, Agenda Académica, 2009-2010, Art. 39, 66 p.

Cultura y evaluación

La UNESCO recomienda un proceso de renovación del sistema educativo en 1996, un cambio indispensable en la Educación Superior de América Latina y el Caribe. Las IES deben convertirse en centros de saber y contribuir a superar problemas sociales y económicos de sus países. Desde el interior de los centros universitarios debe reflexionarse sobre la participación efectiva: las diversas instancias universitarias deben conjugar el conocimiento, el quehacer en el contexto y la búsqueda permanente de la verdad.

La UNESCO propone fomentar la cultura de la evaluación, a fin de promover la calidad, la evaluación y la acreditación, a través de la autoevaluación, autorregulación y acreditación estatal⁴⁸. Para lograr este objetivo se plantea, como acción estratégica, introducir una “cultura de evaluación”, mediante la participación de la comunidad académica, para así garantizar el cumplimiento de objetivos y metas; promover evaluaciones formativas en un ámbito global-institucional o por sectores (alumnos, docentes, programas y mallas, micro y macrocurriculares), con el fin de mejorar la calidad académica.

Todo docente conoce que gran parte de su quehacer académico se circunscribe a planificaciones, en ellas inevitablemente deben constar objetivos, contenidos temáticos, metodologías, actividades y evaluaciones. Si nos presentan nuevas matrices de registro de información al inicio de un año lectivo, simplemente ajustamos los contenidos al nuevo formato y precisamos conceptos. Está claro el camino: lo planificado debe ser evaluado, a fin de determinar niveles de cumplimiento.

Actualmente, con el enfoque educativo por competencias, ha cobrado una nueva dimensión este proceso: se evalúa en base a rúbricas de evaluación por competencias⁴⁹; las cuales se formulan con pautas y criterios. La evaluación en sí misma se transforma en cuali-cuantitativa; se combinan niveles de evidencia (básico, intermedio, avanzado) en este proceso. Y llegamos al mismo quehacer: evaluar lo planificado.

Al ir avanzado en experiencia, estamos concientes de la dinámica académica: planificar, ejecutar, evaluar. Un docente de vasta experiencia educativa, está inmerso en esta cultura de evaluación: ha registrado los cambios experimentados a lo largo de su carrera y ha tomado nota de los procesos.

Los seres humanos participan de una cultura humana, de acuerdo con el modo de ser, ambiente o profesión. Esta cultura tiene distintas modalidades... cultura académica, en la que participan los IES; cultura organizacional (institucional) manifiesta en la personalidad de una organización. La cultura de

⁴⁸ Bolseguí, Fuguet Smith, Cultura de Evaluación, una aproximación conceptual, Investigación y Postgrado, año I, Vol 21, número 001, Universidad Pedagógica Experimental Libertad, Caracas-Venezuela, 2006

⁴⁹ La estructura de una competencia integra el saber conocer, el saber hacer, el saber ser.

evaluación puede concebirse como un subconjunto de otras modalidades: de la cultura humana de la que participamos todas las personas y de la cultura académica, de la que participan los Institutos Pedagógicos.⁵⁰

La cultura de la evaluación no solo debe circunscribirse a comprender cómo funciona el proceso, debe ir más allá: participar de un proceso de metacognición de todos los estamentos educativos, de tal manera que se convierta en un quehacer natural.

Si este proceso se realiza en el contexto de un quehacer educativo de carácter formativo, se podrá insertar con menor dificultad la evaluación, hasta convertirse en un hábito.

Evaluación, un camino para la calidad

Uno de los conocimientos previos que tenemos sobre evaluación consiste en la consideración de pautas de medición; sin embargo, igualmente conocemos que existe una evaluación informal, rápida, breve, sin mayores procesos o complicadas metodologías. Este tipo de evaluación emplea criterios subjetivos, maneja juicios de valor. Por otro lado, se presenta la evaluación sistemática, cuyo método se rige a modelos de evaluación, utiliza parámetros, criterios, rangos de valoración, incluso ponderaciones para precisar lo cualitativo del simple dato numérico.

Esta evaluación sistemática necesariamente tomará atención a lo cuantitativo, mediciones objetivas de hechos, presenta datos precisos. Las valoraciones emitidas a través de una evaluación cuantitativa, son insumos indispensables para emitir criterios, para dar informes, para construir los denominados FODAS (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) de cualquier objeto de estudio -sea éste una institución o simplemente un grupo de trabajo- Por ello, el lado complementario de esta evaluación sistemática se encuentra en la evaluación cualitativa. Si no se procede a revisar lo cualitativo del objeto evaluado, el proceso no cierra su círculo.

Implementar esta metodología de evaluación (cuanti-cualitativa) permite dar paso al planeamiento de procesos de cambio y mejora. Al llevar a cabo un proceso de evaluación sistemático, se iluminarán aspectos que de otra forma no se hubiesen descubierto.

A pesar de la utilidad de la evaluación, en la actualidad resulta complicado organizar procesos evaluativos, dadas las trabas y los bloqueos impuestos a estas investigaciones, ya que los responsables de las instituciones o programas, se sienten frente a una auditoría, ante Hacienda o ante un fiscal general cuando se intenta realizar una evaluación dentro de su área de trabajo (hay que tener presente que las evaluaciones son utilizadas en ocasiones como elementos de poder político); por otra parte,

⁵⁰ Folliet J. El pueblo y su cultura, Buenos Aires. Humanismo. 1972

cuando existe viabilidad para la acción, sucede frecuentemente que los resultados no son difundidos, contribuyendo de esta forma al estancamiento o discontinuidad (en el mejor de los casos), de las condiciones prevalecientes⁵¹.

Fomentar la cultura de la evaluación al interior de las unidades educativas es una alternativa viable, si se procede a sistematizar la implementación de instrumentos confiables de medición. Uno de sus puntos básicos consistiría en permitir espacios de reflexión, alrededor del quehacer educativo.

Al concluir un proceso de evaluación, inmediatamente se debe proceder a realizar planteamientos nuevos o acciones de mejora que permitan fortalecer las debilidades encontradas; por ejemplo, en el proceso de autoevaluación institucional de la PUCE, Matriz, de acuerdo a la aplicación del Modelo de Autoevaluación Institucional del CONEA (2008), uno de sus estándares –con algún grado de debilidad constituía el que corresponde a la Estructura Organizacional y su estudio por procesos.

Estándar 3.5

La estructura organizacional y administrativa responde y se adecua a las necesidades y recursos de la PUCE.

Valoración obtenida en la aplicación del Modelo: 75/100

Propuesta de acción de mejora:

Armonizar el proyecto “Optimización y mejoramiento continuo de los procesos de la PUCE” con las exigencias del nuevo Plan Estratégico.

A partir de la conclusión del proceso de Autoevaluación (2008), se inician las acciones pertinentes a fin de cumplir con la correspondiente *Acción de Mejora*.

La respuesta – en una segunda evaluación del estándar- da lugar a una nueva valoración, luego de verificar los resultados obtenidos.

A continuación, el detalle de la ACCIÓN CUMPLIDA:

Dentro de esta estrategia, se ha cumplido en un 100% el proyecto de *completar la capacitación al personal en levantamiento y mejora de procesos*. Se han desplegado varios esfuerzos aislados en la Universidad, como resultado de los cuales existen los siguientes productos: Mapa de Procesos.-

⁵¹ Sánchez Franyuti, Ma. De Lourdes. Instituto Politécnico Nacional (Maestría en Administración y Desarrollo de la Educación) Dirección General de Educación Física (Departamento de Investigación) México. Ingreso 22 Julio 2010 05h45

<http://www.monografias.com/trabajos10/cueva/cueva.shtml>.

Versión preliminar que ha permanecido a disponibilidad de la comunidad universitaria en la Intranet, con el fin de recibir sugerencias y observaciones.

Hay casos, como el de la Facultad de Ciencias Administrativas, en el que la mejora de procesos forma parte del *Sistema de Gestión de la Calidad*, por lo que se trata de un proceso controlado⁵².

Para proceder a revalorar el estándar, se considera nueva documentación, se dialoga con los responsables de la acción e inmediatamente se procede a revisar la valoración cuantitativa: 100/100.

En el caso de una Autoevaluación Institucional, el cumplimiento de los parámetros dados, insertos en un Modelo presentado por un organismo gubernamental, exige un lineamiento muy estricto y además un compromiso –por parte de sus miembros- con la institución a la cual rinden sus esfuerzos diarios: cada uno de ellos se verá reflejado en los resultados.

La evaluación es una metodología constante de reconocimiento desde el sujeto/ la subcultura. El resultado de una evaluación, por otra parte, solo tiene sentido para el sujeto/ la subcultura que evalúan, se trate de una persona, una escuela o un partido, una empresa o un país. La adecuación de otros a esta evaluación y su aceptación por parte de terceros, depende del equilibrio de poder, y no de una lógica mejor.⁵³

Determinar el indicador, considerar un rango de evaluación, estructurar un “benchmark”⁵⁴ o una medida de logro son parte de los instrumentos de evaluación que se incorporan a los modelos de evaluación.

En Latinoamérica, en mayor o menor grado, los diversos países participan de estos modelos de Evaluación Educativa. Ecuador no ha participado en la última prueba PISA, pero conciente de la importancia de este proceso, en camino hacia la calidad y la excelencia académica, ha realizado grandes avances.

⁵² Informe Final de los resultados obtenidos en la aplicación del Modelo de Autoevaluación Institucional del CONEA, PUCE, 2008. Documento Acciones de Mejora (2010), 6p.

⁵³ Wernicke, Carlos G. Cultura y Evaluación, Suplemento Eduterapia, Educación, Salud y Acción Social, No-14 Mayo 2004. Extracto de la disertación del profesor Carlos Wernicke en la Universidad de Bremen Alemania, 6ta semana Internacional de Evaluación en Educación, Mayo 2004 <http://www.adolescenza.org/cultura.pdf>. www.holismo.com.ar Ingreso 22 de Julio 05h49

⁵⁴ El **benchmark** es una técnica utilizada para medir el rendimiento de todo un sistema o de uno de sus componentes. Consiste en una comprobación de rendimiento. La palabra **benchmark** es un anglicismo traducible al castellano como *comparativa*. Si bien también puede encontrarse esta palabra haciendo referencia al significado original en la lengua anglosajona, es en el campo informático donde su uso está más ampliamente extendido. Más formalmente puede entenderse que un benchmark es el resultado de la ejecución de un programa informático o un conjunto de programas en una máquina, con el objetivo de estimar el rendimiento de un elemento concreto o la totalidad de la misma, y poder comparar los resultados con máquinas similares. <http://es.wikipedia.org/wiki/Benchmark>.

De acuerdo a un informe del Ministerio de Educación, publicado con apoyo de la UNESCO (World Data on Education, 2006), el Ecuador en 1996 estructura el sistema de medición de logros en Ecuador, mediante las pruebas APRENDO. En estas pruebas, aplicadas a alumnos de 4to a 7mo nivel básico, se obtienen los siguientes resultados: Lenguaje y Comunicación 11.15/20; Matemáticas 7.17/20. Los valores más altos corresponden a escuelas de la Sierra, a colegios particulares urbanos, y a la población estudiantil femenina. Las dificultades aún no han sido superadas, por cuanto los docentes no alcanzan a convertir los contenidos curriculares en contenidos pertinentes y significativos: lo intercultural sigue siendo una variable poco flexible.

La baja calidad de educación en Ecuador es preocupante por varias razones. Primero, las mediciones de calidad en Lenguaje y Matemática no son alentadoras. Segundo, la medición y mejoramiento sistemático de los logros académicos no han sido prioridades por parte de los agentes educativos. Después de la aplicación de APRENDO en el año 2000, no se ha realizado otra prueba de medición de logros de aprendizaje. Resulta paradójico y preocupante que los resultados de las pruebas APRENDO, bajaron en uno de los quinquenios en los que se invirtió más en educación. Sin un consenso sobre la importancia de medir sistemáticamente las diferentes dimensiones de la calidad educativa y la utilización de dicha información para establecer políticas para el mejoramiento de los aprendizajes de nuestros niños, será difícil saber si las inversiones son efectivas para alcanzar el ideal de desarrollo⁵⁵.

Al razonar sobre el resultado alcanzado en el área de Lenguaje y Comunicación, no parece que la dificultad se supere fácilmente. Se debe trabajar en varios aspectos de la Competencia Lingüística - considerada como una Competencia Básica- para superarla.

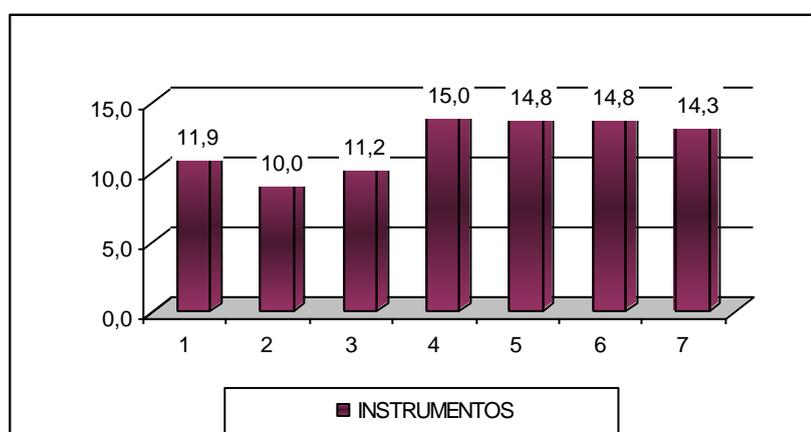
En una investigación realizada sobre Diagnóstico de Competencias Lingüísticas, en alumnos (74 estudiantes) del 1er nivel de la Facultad de Jurisprudencia de la PUCE⁵⁶ (Díaz, 2005) a partir de la aplicación de diversos instrumentos (Conocimiento de léxico, Dominio Ortográfico, Coordinación Semántica, Contextualización, Lectura Inferencial-Deductiva, Lectura Analítica, Lectura Argumentativa); se obtienen los siguientes resultados:

INSTRUMENTO	CONTENIDO	PROMEDIOS 20 / 20
1	Ortografía y signos de puntuación	11,9
2	Léxico: prefijos sufijos	10,0

⁵⁵ Collahuazo, Rita, Dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Área de Educación Arte y Comunicación, Universidad Nacional de Loja, Marzo-Julio 2009

⁵⁶ Díaz Guevara Fabiola, Diagnóstico de Competencias Lingüísticas en alumnos del 1er nivel universitario y Propuesta Metodológica, PUCE, 2008. Tesis de Maestría.

3	Coordinación semántica	11,2
4	Coordinación sintáctica	15,0
5	Lectura inferencial	14,8
6	Lectura analítica	14,8
7	Lectura argumentativa	14,3
	PROMEDIO	13.14/20



A partir de los datos obtenidos (13.14/20)⁵⁷ se realizan algunas recomendaciones, futuras acciones de mejora, entre ellas:

Integrar en el Microcurrículum, metodologías adecuadas que fortalezcan las competencias lingüísticas: lecturas de orientación profesionales, talleres de participación interpersonal, exposiciones de breves investigaciones, investigaciones bibliográficas y de campo. En general, metodologías participativas y dinámicas.

Formar grupos de docentes dispuestos a realizar Tutorías individuales con los estudiantes que así lo requieran, a fin de fortalecer sus competencias lingüísticas. Considerar sus dificultades como un desafío que pueda ser canalizado en forma eficiente.

Si se aplicasen estas estrategias, la dificultad encontrada podría superarse. Se requieren por supuesto políticas educativas que valoren el proceso como parte indispensable de la calidad educativa. El proceso de evaluación no puede cerrar su ciclo, si no se desarrolla la contraparte remedial: las acciones de mejora que se extraen de los resultados obtenidos y, sin lugar a duda, de la experiencia en gestión de aula.

⁵⁷ Los rangos cualitativos de evaluación ubican a este valor en la categoría de Regular (14-13).

Referencias de educación superior, Ecuador

En cuanto a la Educación Superior, el CONESUP, Consejo Nacional de Educación Superior (Ecuador) tiene la misión de definir políticas de educación superior y estructurar, planificar, dirigir, coordinar, controlar y evaluar el Sistema Nacional de Educación Superior. A fin de dar cumplimiento al proceso de evaluación, es el CONEA, Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, la institución que ha planificado y validado el instrumento rector de esa Evaluación: Modelo de Autoevaluación Institucional, el cual marca en forma ajustada y estricta, las Áreas, Ámbitos, Estándares, Indicadores de Logro, a los cuales deben responder las instituciones. Las áreas sustantivas de las instituciones se encuentran retratadas en este modelo: Filosofía Institucional, Curriculum (Planeación, Elaboración, Ejecución), Docencia e Investigación, Gestión y Recursos, Vinculación con la Colectividad.

Es importante señalar que el Ecuador, ha señalado a través de su Ministerio de Educación, su Plan Decenal de Educación⁵⁸. La misión que se expresa en este plan evidencia la búsqueda de calidad educativa:

Ofertar, a través de sus instituciones educativas, una educación de calidad que permita cumplir con la visión, basada en los principios de calidad, equidad, inclusión, pertinencia, participación, rendición de cuentas, diversidad, flexibilidad y eficiencia, que articule los diferentes componentes del sistema nacional de educación a través del compromiso y participación de la sociedad en la construcción e implementación de una propuesta educativa que procure el desarrollo humano y satisfaga los requerimientos socioeducativos de la comunidad (MEC, 2006)

El Plan Decenal de Educación es globalizador, esto significa que todos los niveles de Educación están considerados; en este contexto, las acciones que se llevan a cabo en los organismos rectores del proceso educativo, se justifican en la formulación de esta misión: “Ofertar una educación de calidad, en principios de calidad, equidad, pertinencia, participación, rendición de cuentas, diversidad, flexibilidad y eficiencia”.

¿Cómo medir estos principios? En este punto es necesario analizar algunas pautas del modelo aplicado para cumplir con el denominado *Mandato 14*. Este proceso de evaluación fue impulsado por el organismo gubernamental (CONEA) en todas las instituciones de educación superior, desde Julio a Agosto del 2009.

La comprensión de los indicadores exigidos por el modelo de Evaluación del Desempeño, requería un proceso de capacitación más amplio, por cuanto algunas instituciones, por su inexperiencia en el

⁵⁸ Ministerio de Educación y Cultura, Consejo Nacional de Educación, Hacia el Plan Decenal de Educación del Ecuador, 2006-2015 http://www.oei.es/quipu/ecuador/Plan_Decenal.pdf. Ingreso Agosto 29, 2010.

proceso, o por la complejidad intrínseca del manejo de léxico pedagógico, no estuvieron preparadas a un buen nivel; sin embargo, muchas universidades ingresaron a este proceso. La base legal constituyó el Mandato Constituyente No. 14, expedido por la Asamblea Nacional Constituyente el 22 de julio de 2008, establece la obligación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) de elaborar un *informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior, a fin de garantizar su calidad, propiciando su depuración y mejoramiento*⁵⁹.

¿Qué indicadores se utilizaron para proceder a esta evaluación?

Revisemos en general algunos puntos de este modelo, en cuanto a las áreas sustantivas del proceso educativo. Cada una de ellas presenta criterios, indicadores y su correspondiente valor cuantitativo:

#	AREA	CRITERIOS	INDICADORES	Valoración
1.	PLANIFICACIÓN INSTITUCIONAL			30/30
	Ejemplo de estándar: Plan Estratégico PE/ POA	Actualizado y aplicado	Plan estratégico vigente y en aplicación	
2.	PLANIFICACIÓN ACADÉMICA			14/14
	Ejemplo de estándar: Modelo Educativo y Pedagógico	Modelos educativos y pedagógicos orientan el desarrollo del proceso académico	Modelo educativo aprobado por órganos directivos colegiados (si=1; no=0)	
3.	OFERTA ACADÉMICA			10/10
	Uno de los estándares: Carreras de Nivel Técnico	Relación entre oferta y demanda de	Correlación entre número de estudiantes y número de	

⁵⁹ Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, CONEA, Evaluación de Desempeño Institucional de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador, Noviembre 2009. <http://www.expreso.ec/servicios/documentacion/informe-detallado-evaluacion-conea.pdf>. Ingreso Agosto 29, 2010.

	superior	carreras	carreras (Tecnológico: desde 40 a 180=1; Más de 181= 0 y menos de 40= 0) (Técnico: desde 25 hasta 120=1; Más de 120= 0; menos de 25 = 0)	
4.	ESTUDIANTES			
	Uno de sus estándares: Población	Relación entre docentes y estudiantes	Relación estudiantes /docentes (Hasta 15 = 1; más de 15 = 0)	12/12
5.	DOCENTES			
	Uno de los estándares: Capacitación	Docentes están debidamente preparados, cuentan con los elementos técnicos para desarrollar los programas académicos y tienen los incentivos para ejecutar las tareas que les corresponden.	Existencia de un programa aprobado y financiado de capacitación y actualización docente	14/14
6.	INVESTIGACIÓN			10/10
	Uno de sus estándares: Membrecías en instituciones o redes de investigación científica y tecnológica o intercambio de conocimientos (Convenios)	Programas de actualización y capacitación docente 2008	Existencia = 1; Ninguna = 0	

7.	VINCULACIÓN			10/10
	Uno de sus estándares: Proyectos de vinculación	Proyectos de vinculación La vinculación con la colectividad es una obligación de las IES; y les permite vincularse directamente con los proyectos de desarrollo nacional, regional y local	1 Proyecto por Carrera = 1; menos 1 = 0	
	TOTAL			100/100

El documento presenta una descripción exhaustiva de la metodología aplicada e igualmente un detalle objetivo sobre lo encontrado. Podría ser que algún indicador resultase complicado al momento de ser evaluado, por cuanto la documentación estuvo incompleta; el informante estuvo ausente al proceso; hubo falta de preparación en procesos evaluativos, talvez la institución no reparó en la importancia de todo el contexto: si alguna de estas razones se presentó, quedaron fuera de la consideración objetiva del modelo.

Lo que sí resulta claro es que la planificación, ejecución y resultados del proceso proyectaron datos de consecuencias inmediatas. Algunas instituciones de educación superior, a partir del conocimiento de los resultados obtenidos (Grupo A, con alto nivel de cumplimiento de los estándares; Grupo E, con niveles de cumplimiento insuficientes o mínimos) iniciaron un camino obstinado para trabajar en pos de Acciones de Mejora Emergentes; otras dieron paso a gestar razones políticas que pudiesen justificar tal o cual debilidad; no faltó quien emitió criterios poco objetivos con respecto a la obtención de sus escasos puntajes; sin embargo, unas y otras se dieron cuenta que aún faltaba mucho camino por

recorrer en búsqueda de la excelencia educativa y que debían realizar ajustes al interior de sus instituciones. La meta es clara: buscar calidad educativa.

El reconocer, sencillamente, que el proceso contribuye a fortalecer debilidades, construirá en el camino una cultura de evaluación: *aprenderemos a aprender* ser evaluados.

Reflexiones finales y propuesta

- El término “cultura” involucra un concepto polisémico y complejo. Si se lo combina con evaluación, roza una serie de factores, de acciones formales, preferentemente objetivas, las cuales –al proporcionar resultados específicos- permitirán dar pasos certeros a una toma de decisiones o al reconocimiento social de un nivel de excelencia.
- ¿Cómo educar en el contexto de la evaluación. ¿Cómo enseñar que la evaluación es un paso necesario para el mejoramiento Evaluación Continua: cualitativa más que cuantitativa? ¿Cómo transformar en hábito, en parte de la cultura, la evaluación de carácter formativo? Esta evaluación no solo se debe insertar al interior del aula, debe ser un proceso necesario y natural en toda actividad.

Como corolario de las reflexiones anotadas, considero necesario plantear la siguiente propuesta, a nivel macro y mesocurricular.

Propuesta de acciones que podrían fomentar la cultura de evaluación al interior de la puce

Determinemos ciertas acciones que podrían aplicarse a las diversas instancias, en un intento por fortalecer la cultura de evaluación:

INSTANCIAS DE LA PIRÁMIDE EDUCATIVA PUCE	PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN, COEVALUACIÓN, INTEREVALUACIÓN		
	Actividades de Reflexión -Paradigma Pedagógico Ignacio-	Generación de Modelos de Autoevaluación -Enfoque por Competencias-	Planes de Mejora -En base a Procesos-
DIRECTIVOS ADMINISTRATIVOS	PLANIFICACIÓN Actividades de Reflexión y Análisis	Actividades de gestión y determinación de recursos	Seguimiento y Ejecución

DOCENTES	GESTIÓN DE AULA: Planificación de Metodologías Didácticas de carácter formativo, en base a enfoque por competencias	CREACIÓN DE INDICADORES En el contexto de experiencias de aula; de actividades de investigación y administrativas.	TUTORÍA EN EL PROCESO A los estudiantes; procesos de coevaluación e interevaluación con pares. Manejo de rúbricas de evaluación
ESTUDIANTES	PERCEPCION DE EVALUACION Actividades de Reflexión de la importancia del proceso Actores en el proceso de Autoevaluación y Coevaluación	Aplicación de Indicadores para evaluar su proceso de enseñanza-aprendizaje. Valoración del proceso. Generación de rúbricas de evaluación.	EVALUACION FORMATIVA , en base a los datos cualitativos. Metacognición del proceso. Retroalimentación para cerrar el ciclo y dar inicio a un nuevo proceso.

Los diversos estamentos tendrían su cuota de participación en esta cultura de la evaluación. La parte fundamental estaría dada por las complementarias aristas de la evaluación: Autoevaluación, Coevaluación entre pares, Interevaluación entre grupos homólogos. Si consideramos que la etapa final de este proceso dará lugar a nuevos procesos, se retomará la evaluación como un quehacer necesario en pos de un mejoramiento continuo, se convertirá en hábito y poco a poco en un modelo a seguir.

Considero que es un proyecto factible, podría constituirse un PLAN OPERATIVO de la DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA.

Los resultados de la evaluación pueden influir en la propuesta de nuevas políticas educativas, las que incluyan, por ejemplo, reformas educativas.

- La instalación de una cultura evaluativa implica que se lleven a cabo evaluaciones educativas formales y periódicas, se difundan y se genere una estrategia de difusión de sus posibles usos; ya se trate, por ejemplo, de aprendizajes, o bien, de la competencia profesional de los maestros⁶⁰. Así, también se construye la relevancia social de la información evaluativa.
- La edición de los datos debe ser inmediata, para no dar oportunidad a falsas expectativas. Si entendemos como premisa previa que la evaluación es un *momento de verdad* en el quehacer, no solo nos prepararemos para un espacio y tiempo determinados, nos prepararemos constantemente: la formación continua en este contexto tiene su aval.
- Dejar de lado la concepción punitiva de la evaluación requerirá tiempo, pero son los indicadores, los parámetros de medición, objetivos y transparentes, los que se darán su espacio.
- Ciertas experiencias nos permiten percibir que los docentes que han alcanzado su categoría de *profesor principal* y con disponibilidad de horario a *tiempo completo*, suelen no tomar atención a los procesos evaluativos: consideran que su desempeño está probado en sí mismo; sus actividades de investigación y docencia le han permitido una cómoda posición; sin embargo, si no se lo considera como sujeto de evaluación, la calidad de su quehacer educativo irá en desmedro.
- Es importante revisar las estrategias y difusión de los resultados. Si no se las cumple a cabalidad, la formación en cultura evaluativa, no se fortalecerá. El sujeto de evaluación necesita conocer paso a paso cómo fue el proceso, que resultados se obtuvieron, cuáles serán las decisiones que se tomarán a futuro y cómo se usará la información. Es necesario resaltar que la Oficina de Evaluación y Acreditación de la PUCE mantiene una comunicación constante con los diversos estamentos a través de los BOLETINES que emite periódicamente.⁶¹

⁶⁰ En el Boletín Informativo de la Facultad de Medicina de la PUCE (Año 5, No.11, Agosto 2010) es muy grato leer la importancia que se concede a la Evaluación Docente Específica; la motivación que surge de su texto da una nueva visión al proceso: “Es responsabilidad de todos cooperar para que la información se objetiva, documentada y confiable. Hay razones académicas y éticas para contribuir a que el sistema funcione de manera horizontal y vertical, de manera coordinada y oportuna, tomando en cuenta que es un modelo perfectible” Dr. Carlos Acurio, Decano de la Facultad.

⁶¹ El Boletín No.39, en sus diversas versiones para Docentes, Estudiantes, Administrativos e Informantes Externos e Internos, da cuenta de las acciones que se realizan en el proceso de preparación de la visita de los Evaluadores Externos, a llevarse a cabo del 20 al 27 de Septiembre del 2010.

La difusión previa al proceso tiene como propósito informar acerca de los objetivos, características y calendarización del proceso. Es una etapa de sensibilización a los afectados e involucrados en la evaluación. Se puede pensar que, una vez que un programa o sistema de evaluación se encuentra instalado, esta etapa ya no es necesaria. Sin embargo, estos sistemas no son estáticos, sino dinámicos y sufren cambios en el tiempo. Dichos cambios se pueden referir a los contenidos, modalidades, calendarios, poblaciones objetivo, cobertura, etc., de modo que siempre es necesario sensibilizar los afectados e involucrados con respecto a estos cambios⁶².

La cultura evaluativa puede constituirse un arma de doble filo; por un lado, se establecen estándares e indicadores, reportamos datos, los evaluamos, los ponderamos e inmediatamente los vemos reflejados en aquel valor, realizamos la evaluación cualitativa del resultado; a paso seguido planteamos una serie de acciones de ajuste a la debilidad: este sería lo positivo del proceso. La otra cara constituiría en no dar paso a esa dinámica, quedarnos en la estructura de los indicadores, estándares y demás, en el juego estadístico de números y pasamos a escandalizarnos mutuamente de lo mal que estamos o felicitarnos por lo excelentes que somos. Si consideramos que estamos frente a un proceso dinámico, todo estancamiento será un *bumerang*, nos golpeará sin darnos apenas cuenta.

Cuando un estudiante recibe alguna evaluación, ya sea cuantitativa o cualitativa, empieza a cuestionarse sobre el cómo hacer para continuar, y al docente le puede demandar más preocupación: él desea avanzar en su aprendizaje, debemos darle pautas, debemos prepararnos para ese momento; considerarlo como un sujeto en formación, un individuo, único e irrepetible, y hacia allá irán nuestras justas y pertinentes observaciones.

En un proceso evaluativo institucional, los consensos entre los miembros del equipo evaluador; los acuerdos con el sujeto evaluado; las acciones interdisciplinarias e intradisciplinarias, permitirán a todos los estamentos ser parte del nuevo quehacer y continuar con la dinámica que exige una evaluación continua.

No perder de vista la perspectiva humana del proceso de evaluación. Si nos quedamos en los fríos números no llegaremos a nada; por ello las evaluaciones docentes emitidas por los estudiantes; las evaluaciones específicas de los docentes emitidas por las Coordinaciones Académicas de las Unidades Académicas, deben ser parte de un proceso y camino efectivo para la metacognición del quehacer pedagógico del docente, quien necesita retroalimentación de su accionar, para continuar, de acuerdo al **PPI**, su proceso de maduración y crecimiento interior.

⁶²Diez Gutiérrez, Enrique, Evaluación de la Cultura Institucional en Educación, Un enfoque cualitativo teórico-práctico, Ed. Arrayán, ISBN 956-240-5001, Chile, 2006
http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Documento/Prologo_indice_EvaluacionCultura.pdf

Quedan finalmente algunos cuestionamientos. ¿Podemos empezar hoy a fortalecer la cultura de la evaluación en nosotros mismos? ¿Validaremos procesos de evaluación al interior de nuestro quehacer docente? ¿Cuál es el grado de responsabilidad que asumimos cuando nos encontramos frente a un proceso de evaluación? Las respuestas se gestarán en el proceso.

La cultura de la evaluación ha iniciado su camino, éste nos llevará hacia la excelencia educativa: sigamos por él.

Bibliografía

AGUILAR, M.J. y Ander-Egg, Ezequiel. (1992). "Evaluación de Servicios y Programas Sociales". Editorial Siglo XXI: México. Pp. 3-21.

ÁLVAREZ, García Isaías. (1995). Cultura de Evaluación y Desarrollo Institucional de Posgrado. En: Revista de Investigación Administrativa, No. 1, mayo, 1995. E.S.C.A. – IPN: México.

ARREGUI P., Ferrer G., (2001) Análisis de prospectivas de la Educación en América latina y el Caribe, Grupo de Análisis para el Desarrollo, GRADE, Lima-Perú. Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (GTEE-PREAL) <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134963s.pdf>. Ingreso Agosto 2010

BOLSEGUÍ, Fuguet Smith, (2006) Cultura de Evaluación, una aproximación conceptual, Investigación y Postgrado, año I, Vol 21, número 001, Universidad Pedagógica Experimental Libertad, Caracas-Venezuela.

CARRERA P., Díaz F., Cupuerán D., (2010) Diseño Macrocurricular de las Carreras de Ecoturismo y Gestión Hotelera de la Escuela de Hotelería y Turismo, PUCE-Matriz, Documento realizado en el contexto del Diplomado de Certificación Internacional en Gestión Curricular y Diseño de Módulos por Competencias, PUCE.

CASSIGOLI, Perea Inés Elisa. (2001). "Evaluación Institucional" IPN-ESCA: México.

CASSIGOLI, Perea Inés Elisa. (1998). "Condiciones de la Evaluación en las Instituciones Educativas". IPN-ESCA: México. Documento.

COLLAHUAZO, Rita, (2009) Dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Área de Educación Arte y Comunicación, Universidad Nacional de Loja.

Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, CONEA, (2009) Evaluación de Desempeño Institucional de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador.

<http://www.expreso.ec/servicios/documentacion/informe-detallado-evaluacion-conea.pdf>.

Ingreso Agosto 29, 2010

COOK, T.D. y Ch. S. Reichardt. (1997). "Métodos cualitativos y cuantitativos en Investigación Evaluativa". Ediciones Morata, S.A.: España. Pp. 25-53.

DÍAZ GUEVARA Fabiola, (2008) Diagnóstico de Competencias Lingüísticas en alumnos del 1er nivel universitario y Propuesta Metodológica, PUCE. Tesis de Maestría.

DIEZ GUTIÉRREZ, Enrique, (2006) Evaluación de la Cultura Institucional en Educación, Un enfoque cualitativo teórico-práctico, Ed. Arrayán, ISBN 956-240-5001, Chile.

DICCIONARIO ARISTOS 2000, Ed. Ramón Sopena, Barcelona, 2000.

Modelo de Autoevaluación de Carreras, PUCE II, 2010. Estándar 3. Área Docencia, Ámbito Diseño del Currículo. Oficina de Evaluación y Acreditación.

FICAS Ander-Egg, E. (1996). Técnicas de investigación social. Buenos Aires: Humanitas. Arias, F. (1999). Mitos y errores en la elaboración de tesis y proyectos...

FOLLINET J. (1972) El pueblo y su cultura, Buenos Aires. Humanismo

GRANADOS, Luis Fernando SJ (2005) Paradigma Pedagógico Ignaciano, reflexiones pedagógicas, Rio de Janeiro.

Informe Final de los resultados obtenidos en la aplicación del Modelo de Autoevaluación Institucional del CONEA, PUCE, 2008. Documento Acciones de Mejora (2010), 6p.

Ministerio de Educación y Cultura, Consejo Nacional de Educación, Hacia el Plan Decenal de Educación del Ecuador, 2006-2015

Modelo de Autoevaluación de Carreras (2010) PUCE II. Oficina de Evaluación y Acreditación, 2010.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC-Chile, UNESCO, (2005). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, Bogotá.

RAVELA P., ARREGUI P., VALVERDE G., et al.(2008) Los desafíos de calidad técnica de las evaluaciones. http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art4_hm. Las evaluaciones educativas que América Latina necesita”, Documento N° 40 de PREAL - Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación. www.preal.org/Publicaciones

Reglamento General de Estudiantes, PUCE, Agenda Académica, 2009-2010, Art. 39, 66 p.

SANCHEZ, Ma. De Lourdes (2010) Instituto Politécnico Nacional (Maestría en Administración y Desarrollo de la Educación) Dirección General de Educación Física (Departamento de

Investigación)

México. Ingreso 22 Julio 2011, 05h45

SANTOS, Guerra Miguel Ángel. (1993). " La Evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora.". España: Ediciones Aljibe. Pp. 15-31.

TOBÓN, Sergio, (2010) La formación humana integral y las competencias: enfoque socioformativo, Instituto CIFE, Ed. Linotipia, Bogotá.

TUNING AMÉRICA LATINA, (2007) Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina, Universidad de Desto, Bilbao, España.

UNESCO, (1982): *Declaración de México*. <http://es.wikipedia.org/wiki/Cultura>. Ingreso 13 Agosto 19h42

Verdisco, Aimee, (2010) Programa Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil (PRIDI) <http://ministeriointegrado.blogspot.com/2010/08/sin-informacion-no-hay-accion-pridi.html>. Ingreso Agosto 2010.

WERNICKE, Carlos G. (2004) Cultura y Evaluación, Suplemento Eduterapia, Educación, Salud y Acción Social, No-14 Mayo 2004. Extracto de la disertación del profesor Carlos Wernicke en la Universidad de Bremen Alemania, 6ta semana Internacional de Evaluación en Educación. <http://www.adolescenza.org/cultura.pdf>. www.holismo.com.ar Ingreso 22 de Julio 05h49

4.25.

Título:

Avaliação da aprendizagem: confiamos no feedback dos alunos?

Autor/a (es/as):

Hattum-Janssen, Natascha van [Universidade do Minho]

Resumo:

A avaliação da aprendizagem no Ensino Superior é um processo complexo em que o papel do aluno pode ficar subestimado. A introdução de métodos de avaliação, com componentes de heteroavaliação ou autoavaliação, possibilitam um maior envolvimento e responsabilização do aluno no seu processo de autoavaliação. Trata-se de uma avaliação que não se limita à atribuição de classificações, mas que, ao mesmo tempo, fornece feedback em termos de análise crítica e de recomendações. O feedback dado pelos alunos tem vantagens em termos de quantidade e qualidade, embora nem sempre seja comparável com o feedback do docente. Num estudo realizado na Universidade do Minho, no 2º ano do Mestrado em Engenharia Informática,

os alunos avaliaram-se uns aos outros quanto ao desempenho no trabalho em equipa. Num projeto em equipa de grande dimensão - a UC tem 15 ECTS- os alunos classificaram, em quatro momentos distintos, o desempenho dos colegas usando critérios definidos pelas diferentes equipas de alunos e proporcionaram, obrigatoriamente, feedback. O feedback foi dado através de uma plataforma *online*, analisado e categorizado, com base na literatura da área de especialidade e também em outras categorias complementares. O feedback fornecido ao longo do semestre evoluiu de categorias mais básicas, como por exemplo a identificação de pontos fortes e pontos fracos, para categorias mais elaboradas, como a indicação de sugestões para a melhoria do desempenho.

Palavras-chave:

Aprendizagem, avaliação, feedback.

Introdução

A heteroavaliação realizada por alunos do Ensino Superior é considerada benéfica para o processo de aprendizagem dos alunos. Eles ficam mais envolvidos na avaliação com uma maior responsabilidade (Topping, 1998; Fallows & Chandramohan, 2001). Na heteroavaliação, o processo de avaliação serve como momento explícito de aprendizagem, uma vez que os alunos revêm um ou mais trabalhos, refletindo não só sobre o colega cujo trabalho está em análise, mas também, de forma indireta, sobre o seu próprio trabalho. Para além das vantagens relacionadas diretamente com a aprendizagem de competências específicas disciplinares, o processo de heteroavaliação pode apoiar os alunos no

desenvolvimento de competências transversais, como a capacidade de trabalho em equipa, o espírito crítico relativamente ao trabalho dos outros e relativamente ao próprio trabalho (Hoddinott & Young, 2001; Gardner & Willey, 2011). O processo de heteroavaliação, em interação com processos de autoavaliação, fornece oportunidades de aprendizagem, que dificilmente são conseguidas se o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem fosse menor. Os autores que referem as atividades de heteroavaliação dos alunos relatam principalmente experiências em que eles avaliam produtos, de forma formativa ou sumativa (Vickerman, 2009). Compara-se a viabilidade e validade da avaliação por alunos e avaliação por docentes. Avaliando o mesmo “produto”, o resultado de um teste, um relatório ou uma apresentação, por exemplo, compara-se a avaliação do aluno com a avaliação do docente. Frequentemente, a análise de processos de heteroavaliação tem sido menos objeto de estudo. Por processos pode-se entender processos de trabalho em equipa, processos de gestão de trabalho, processos de construção de protótipos, processos de elaboração de relatórios e apresentações etc. Refere-se a heteroavaliação como forma de equilibrar a carga de trabalho e fazer com que todos os membros de uma equipa contribuam igualmente para o trabalho comum (Brooks & Ammons, 2003). Estes processos comportamentais requerem uma interação contínua dos alunos durante um período prolongado, especialmente se for no contexto de um trabalho em equipa baseado em projetos. O *feedback* que os alunos dão uns aos outros é fundamental nestes processos, ou, como refere Topping (2009) o objetivo principal de heteroavaliação é fornecer *feedback* aos alunos. Este autor explica os benefícios do *feedback* pelos pares comparado com *feedback* dado pelo docente. O primeiro tipo de *feedback* é múltiplo devido ao número de pares que existem. Embora não tenha a mesma autoridade que o *feedback* do docente, esta multiplicidade faz com que o aluno receba informação mais rica em comparação com aquela que iria receber do seu docente. Além disso, os alunos, pelo tempo que têm disponível para avaliar cada par, podem fornecer um *feedback* mais elaborado do que um único docente que tenha de avaliar uma turma inteira. Um fenómeno interessante quanto ao *peer feedback* está relacionado com a aprendizagem através do envolvimento no fornecimento de *feedback*. Os ganhos para a aprendizagem estão mais ligados ao fornecimento do *feedback* do que à receção do mesmo (Li *et al.*, 2010; Purzer, 2011, Topping, 1998). Li *et al.* (2010) argumentam que existe uma relação significativa positiva entre a melhoria de qualidade de projetos de alunos após o fornecimento de *feedback*, enquanto não houve relação significativa entre a melhoria da qualidade do projeto após a receção deste *feedback*. Esta relação, explicada através da relação entre as estratégias de autorregulação da aprendizagem pelos alunos e a capacidade de funcionar como tutor, não reduz a importância do *feedback* no processo de aprendizagem, mas altera o foco de atenção no acompanhamento dos alunos pelos docentes. A centralização na receção de *feedback* e os problemas relacionadas, como por exemplo a abertura a críticas e o uso dos comentários dos colegas na melhoria do processo ou produto avaliado muda para a construção fundamentada e equilibrada dos comentários para o trabalho dos pares.

Na avaliação de processos de trabalho por projeto em equipa, o docente não é a pessoa mais indicada para avaliar, uma vez que está pouco presente nas interações entre os alunos durante o trabalho em equipa. Ele ou ela interage com os membros da equipa em vários momentos, em geral pré-estabelecidos, durante o projeto, mas não tem a mesma interação que os membros da equipa têm e não pode avaliar da mesma forma o comportamento de cada membro da equipa no processo de realização do projeto. Por isso, a avaliação por pares dentro da equipa é uma parte imprescindível do processo de avaliação. Neste estudo, analisa-se o processo de avaliação por pares e o *feedback* dado pelos alunos dentro da equipa.

A questão fundamental neste estudo é de como avaliar o envolvimento dos alunos nos processos de avaliação. Para responder a esta questão, é preciso clarificar o objetivo da heteroavaliação. Gielen et al. (2011) distinguem cinco objetivos de heteroavaliação e os seus respetivos conceitos de qualidade.

O primeiro é a heteroavaliação como ferramenta de controlo social. A interação entre os alunos relacionada com este objetivo faz com que os alunos não estejam preguiçosos e se sintam ativamente envolvidos nas tarefas definidas, por causa da pressão dos pares. A avaliação em si não é o aspeto mais importante. O segundo objetivo é de avaliação, em termos de substituição da avaliação do docente ou de complementaridade desta. A heteroavaliação também pode ser utilizada como método de aprendizagem. Gielen et al. (2011) distinguem como quarto objetivo a heteroavaliação como método de aprender a avaliar, preparando-se assim para uma aprendizagem ao longo da vida, realidade em que é importante saber avaliar. O último objetivo é a heteroavaliação como ferramenta de participação ativa. A implementação de mecanismos de heteroavaliação neste estudo está principalmente relacionada com a complementaridade da heteroavaliação realizada à avaliação dos produtos realizados pelas equipas. O funcionamento das equipas só pode ser avaliado pelos próprios membros das equipas. Além disso, a heteroavaliação pode ter um caráter *formativo*, ou seja, servir como método de aprendizagem, especialmente no caso de existirem vários momentos de avaliação entre os quais os alunos têm a possibilidade de mudar o seu comportamento em função dos comentários recebidos.

Este artigo procura analisar o contributo da heteroavaliação e avaliar a validade dos contributos dos alunos no processo de heteroavaliação, com uma ênfase especial nos comentários qualitativos, ou seja, no *feedback* dado pelos alunos aos colegas.

Contexto

O estudo da qualidade do *peer feedback* foi realizado no âmbito da UCE15, uma unidade curricular de 15 ECTS do Mestrado em Informática, que visa, entre outros objetivos, desenvolver competências

transversais, incluindo o desenvolvimento (análise, conceção, implementação, teste e gestão), em equipa, dum produto de *software* e a análise do potencial de negócio do produto. Embora haja uma

grande ênfase nas competências transversais, como comunicação interpessoal, liderança, responsabilidade, gestão de recursos humanos, gestão de projetos e apresentação para diferentes audiências, os alunos aplicam e desenvolvem muitas competências associadas à engenharia de *software*, incluindo interação com o cliente, planejamento e acompanhamento dum projeto de desenvolvimento de software, apresentação do projeto, do produto, dos planos e dos documentos para as partes interessadas e o público em geral, produção de documentação que seja compreensível e utilizável e, por fim, a criação dum novo produto, a comparação do produto com a concorrência e a elaboração de um plano de negócios para o produto. O projeto decorre durante um semestre inteiro e é realizado em equipas de cerca de 18 alunos, formadas pelos próprios alunos, para simular a realidade complexa de trabalho em equipas de grande dimensão.

Métodos

No início do semestre, o docente responsável da UC explicou aos alunos o funcionamento desta. Informou-os quanto à heteroavaliação e o envolvimento dos alunos no processo de avaliação do projeto a realizar. Numa primeira sessão direcionada ao arranque do projeto, os alunos tiveram que formar grupos de cerca de 18 alunos e definir cinco critérios de avaliação, que pretendiam usar para a avaliação do desempenho de cada membro da equipa. A definição dos critérios incluiu a definição de pesos relativos para cada critério, para realçar a importância dos membros da equipa dada aos diferentes aspetos de trabalho em equipa. Foram também formadas diversas subequipas em cada equipa, consoante as tarefas definidas pelas equipas. Os critérios definidos pelas equipas foram, acompanhadas por uma descrição detalhada de cada critério que reflete um acordo entre todos os membros da equipa quanto à interpretação do critério, enviados ao docente responsável para ele poder construir uma versão *online* do instrumento de avaliação. Este instrumento *online*, que consistia em diferentes versões para as diferentes equipas de alunos, foi lançado pelo docente responsável e houve quatro momentos de avaliação em que os alunos tiveram que preencher os formulários de avaliação relativamente aos colegas do subequipa e do líder da equipa. Para cada critério houve um campo para o preenchimento de uma avaliação quantitativa (percentagem entre 0 e 100%) e um campo para a justificação desta avaliação quantitativa. Os textos preenchidos nestes últimos campos foram objeto de análise para este estudo.

Resultados

Todas as equipas enviaram uma descrição dos critérios ao docente responsável. A Tabela 1 sumaria os critérios, os pesos e as descrições.

Critério	Peso	Descrição
Equipa 1		
1 Pontualidade	0,10	Reflete a pontualidade e assiduidade nas reuniões de sexta, ou outras que sejam combinadas pelo grupo
2 Transparência	0,30	Apresentação de resultados/Evolução semanal do trabalho/Disponibilização de resultados no trac, mail, etc...
3 Cumprimento prazos	0,30	Cumprimento dos prazos e deadlines estabelecidos.
4 Proatividade/Iniciativa	0,20	Reflete a pro-atividade do elemento. A vontade de acrescentar mais valor ao projeto.
5 Espírito crítico	0,10	Reflete a contribuição do elemento com ideias para as restantes equipas, ou para o projeto no global. Não necessariamente relacionado com questões técnicas.
Equipa 2		
1 Empenho	0,30	Vontade/Disponibilidade para trabalhar, fazer o melhor possível
2 Assiduidade	0,10	Não faltar às reuniões do grupo geral e sub-grupo
3 Qualidade de Trabalho	0,25	Entregar trabalho capaz de integrar num produto final
4 Trabalho em equipa	0,20	Ouvir os outros elementos e realizar as tarefas atribuídas
5 Cumprimento de prazos	0,15	Entregar as tarefas no prazo acordado
Equipa 3		
1 Assiduidade/Pontualidade	0,20	Este ponto abrange a presença nas reuniões semanais, que se realizam na sexta, e a pontualidade nessa reunião. Como a reunião semanal é o único dia da semana em que todos os elementos estão presentes, faltar ou atrasar o início desta reunião prejudica a evolução do projeto.
2 Cumprimento de tarefas	0,25	Este ponto refere-se ao cumprimento de tarefas e/ou objetivos que sejam atribuídos a um elemento. Se por algum motivo a tarefa não consegue ser concluída, deverá ser submetida uma justificação para tal. Caso essa justificação se digna válida, o elemento não será “chumbado” mas também não terá a cotação total.
3 Respeitar prazos	0,20	Cada tarefa que um elemento efetuará terá a si associada um prazo de entrega. O elemento poderá completar a tarefa, mas poderá não o fazer no tempo estipulado. Isto poderá afetar um ou mais elementos que dependem da conclusão desta tarefa
4 Organização	0,15	Por organização entende-se a capacidade de um elemento de organizar o trabalho por ele efetuado (documentação, apresentação, cumprimento de normas). O resultado deverá facilitar o trabalho de outras equipas e elementos caso seja necessário recorrer ao trabalho produzido
5 Trabalho em equipa	0,20	A capacidade de trabalhar em equipa é um componente necessário para o sucesso do projeto. Cada elemento deverá contribuir com ideias, intervir nas discussões sempre que achar necessário e auxiliar a equipa na resolução de eventuais problemas
Equipa 4		
1 Cumprimento das tarefas	0,60	O elemento cumpriu as tarefas que lhe foram designadas de forma atempada e com qualidade.
2 Assiduidade nas reuniões	0,10	O elemento esteve presente nas reuniões semanais que lhe dizem respeito. Estar presente significa ter assistido à maior parte da reunião. Quem chega nos últimos minutos será bastante penalizado. No entanto, pequenos atrasos serão tolerados.
3 Horas de trabalho	0,10	A quantidade de tempo que o elemento investiu no trabalho. Este critério será avaliado no contexto do grupo. Ou seja, o tempo de cada elemento será medido contra o do elemento que mais tempo gastou
4 Proatividade	0,10	O elemento foi capaz de antecipar necessidades do projeto e tomou iniciativa para as satisfazer sem que ninguém lho pedisse.
5 Criatividade	0,10	O elemento ofereceu boas ideias para ajudar a resolver um problema ou tomar uma decisão.

Tabela 1 Critérios, pesos e descrições

Baseado nestes critérios, foi desenvolvido o instrumento *online* de heteroavaliação dentro das equipas, preenchido quatro vezes ao longo do semestre por todos os alunos das quatro equipas. Foram analisadas 388 justificações de avaliações quantitativas por momento de avaliação, somando para um

total de 1588 comentários. Para a análise destes comentários, que servem como feedback para os alunos que os recebem, foram utilizadas as seguintes categorias, baseado nas 4 categorias sugeridas por Topping (2009) e complementadas com 6 categorias adicionais.

Categoria	Descrição	Exemplos
1. Identificação de pontos fortes	Identificação de um ponto forte do comportamento de um aluno dentro de uma equipa de projeto.	É muito pontual e toma iniciativa.
2. Identificação de pontos fracos	Identificação de um ponto fraco do comportamento de um aluno dentro de uma equipa de projeto.	Nunca chega a hora marcada. Trabalha menos que o resto da equipa.
3. Comentário quanto a tarefa específica	Comentário relacionado com uma tarefa específica do projeto	Trabalhou na codificação. Fez os Wikis. Trabalhou nos wireframes.
4. Ação remedial	Comentário com sugestões para a melhoria de comportamento do colega.	Ele deveria tomar mais iniciativa. Ela precisa de ficar mais preocupada quanto aos prazos das tarefas pelas quais é responsável. Ele deve comunicar muito mais.
5. Elogios gerais	Comentários com o objetivo de elogiar o aluno para o seu desempenho em geral.	Bom trabalho! Muitos parabéns. Continua assim!
6. Justificação da classificação	Comentário que explica a percentagem atribuída.	Não há nada para melhorar neste trabalho, por isso, dei 100%.
7. Comentário específico competência transversal	Comentário direcionado para o desenvolvimento de uma competência transversal específica.	Ele é um bom líder. Ele precisa de trabalhar na sua atitude crítica.
8. Informação insuficiente	Afirmção da impossibilidade de avaliação devido a falta de informação quanto ao comportamento do aluno.	O aluno não fez o suficiente nesta área para poder avaliar este critério.
9. Sem comentários	Observação a afirmar que o aluno avaliador não tem comentários.	Nada para dizer. Nada para acrescentar.
10. Outros	Comentários diversos.	Ele chegou à nossa equipa recentemente. Ele mudou de uma equipa para outra.

Tabela 2 Categorias de *feedback*

A Tabela 2 mostra as categorias e as respetivas descrições. A Figura 1 mostra a distribuição dos comentários relativamente às categorias. Os dados demonstram que se verificam frequências mais altas nas categorias 1 e 2.

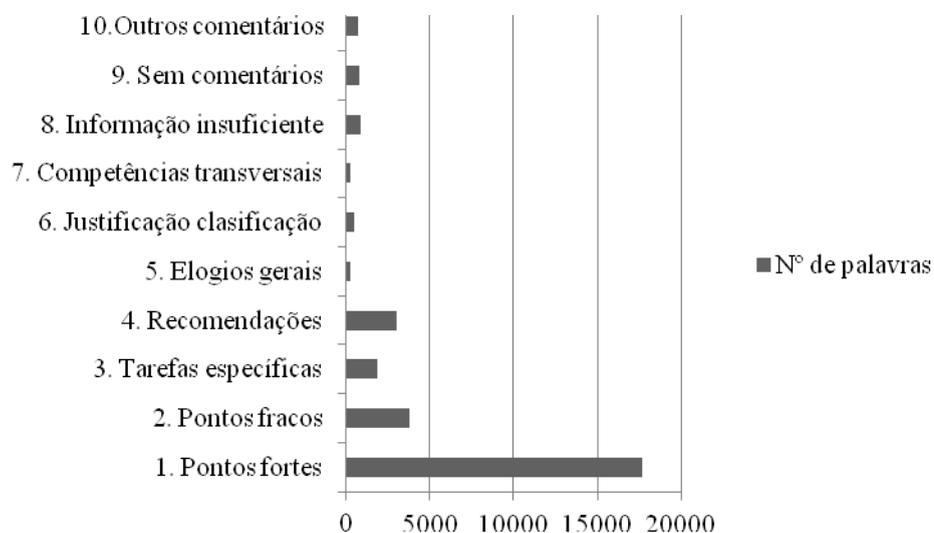


Figura 1 Distribuição dos comentários relativamente às categorias

Durante o processo de heteroavaliação, o docente responsável acompanhou os comentários dados pelos alunos em cada momento. Depois de ter sido verificada a ausência de alguns comentários e da elaboração limitada de uma série de comentários, os alunos foram incentivados a fornecer comentários mais elaborados para os próximos momentos de heteroavaliação.

Discussão e conclusões

Analisando o *feedback* dado pelos alunos nos quatro momentos de heteroavaliação, verifica-se que este processo de avaliação implicou uma mudança de responsabilidade pelo processo de avaliação (van Hattum-Janssen et al., 2004), do docente para o aluno, tais como a definição de critérios, a definição de pesos, a avaliação do comportamento dos colegas, a atribuição de classificações e a elaboração de *feedback*. A definição de critérios mostra semelhanças entre os grupos, sendo que nos conjuntos de critérios de cada grupo, pelo menos três são iguais ou semelhantes aos critérios de um ou mais dos outros grupos. O critério de pontualidade e assiduidade foi estabelecido por todos os grupos, bem como o de cumprir prazos e tarefas. Trabalho em equipa e o desempenho mostrado foram propostos por duas equipas. Transparência, espírito crítico, qualidade do trabalho, organização e criatividade só foram propostos uma única vez. Os pesos atribuídos aos critérios pelas equipas não mostraram a mesma semelhança. Cada equipa optou por pesos diferentes, onde a variação das equipas 1, 2 e 3 ficou entre 30 e 10%, enquanto a equipa 4 atribuiu 60% ao critério de cumprimento de tarefa e 10% aos restantes critérios. Neste aspeto, as equipas tinham a possibilidade de definir prioridades diferentes, baseadas em experiências anteriores de trabalho em equipa e em preferências dos membros das equipas. Analisando os critérios e pesos relativos definidos, confirma-se a apresentação de conjuntos de critérios equilibrados e relevantes em termos de aspetos de trabalho em equipa e desempenho dos membros individuais.

O *feedback* dado e recebido pelos alunos resultou em 1532 comentários. Cada aluno escreveu cerca de 20 comentários durante o semestre. A cada colega foi dado *feedback* para explicar as classificações quantitativas para cada critério. Da mesma forma, todos os alunos receberam cerca de 20 comentários qualitativos durante o semestre para além dos dados. Os comentários situaram-se principalmente nas categorias Pontos Fortes e Pontos Fracos com uma ênfase na primeira categoria, embora houve desenvolvimentos entre o primeiro e o quarto momento em termos de distribuição sobre as categorias (van Hattum-Janssen & Fernandes, 2011). Para o docente responsável seria impossível realizar a avaliação da forma como foi realizada neste experiência, não só pelo facto de não estar suficientemente dentro do funcionamento da equipa de forma a permitir pronunciar-se quanto ao desempenho dos membros das respetivas equipas, mas principalmente pela diversidade e quantidade do *feedback* fornecido pelos alunos.

Qual o rigor, a diversidade, a qualidade e o impacto das atividades dos alunos no processo de avaliação? Com base nos resultados deste estudo no âmbito do mestrado em Engenharia Informática, pode-se concluir que a diversidade e a quantidade de *feedback* dado pelos alunos, não poderia ser realizada da mesma forma pelo docente. Em primeiro lugar, porque o docente não está numa posição que lhe permite realizar uma avaliação dos comportamentos dentro das diferentes equipas e, em segundo lugar, porque o docente não tem a disponibilidade de escrever cerca de 20 comentários para todos os alunos durante o semestre. A este respeito, os alunos receberam um *feedback* mais elaborado. Relativamente à natureza dos comentários, o estudo revela que os alunos ainda precisam de algum acompanhamento no sentido de melhorar a sua reflexão crítica, não ficando apenas pela enunciação dos pontos fortes dos colegas. O docente deverá promover a identificação de aspetos problemáticos e sugestões de melhoria, o que não só irá resultar num efeito positivo no comportamento do aluno avaliado, mas também no do aluno avaliador.

Referências

- Brooks, Charles M. & Ammons, Janice L. (2003). Free riding in group projects and the effects of timing, frequency, and specificity of criteria in peer assessments. *Journal of Education for Business*, 78(5), 268-272.
- Fallows, Stephen & Chandramohan, Balasubramanyan (2001). Multiple Approaches to Assessment: reflections on use of tutor, peer and self-assessment. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 229-246.
- Gardner, Anne & Willey, Keith (2011). Peer feedback – what are students telling each other? In Jorge Bernardino and José Carlos Quadrado (Orgs.), *Proceedings of the 39th SEFI Annual Conference* (pp.437-444). Lisboa: SEFI.
- Gielen, Sara, Dochy, Filip, Onghena, Patrick, Struyven, Katrien & Smeets, Stijn (2011). Goals of peer assessment and their associated quality concepts. *Studies in Higher Education*, 36(6), 719-735.
- Hoddinott, John & Young, David (2001). Generic skills teaching in materials science and engineering. *Journal of Engineering Education*, 90(4), 707-711.
- Li, Lan, Liu, Xiongyi & Steckelberg, Allen L. (2010),. Assessor or assessee: How student learning improves by giving and receiving peer feedback. *British Journal of Educational Technology* 41(3), 525–536.

- Purzer, Senay (2011). The relationship between team discourse, self-efficacy, and individual achievement. *Journal of Engineering Education*, 100(4), 655–679.
- Topping, Keith (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Topping, Keith J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 20–27.
- Van Hattum-Janssen, Natascha, Pacheco, José Augusto & Vasconcelos, Rosa Maria (2004). *European Journal of Engineering Education*
- Van Hattum-Janssen, Natascha & Fernandes, João Miguel (2011). Peer-assessment in projects: an analysis of qualitative feedback. In Natascha van Hattum-Janssen, Rui Manuel Lima & Dinis Carvalho (Orgs.), *Proceedings of the Third International Symposium on Project Approaches in Engineering Education* (pp. 51-57). Guimarães: Universidade do Minho.
- Vickerman, Philipe (2009). Student perspectives on formative peer assessment: an attempt to deepen learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 221–230.

4.26.

Título:

Avaliação da aprendizagem no modelo da pedagogia das competências: com a palavra os professores e alunos da educação profissional

Autor/a (es/as):

Holanda, Patrícia Helena Carvalho [Universidade Federal do Ceará]

Resumo:

Este trabalho analisa a avaliação da aprendizagem realizada pelos professores de uma instituição pública de Educação Profissional e Tecnológica – EPT, do sistema público federal de ensino do Brasil, visando compreender como a mudança da concepção orientadora taylorista que possuía como fundamentação psicológica as teorias behavioristas para o modelo pedagógico das competências, atualmente fundamentada nas teorias construtivistas vem sendo incorporado pelos professores em sua prática pedagógica, considerando também a perspectiva de convivência dos alunos com essa questão. Vale destacar, que a mudança orientadora da organização do currículo fundamentada nos princípios do taylorismo para o modelo pedagógico das competências, que de acordo com o discurso oficial se encontra fundamentada no construtivismo, ocorreu sob a égide da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, que instituiu a reforma na Educação Profissional. Ressalta-se, ainda, que a avaliação do processo ensino-aprendizagem merece destaque, pois exerce forte influência sobre o ato de aprender, sem esquecer da importância de analisar a relação entre o escrito e o vivido. Destarte, a relevância deste texto reside em esclarecer para o público acadêmico, e em especial aos docentes da EPT, elementos de reflexão sobre a avaliação de aprendizagem, em tempo de mudança do paradigma educacional. O estudo empírico baseou-se numa metodologia qualitativa, que adotou os seguintes procedimentos: análise documental, aplicação de entrevista semi-estruturada, questionário de avaliação do docente pelo discente que integra à sistemática de avaliação institucional. No referencial teórico, contamos com a contribuição dos seguintes autores: NÓVOA (1996), ROMÃO (1998), SOBRINHO (2003), CUNHA E HOLANDA (2007 e 2011), SACRISTÁN (2011), dentre outros. Os achados da investigação revelaram que o modelo de competência prescrito nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Tecnólogos não vem encontrando materialidade na avaliação da aprendizagem dos alunos da referida instituição. Adicione-se, a isso, uma coexistência das duas funções da avaliação: formativa e somativa, apresentando uma predominância da somativa mais voltada para as questões contraditórias sem a preocupação evidente com uma avaliação de aprendizagem processual, que deve ser trabalhada pela instituição continuamente. O presente estudo é um recorte de uma investigação em desenvolvimento no âmbito de um grupo de pesquisa denominado, avaliação curricular, registrado no CNPq.

Palavras-chave:

Avaliação de aprendizagem, taylorista, pedagogia das competências.

O presente trabalho é um recorte de uma investigação intitulada *Graduação Tecnológica: uma análise da cultura avaliativa dos professores*, a qual foi desenvolvida no âmbito do estágio científico no curso de Pós-Doutorado em Educação da Universidade de Brasília (UNB).

A opção de realizar uma pesquisa sobre os Cursos Superiores de Tecnologia⁶³ deve-se a atenção que esses cursos vêm recebendo na legislação brasileira em relação a outras modalidades de cursos, não só pelo seu caráter profissionalizante, mas por irem além da perspectiva dos tradicionais cursos de nível médio (cursos técnicos) e dos cursos sequenciais que, embora sejam de nível superior, não se constituem cursos de graduação. No sentido, de contribuir para uma melhor compreensão da dinâmica desses cursos, este trabalho tem como objetivo analisar a avaliação da aprendizagem realizada pelos professores de uma instituição pública de Educação Profissional e Tecnológica – EPT, do sistema

⁶³ Os cursos superiores tecnológicos estão incluídos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Nº 9394/96) e, no artigo 44, § I e II, encontram-se as seguintes modalidades de cursos a serem desenvolvidos no âmbito da Educação Superior: sequenciais, **tecnológicos**, bacharelados e licenciaturas.

público federal de ensino do Brasil, visando compreender como a mudança da concepção orientadora taylorista que possuía como fundamentação psicológica as teorias behavioristas para o modelo pedagógico das competências, atualmente, baseada nas teorias construtivistas vem sendo incorporado pelos professores em sua prática pedagógica, considerando também a perspectiva de convivência dos alunos com essa questão. Vale destacar, que a mudança orientadora da organização do currículo baseada nos princípios do taylorismo para o modelo pedagógico das competências, que de acordo com o discurso oficial se encontra fundamentada no construtivismo, ocorreu sob a égide da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que instituiu a reforma na Educação Profissional.

Para tanto, foi feita uma opção pela pesquisa qualitativa, por entendê-la como aquela que apresenta mais condições de responder, de forma satisfatória, a natureza das questões levantadas por este trabalho, ou seja, capaz de captar a avaliação da aprendizagem desenvolvida no âmbito do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental do IF⁶⁴. Dentre as classificações que a pesquisa qualitativa pode assumir, a descritiva foi a mais adequada aos objetivos da investigação realizada. Gil (2007, p. 42) defende que essa tipologia de pesquisas é a mais apropriada para estudar características de grupo, bem como suas opiniões, crenças e atitudes, fato comprovado na presente pesquisa. Foram adotados os seguintes procedimentos: análise documental, utilização de entrevista semi-estruturada e análise do questionário de avaliação do docente pelo discente pertencente à sistemática de avaliação institucional. No referencial teórico contamos com a contribuição dos seguintes autores: Villas Boas (2004), Sobrinho (2003), Cunha e Holanda (2007 e 2011), Nóvoa (1996), Romão (1998), dentre outros.

A análise de dados foi elaborada por um processo indutivo, a medida que buscou centrar-se na efetividade dos processos avaliativos vivenciados pelos sujeitos da pesquisa. Foi dado um enfoque analítico da relação professor x avaliação, ou seja, a análise dos dados se voltou para compreender como o professor caracteriza suas formas de avaliar (se somativa, formativa, objetiva, subjetiva), como ele a explicita e executa e como julga a influência da sua forma de avaliar, na aprendizagem de seus alunos e, por último, se atende ou não o que é prescrito pela pedagogia das competências.

Sem a pretensão de esgotar o tema, vislumbramos a possibilidade de este estudo esclarecer para o público acadêmico, e em especial aos docentes do ensino superior que trabalham com formação docente nos Cursos Superior de Tecnologia, elementos de reflexão sobre a avaliação de aprendizagem.

⁶⁴ Segundo a legislação, faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, definido nos seguintes termos no Cap I, Art. 2º:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional e pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

2. Avaliação da aprendizagem (diagnóstica, formativa e somativa)

A avaliação da aprendizagem nos dias atuais pode ser considerada um dos aspectos mais complexos e polêmicos no âmbito das preocupações da educação. Essa complexidade se encontra relacionada ao fato de que ela deve ser compreendida a partir de suas relações com a prática pedagógica.

Dentre os múltiplos aspectos que integram a prática pedagógica do professor, a avaliação do processo ensino-aprendizagem merece destaque, pois exerce forte influência sobre o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem. A forma como esta se realiza nas unidades de ensino do sistema educacional também é merecedora de reflexão.

Por esse motivo, ao estudarmos a avaliação da aprendizagem não podemos deixar de pensá-la de forma contextualizada contemplando os seguintes aspectos: o que ela é; como deve ser feita, em que circunstâncias e momentos deve ser aplicada, com qual finalidade e em quem deve ser aplicada.

Tais aspectos explicitam que a avaliação da aprendizagem se encontra inextricavelmente associada à prática que em última instância, fundamentada em um dado conceito de educação determina o tipo de avaliação de aprendizagem adotada. Por conseguinte, se a prática pedagógica é transformadora a avaliação da aprendizagem tenderá se caracterizar como diagnóstica⁶⁵, processual e formativa⁶⁶. Em contrapartida, se a prática pedagógica for tradicional certamente a avaliação da aprendizagem tenderá a ser quantitativa, somativa⁶⁷, classificatória e periódica.

Contudo, supondo-se a avaliação como mecanismo propiciador da melhoria contínua do ensino-aprendizagem, cumprindo a sua função de diagnosticar, reforçar e permitir crescer, o processo pedagógico deve ser uma de suas finalidades. Villas Boas (204, p. 19) corrobora com esse pensamento ao defender a necessidade do desenvolvimento de *práticas avaliativas correspondentes a uma concepção de avaliação que seja aliada do aluno e do professor*. Por esses motivos, a autora defende a avaliação formativa como mais eficaz, por estar baseada em critérios, adotar o aluno como referência e considerar os erros dos alunos como manifestação do estágio de aprendizagem, no qual ele se encontra.

⁶⁵ É recomendável que no início do curso seja aplicada a avaliação diagnóstica com a finalidade de investigar as necessidades individuais dos alunos, que por sua vez dará subsídios para o professor planejar as atividades para serem desenvolvidas ao longo do curso.

⁶⁶ A avaliação formativa visa informar sobre o andamento do progresso alcançado pelos alunos no seu processo de aprendizagem. Outrossim, fornece elementos para o professor ter um feedback sobre sua prática pedagógica, a medida que indica se ele está ensinando o conteúdo certo respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos. Esse tipo de avaliação está voltada para a formação e não só para informação.

⁶⁷ Avaliação somativa mede o desempenho do aluno no final de um curso a partir da soma total de todas as prova realizadas no seu desenvolvimento.

De acordo com o pensamento de Holanda e Cunha (2011) não se pode deixar passar despercebido que a avaliação nos últimos tempos tem estado mais voltada para as avaliações externas do que para as avaliações pedagógicas, aquelas que têm como principal propósito entender o que se passa em sala de aula, ajudando alunos e professores a compreenderem este como um processo eminentemente pedagógico de regulação e melhoria. Isso vai exigir, por outro lado, uma intensa e deliberada mobilização de processos cognitivos e metacognitivos bastantes complexos. Villas Boas (2004, p. 18) chama atenção para a complexidade da avaliação, ao afirmar que sua investigação em avaliação é realizada, no contexto do trabalho pedagógico com base no pressuposto de que ela não acontece isoladamente, mas articulada a toda a escola/curso e ao da “sala de aula” (esta entendida como os espaços tempos em que ocorre a interação professor/alunos).

Luckesi (1995: 17), por sua vez, manifesta sua preocupação com os rumos que a avaliação vem tomando, ao afirmar: a característica que de imediato se evidencia na nossa prática educativa é de que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino, que nossa prática educativa escolar passou por uma pedagogia de exame.

Dessa forma, pode-se perceber que a avaliação da educação é uma temática abrangente (tanto em nível da aprendizagem, da instituição, dos sistemas educacionais) em relação às diversas formas e modelos que assume – somativa, formativa, diagnóstica, dialógica, emancipadora – baseada em norma ou critério, controladora, punitiva etc. Santos e Jardimino (2002, p.10) afirmam que

mesmo que se traga como resposta que os fatos educacionais devem ser vistos desde uma perspectiva dialética e dialógica, em que os termos aqui postos se referenciam mutuamente, restarão indagações ainda muito amplas, tais como: quem avalia, para quê e numa sociedade de classes, para quem?

Santos e Jardimino (Op. cit), com sua reflexão, chamam-nos atenção para as mudanças socioeconômicas, políticas, culturais e cognitivas que as Instituições de Ensino Superior vêm enfrentando atualmente frente à demanda do novo mundo do trabalho. Por conseguinte, se pretendemos analisar a avaliação da aprendizagem realizada pelos professores de uma instituição pública de Educação Profissional e Tecnológica – EPT, do sistema público federal de ensino do Brasil, visando compreender como a mudança da concepção orientadora taylorista que possuía como fundamentação psicológica as teorias behavioristas para o modelo pedagógico das competências as práticas avaliativas dos docentes do IF-CE e como os alunos convivem com essa questão, é necessário que seja feita uma reflexão sobre o seu contexto, no sentido de lançarmos luzes para a compreensão de sua cultura avaliativa.

2. A Educação profissional e tecnológica no cenário educativo atual

Com o início do governo Lula, em 2002, a educação profissional e tecnológica surge no cenário educacional brasileiro como uma das preocupações da política educacional, durante o seu governo. Haja vista, que desde 1909, quando o presidente Nilo Peçanha fundou 19 escolas técnicas, até Lula assumir a presidência do Brasil havia 140 escolas técnicas espalhadas no território do Brasil, que em seu governo deu um salto para 214 escolas técnicas.

A expansão da educação profissional e tecnológica é vista como um meio de atender às exigências do contexto de uma sociedade que vive sob o efeito da globalização da economia. Nesse quadro, o aporte educacional tornar-se imprescindível em qualquer ramo do trabalho formal ou informal, e sua inserção ocorre em todos os níveis e modalidades. Por outro lado, não se pode esquecer que o crescimento econômico e o aumento da oferta de empregos geram uma demanda por profissionais qualificados que o país não consegue responder.

Tais indicadores sinalizaram para a nova ordem educacional para o país, demonstrando que a educação voltada para o trabalho deve ocupar maior espaço no foco das políticas educacionais. No discurso das políticas educacionais era propagado que essa seria uma estratégia para promoção de uma maior inclusão social. Apenas para informar uma dessas diretrizes, citaremos que a universalização do Ensino Médio virá com a implementação do Ensino Médio Integrado, em que o ensino propedêutico é articulado com a educação profissional. Essa ação governamental para a Educação Nacional abrirá uma nova demanda de formação de professores para atuarem na Educação Profissional e Tecnológica. No final do governo Lula, percebe-se que a política do governo na educação profissional representou uma disputa entre os setores e progressistas e conservadores da sociedade, de acordo com o pensamento de Frigotto, Ciavata e Ramos (2005).

Assistimos, local e nacionalmente, ao concurso das iniciativas pública e privada para ofertar cursos, sobretudo em nível superior, tais como os cursos sequenciais, os de graduação nas modalidades de licenciatura, bacharelado, e tecnológico, sem esquecer as perspectivas ofertadas pela educação continuada como os cursos de pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*).

Tais políticas não surgiram por acaso nem tiveram sua inspiração apenas no Brasil; surgiram, sim, como consequência da influência das mudanças no pensamento ocidental com a crise do paradigma da Modernidade, as mudanças e transformações no campo social e cultural, com a finalidade de sintonizar com as novas exigências do mundo do trabalho. Santos e Jardimino (2002, p.8), ao comentar sobre a nova reorganização capitalista, afirmam:

..... *a cultura é refém do mercado – bens culturais precisam, tanto quanto quaisquer produtos que tenham materialidade, submeter-se à lei de oferta e procura, à racionalia da*

relação custo-benefício, a fixação de uma imagem e configuração adequada ao gosto médio, ou ao do consumidor médio.

Para atender a tais exigências, o discurso da reforma educacional coloca a necessidade de redimensionar o papel da educação profissional, tomando como referência o pensamento de Jacques Delors retratado em seu relatório encomendado pela UNESCO, em 1994. Nesse relatório são dadas diretrizes da Educação para o séc. XXI no mundo, o qual propugna a tese de que a educação para o século XXI deve assentar-se em quatro pilares de aprendizagens para as próximas décadas: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver junto e aprender a ser.

Os pressupostos do relatório supracitado submetem a educação a um duplo compromisso que a primeira vista parecem ser contraditórios. A educação diante do século atual no mundo, se resignifica na produção maciça e eficiente de saberes com novos saberes, em um espontâneo processo intrínseco/contínuo de retro-alimentação, pois assim devem ser os projetos educacionais que se propõem ser consistentes e ajustados à sociedade do conhecimento. Essa nova educação deve também ser vigilante diante da ameaça em larga escala de informações sem bases técnico—científicas. Colhemos desse relatório à consciência de que devemos nos adaptar aos novos tempos, pois estamos convivendo com essa nova realidade preconizada há mais de uma década, que se faz sentir no *modus-operandi* educacional versus mercado de trabalho. Percebemos que a educação permeia um mundo turbulento e de complexa decodificação, motivo pelo qual a educação do século XXI deve dar condições para que o processo de aprendizagem seja articulado através dos eixos **Como Conhecer e Como Saber-Fazer**.

Tais circunstâncias, sob a influência da economia globalizada, favorecem o surgimento da noção de competência na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9394/96, a qual apesar de apresentar alguns avanços permanece apresentando uma visão utilitarista da educação voltada para atender ao mercado de trabalho.

3. Currículo do Curso de Tecnologia e Avaliação da aprendizagem

Os cursos superiores de tecnologia não se constituem uma criação das políticas educacionais atuais. O surgimento desses cursos na história dos Centros Federais de Educação Tecnológica datam de 1968, pois a formação de tecnólogo se encontram vinculado a criação dessas instituições.

A história educacional brasileira explicita que a intenção de construir um ensino superior alternativo ao modelo universitário vem desde a reforma universitária promovida pela Lei Federal Nº 5.540/68, a qual previa a possibilidade de oferta de cursos com currículo mais flexíveis para atender as exigências do setor empresarial.

Os currículos dos cursos superiores de tecnologia elaborados na década de 70 estavam fundamentados na teoria da Administração Científica de F. W. Taylor (1895). Baseada nessas idéias, nos EUA no início da década de 60 surgiu a Pedagogia por objetivos. Uma de suas principais características consiste em recortar os conhecimentos em unidades simples, dando origem a objetivos definidos em termos de comportamentos concretos, observáveis, mensuráveis,

No Brasil de acordo com o pensamento de Silva (1990), essa proposição de currículo de 1960 a 1970, no Brasil, encontra-se na pedagogia tecnicista, dominada pelo movimento da tecnologia educacional, com forte influência americana, possuindo como princípios: racionalidade, eficiência, neutralidade científica e produtividade.

Esse currículo aproxima-se do currículo por objetivo, o qual tem semelhanças com o currículo por competência que vem sendo adotado nos Estados Unidos desde as décadas de 1960 e 1970, tendo como uma de suas principais características a definição do perfil do egresso do curso identificando as competências que o aluno deveria apresentar. Quanto à avaliação da aprendizagem dos alunos, esta era feita com base na definição dos comportamentos finais a serem alcançados e dos critérios, os quais possibilitavam avaliar os níveis de desempenho desejável dos alunos, caracterizando-se como uma avaliação somativa, à medida que está mais voltada para determinar o domínio do aluno sobre determinado conteúdo e dando ênfase aos aspectos quantitativos.

Diante do exposto, pode-se observar que essa teoria pedagógica tem em sua fundamentação a forte presença do behaviorismo nesse tipo de currículo, uma vez que a ênfase está centrada no controle do comportamento, que é encarado como um procedimento curricular por meio dos objetivos educacionais.

Nos dias atuais, o modelo do currículo por competência permanece presente, no entanto apresentando modificações advindas da influência da tecnologia, por conceber a competência da mesma forma que as indústrias e empresas, as quais defendem a formação de um profissional mais flexível e polivalente para atuar num mundo em constantes mudanças. Vale destacar que, para os organismos internacionais e para as empresas, a pedagogia das competências se apresenta como mais adequada para formar um perfil de um profissional voltado para atender às exigências da empregabilidade do mundo atual. A concepção de competência estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação vai ao encontro das idéias supracitadas ao defini-las, nos seguintes termos, o Parecer CNE/CP Nº 29/2002:

Pode-se dizer, portanto, que alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do habitual, superando a experiência para a criatividade e a atuação transformadora.[...]

(p. 37)

A adoção da pedagogia das competências encontra-se presente no plano de Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental do IF-CE, a qual vai refletir na aprendizagem dos alunos, na organização do trabalho pedagógico, como seleção de conteúdos, na metodologia de trabalho e na forma de avaliação. Isso pode ser percebido na fala de um dos docentes do curso e conceitor da proposta pedagógica, ao manifestar sua opinião sobre a concepção de aprendizagem presente na proposta curricular do curso:

*Quando a gente pensou a gente colocou mais em termos de objetivos... ao final do curso o aluno tem que ser capaz disso. **Mais voltado pra pedagogia das competências.** Porque na época, quando a gente montou o projeto pedagógico, o MEC estava exigindo que as ementas e os programas fossem por competências de habilidades. Então, inclusive essa parte aí, houve uma grande polêmica, teve algumas reuniões com formações pedagógicas na instituição toda pra definir isso aí. E ficou muito claro o que era competência e habilidade. Eu acho que talvez porque a grande maioria do professores da instituição não tenha formação voltada pra educação. Então, eu não sei se é porque eu sou bastante prática, eu não sei a distinção entre competência e habilidade, também não quero perder meu tempo com isso, já que eu tenho que fazer eu coloquei como você viu lá: competência/habilidade. Botei tudo junto e os pedagogos que se arranjam em saber o que é competência e habilidade, eles que separem aí. Então, eu tenho até uma emenda aqui só pra ver como é que eu coloquei, então eles que achem aí o que é certo.”*

O depoimento do docente deixa transparecer que a opção pela pedagogia das competências favorece que os professores referenciem sua prática pedagógica numa racionalidade técnica, à medida que enfoca prioritariamente as capacidades e estratégias de ensino, bem como um certo esquecimento das condições sociais de ensino. Por outro lado, o depoimento do docente evidencia que o fato de ela ter seguido a orientação das Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores de Tecnologia sem fazer uma crítica ao seu conteúdo, reflete em certa medida a falta de rigor que existe na formação de professor. Conforme Moura (2008, p.31), essa situação pode ser atribuída ao quadro atual da educação profissional e tecnológica, que deixa a formação do docente unicamente sob a sua responsabilidade e exime de responsabilidade as instituições, uma vez que “...tanto a educação chamada profissional, como os cursos superiores formam profissionais que são formados por profissionais que atuam como professores, embora, na maioria das vezes, não tenham formação específica para esse fim”.

A formação pedagógica pobre dos docentes do curso que, aliás, é uma das características encontrada com muita frequência entre os docentes de nível superior, evidencia-se de forma particular quando se trata da avaliação da aprendizagem dos alunos, no entanto percebemos uma certa preocupação dos docentes em introduzirem no seu trabalho uma dimensão qualitativa na sua avaliação, fato que pode ser constatado por intermédio do depoimento de um dos docentes do curso:

P-1 Tem uns que são visitas técnicas, depende muito da disciplina. Como a disciplina de legislação ambiental. Então a legislação ela é muito complexa, não podemos querer que em dois créditos o aluno domine a legislação, então o aluno precisa de atividades, de pesquisas, de situações, ser convidado a avaliar tal coisa... Como profissional você teria que fazer o quê? Então o objetivo é que eles saibam onde está a lei pra poder consultá-la. Tem algumas atividades de pesquisa, tem que ter a atividade formal e também fiz a atividade escrita na sala de aula, que também poderia consultar, mas muito de opiniões. Qual a importância da legislação? Onde é que pode interferir nessa situação? A grande polêmica que quiseram fechar a Itaparica, eles deram prazos legais? Então, coisas assim também muito voltadas para o dia-a-dia, porque fica mais fácil dele dar uma opinião e vai precisar também de conteúdos anteriores da disciplina que ele estudou. Eu sempre faço questões abertas, me arrependo na hora de corrigir porque as letras são terríveis, nossa as letras são de matar, mas eu sempre digo só aceito no tamanho 14. Dá muito trabalho corrigir, mas eu acho que é mais justo porque você consegue ...tem cada maluquice...umas coisas que você acaba é se divertindo...porque parece que a pessoa chegou de Urano no dia da prova e num tem coisa com coisa...As vezes eu coloco opções e eles tem que justificar tudo. Ai eles perguntam por que não tem questão com opções? Porque é um trabalho a mais você botar um X, aí tem que justificar.

P-2 Às vezes eu passo para eles estudos dirigidos...as vezes realizo rodas de discussão...as vezes aplico provas majoritariamente com questões abertas. Passo também trabalhos individuais, em grupo. Peço relatório das visitas técnicas... etc.

No entanto, no depoimento dos gestores e dos técnicos-pedagógicos fica evidente essa transição de concepção do modelo de avaliação do quantitativo para o qualitativo, a partir dos seguintes depoimentos:

P_1Inclusive, pra você ter uma idéia, teve um caso aqui de uma turma, [...] que a turma inteira foi reprovada. Não passou um único aluno. O Prof. X, coordenador do curso. E isso me chamou muita atenção, essa turma, porque eu já era gestor na época. Não veio um único aluno reclamar, não veio. Fazer aquela confusão, de tirar o professor. Tem uma teoria aí que diz que se mais de 50% tirar nota baixa, que eu não sei nem se isso aí é real, acho que nem é. Mas, eu sei que não veio nenhum aluno. Então, depois eu perguntei à alguns alunos. Então, isso me chamou atenção, perguntei primeiro ao professor: 'X, por que esse povo não tá aqui no meu pé pra reclamar?' Ele disse: 'Não, é porque eu sou o coordenador'. Eu disse: 'Não

isso não vale'. Por que eles não vieram aqui reclamar ou foram na coordenação pedagógica. Ai ele disse: 'Porque eu fui justo. Quem não estudou foram eles. Eu nunca faltei, eu dei as aulas, eu expliquei. Quem falhou foram eles e não eu.' E eu perguntei ainda pra esses alunos também: 'Por que vocês não reclamaram?' ... 'É porque a gente viu que não ia passar mesmo'. E não reclamaram e isso me surpreendeu. Porque era pra ter reclamado pelo menos um.

Senti falta da reclamação porque no ensino médio o pessoal não dá moleza não. Achei estranho. E no semestre seguinte foi ofertada a disciplina com outro professor e tinha quase 60 matriculados e a gente não podia permitir uma turma assim. No entanto, o sistema acadêmico aceitou, mas depois teve que fazer uma triagem, porque não é possível 60 alunos em uma sala. Quando souberam que ele não ia pegar a disciplina, todo mundo correu pra outro professor e foi uma enxurrada de aluno. Mas ele disse de jeito nenhum, vão ficar os alunos da turma e os que perderam vão fazer quando tiver. Ficaram os alunos do semestre mesmo que tinha preferência e os mais antigos vão pra pendência. Tivemos que arranjar um critério porque não podia jogar todo mundo numa sala de aula e dar aula dentro de um auditório.

A fala da gestora deixa transparecer certa contradição com o exposto no plano da disciplina, que consta na proposta pedagógica do curso, descrita a seguir:

A avaliação será desenvolvida ao longo do semestre, de forma processual e contínua, utilizando os seguintes instrumentos: prova escrita, exercícios, presença e participação nas atividades propostas.

Na perspectiva dos alunos, estes também se manifestam denunciando certa contradição na avaliação das disciplinas, ao responderem sobre como é feita a avaliação da aprendizagem:

A-1 Acho a avaliação ainda muito com enfoque nos mesmos padrões do ensino médio, o que ainda acho impróprio para a instituição.

A-2 – A avaliação da aprendizagem da disciplina é feita através de provas, seminários e questionários.

A-3 A avaliação contém três notas que, na maioria das vezes, são bem divididas pelos professores que fazem uma ou duas provas, um seminário e, às vezes, um trabalho para fazer em casa.

A-4 Geralmente avaliações escritas, trabalhos e seminários ou avaliação oral.

A oscilação entre avaliação qualitativa e quantitativa fica mais evidenciada quando indagamos aos alunos se a relação professor-aluno pode interferir na avaliação da aprendizagem:

A-1 Sim, pois o professor que se relaciona bem com seus alunos sabe a melhor forma de avaliá-los, ou seja, não avalia seus conhecimentos apenas pela nota das provas, mas também pelo seu desempenho em sala, realização de tarefas, entre outras atividades.

A-2 Com certeza. Em salas com poucos alunos, como as deste curso, alunos que não têm boa relação com os professores geralmente ficam “marcados” e acabam tendo um aproveitamento irregular na disciplina. Muitas vezes o que cria este problema na relação aluno-professor é a insatisfação do aluno no método de ensino do professor.

A-3 Sim. Pois os professores, alguns, ainda “mascaram” os alunos, dando notas que muitas vezes, não condizem com a aprendizagem do aluno; dão notas por simpatia aos alunos. Ainda acontece isso!

A-4 Essa relação pode influenciar o aluno a seguir melhor caminhos e traçar metas em sua carreira profissional.

As falas dos sujeitos da pesquisa transparecem uma convivência entre a avaliação qualitativa (formativa) e quantitativa (somativa), que é recomendável se estas forem usadas em sintonia no processo avaliativo dos alunos. Entretanto, tanto os relatos dos alunos como os dos professores apresentam uma predominância dos aspectos quantitativos, em detrimento da verificação do conteúdo ensinado e do que o aluno aprendeu desse conteúdo. Isso nos leva a deduzir que, apesar de o plano de curso apresentar um rompimento com o modelo positivista de avaliação da aprendizagem, ela ainda permanece na prática avaliativa dos professores do curso.

Adicione-se a isso o fato de o olhar dos alunos sobre a avaliação da sua aprendizagem nos ofertar subsídios para deduzirmos que as avaliações, da forma como vêm ocorrendo na instituição, não estão ainda prevalecendo como diagnósticas e formativas enquanto instrumento de aperfeiçoamento nos métodos didático-pedagógicos e, sim, como um teor mais classificatório, vinculadas às formas de avaliações somativas.

Por outro lado, esses depoimentos nos levam a refletir sobre cultura avaliativa do curso supramencionado, o qual parece ainda perseverar um ensino superior, em que seus alunos são vistos como sendo do Ensino Médio, uma vez que os alunos são conduzidos a reproduzirem o que lhe é transmitido em sala de aula, recebendo o conteúdo passivamente, externando raramente suas críticas, participando de forma rarefeita no processo de sua aprendizagem. A manutenção dessa cultura, que poderíamos denominar de cultural colegial, é reforçada pelas exigências, no próprio meio acadêmico, à medida que, em algumas situações, enfatiza como critério de aprendizagem a permanência do aluno em sala de aula. A esse respeito Oliveira (s/d, 3) nos diz:

.... Esta perpetuação do que pode ser chamado de mentalidade colegial é ressaltada pela exigência, no meio acadêmico, da frequência do aluno à sala de aula, utilizada, inclusive como critério de retenção, em algumas ocasiões. Como parte de uma proposta mais ampla, com a finalidade de permitir avaliações verdadeiramente iluminadoras, insere-se a liberdade acadêmica, conservando a autonomia intelectual dos professores e concebendo ao estudante adulto – um adulto – a responsabilidade sobre si mesmo.

Dessa forma, a construção de uma nova cultura avaliativa favorece uma maior integração com o processo de ensino-aprendizagem, a qual iria refletir tanto no âmbito da sala de aula como em outros espaços institucionais e nas relações interpessoais. Ao utilizar métodos apropriados de avaliação de aprendizagem, esta ocorreria após a transmissão de conteúdo, bem como durante a medida que observaria a verificação da qualidade dos conceitos, critérios, opiniões, práticas, ideias com oportunas intervenções do professor, que passaria a conduzir os aprendizes na busca de conhecimentos sólidos e pertinentes (OLIVEIRA, s/d: 4).

Considerações Finais

Atualmente, percebe-se no discurso oficial que o Estado aponta como principal elemento propulsor de mudanças no sistema educativo à inserção do país na nova ordem econômica mundial.

Nesse cenário surgem os cursos de graduação tecnológica nos IF's assumindo características que lhes são peculiares e que conferem à formação profissional elementos que conciliam qualidades e exigências legais do Ensino Superior, além da utilização dos conteúdos inerentes ao mundo do trabalho fundamentados na pedagogia competências .

Destarte, é importante ficar atento a recomendação de Pacheco (2001) que entende que a ligação entre objetivo e competência independente dos discursos oficiais usados nas reformas educacionais assumirem atônica da transdisciplinaridade ocorre através de “critérios de ordenação de conhecimento segundo um código burocrático e disciplinar”, que em última instância se encontra fundamentada numa racionalidade técnica.

No que concerne a avaliação da aprendizagem por competência ela ocorrerá através dos seguintes momentos: 1; definição dos objetivos; 2. levantamento de evidências; 3. comparação das evidências com os objetivos; 4. Resultado (competente ou não competente). Como se pode observar esse tipo de avaliação centrada no desempenho do aluno vai ao encontro da avaliação somativa.

Entretanto, é recomendável que por ocasião da avaliação da aprendizagem dos alunos dos cursos de tecnologia, é importante adotar uma avaliação formativa, uma vez que essa concepção de avaliação propicia ao docente espaço para considerar aspectos socioeconômicos, culturais e cognitivos dos

discentes. Tal conduta propicia o afloramento das competências requeridas ao tecnólogo. Sem esquecer, que é necessário fazer uma avaliação da aprendizagem, que considere o perfil do profissional exigido pelo mercado de trabalho, lembrando-se de incluir a formulação de propostas metodológicas voltadas para o ensino no âmbito da tecnologia.

Como programação educacional, o currículo é um documento prescritivo que contém intenções, objetivos, conteúdos culturais e experiências de aprendizagem, com materiais didáticos adequados, formalmente sistematizados, visando sempre a resultados esperados de aprendizagem. É uma acepção de natureza tecnológica.

Nessa perspectiva, a avaliação formativa é a mais adequada para essa modalidade de curso, por conceder ao aluno a oportunidade de ele verificar seus avanços e recuos, compará-los aos padrões desejáveis e traçar suas metas de superação pessoal.

Dessa forma, o foco da avaliação não é a verificação do desempenho, mas a articulação em torno de uma proposta de ensino na qual sejam definidos claramente os objetivos do curso e sua abrangência. Tal postura vai estimular o caráter crítico-reflexivo dos alunos, do desenvolvimento de posturas e atitudes, à proporção que favorecem a formação de profissionais empreendedores de si mesmos.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2005). *Educação profissional e tecnológica: legislação básica*. 6 ed. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
- BOGDAN, Robert e BILKEN, Sari (1994) *Investigação qualitativa em educação: uma introdução À teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CUNHA, Gregório Maranguape e outros (orgs) (2006). *Estágio nos cursos tecnológicos: conhecendo a profissão e o profissional*. Fortaleza, Edições UFC.
- FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (2005). A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO GOVERNO LULA: UM PERCURSO HISTÓRICO CONTROVERTIDO. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; MARANGUAPE DA CUNHA, Gregório (Enero/Julio 2011). Uma reflexão sobre a prática avaliativa docente na educação profissional: entre o taylorismo e o modelo pedagógico das competências. Revista Educação Skepsis, n. 2 –Formación Profesional. Vol.I. Contextos de la formación profesional. São Paulo: skepsis.org. pp. 218-260 url: < <http://academiaskepsis.org/revistaEducacao.html>> [ISSN 2177-9163]

- LUCKESI, Cipriano Carlos (1996). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 4. ed. São Paulo: Cortez.
- MOURA, Henrique Dante (2008). A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. V.1, N.1, (jun. – Brasília: MEC, SETEC. Anual.
- OLIVEIRA, Gerson Pastre de (s/d). Avaliação Formativa nos Cursos Superiores: verificações qualitativas no processo de ensino-aprendizagem e a autonomia dos educandos. *Revista Iberoamericana de Edición*.
- PACHECO, José Augusto. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. www.anped.org.br/reunioes/24/ts2.doc. visitado no dia 29/04/2012.
- ROMÃO, José Eustáquio (s/d). *Avaliação: exclusão ou inclusão*. EccoS Rev. Científica, UNINOVE, São Paulo (n.1, v.4): 43-59.
- SANTOS, Eduardo e JARDINO, José Rubens (s/d). Sociedade em Mudança e Cultura Avaliativa. EccoS Rev. Cient. – UNINOVE, São Paulo: (n.1, v.4) : 1-13.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (1999). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- VILLAS BOAS; FREITAS, Benigna Maria (2004). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papyrus. (Colegas Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

4.27.

Título:

Evaluación de conocimientos previos de matemáticas en estudiantes de nuevo ingreso, en grados en Ingeniería de la Universidad de Salamanca (España)

Autor/a (es/as):

Isidro, Susana Nieto [Universidad de Salamanca]

Conde, Maria José Rodriguez [Universidad de Salamanca]

Abad, Fernando Martínez [Universidad de Salamanca]

Resumo:

Problemática:

La actual legislación española sobre Acceso a la Universidad está propiciando la entrada en la Universidad de Salamanca de estudiantes de muy diversa procedencia. A los primeros cursos de los Grados de Ingeniería pueden acceder alumnos procedentes de los Ciclos Profesionales (Formación Profesional), alumnos de Bachillerato que no se han examinado de los contenidos de Matemáticas en las Pruebas de Acceso a la Universidad e incluso alumnos de Bachillerato que no han llegado a cursar este tipo de asignaturas, por ejemplo, los procedentes de dos especialidades de este nivel (Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales). Así, el grado de conocimientos matemáticos previos en los primeros cursos universitarios es muy diferente para un alto porcentaje de los estudiantes, que en algunas titulaciones está cercano al 40% de los estudiantes. En el caso de los Grados en Ingeniería, esta situación es especialmente preocupante, pues es necesario poseer una sólida base de conocimientos matemáticos (adquiridos previamente a la Universidad) para afrontar con éxito el aprendizaje de competencias específicas de estas titulaciones.

Metodología:

El objetivo de este trabajo es mostrar los resultados de una prueba específica de conocimientos previos de matemáticas realizada a más de 200 alumnos de primer curso de varias titulaciones de Grado en Ingeniería de la Universidad de Salamanca en el curso académico 2011-12. Esta prueba contiene tanto cuestiones tipo test (verdadero/falso) como cuestiones que implican un cierto desarrollo matemático. Los resultados obtenidos nos permitirán responder a dos cuestiones: por una parte, observar de qué manera el currículum previo de los estudiantes y su forma de acceso, puede influir en la adquisición de los conocimientos matemáticos presentes en estas titulaciones. Y, por otra parte, se pretende poder sistematizar la tipología de carencias y/o errores de aprendizaje matemáticos que son cometidos de forma reiterada por los alumnos, para así poder planificar una intervención educativa de la forma más eficaz posible.

Pertinencia y relevancia de la investigación:

Un correcto diagnóstico de la situación inicial de los alumnos de nuevo ingreso en la Universidad, permitirá conseguir varios objetivos:

Adecuar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los conceptos matemáticos a distintos grupos de estudiantes según su nivel de conocimientos previos;

Aumentar la calidad de la evaluación de los aprendizajes en las asignaturas de matemáticas, al tener en cuenta el punto de partida de los estudiantes;

Recopilar información detallada para diseñar experiencias y/o material de refuerzo específico para los estudiantes que así lo requieran;

Corregir de forma eficaz los errores matemáticos concretos y las causas que los producen y así mejorar las tasas de éxito en estas materias.

Así, podemos encuadrar este estudio como una aportación al área de evaluación de los aprendizajes, incidiendo en la evaluación diagnóstica inicial de los estudiantes, que es fundamental para poder desarrollar de forma adecuada y eficaz nuestra labor docente en la Universidad.

Palabras-chave:

Test inicial, conocimientos previos, evaluación diagnóstica, evaluación formativa, errores.

Introducción:

La actual legislación española sobre Acceso a la Universidad está propiciando la entrada en la Universidad de Salamanca de estudiantes de muy diversa procedencia. A los primeros cursos de los Grados de Ingeniería pueden acceder alumnos procedentes de los Ciclos Profesionales de Grado Superior (Formación Profesional), alumnos de Bachillerato que pueden haberse examinado o no de contenidos de Matemáticas en las Pruebas de Acceso a la Universidad e incluso alumnos de Bachillerato que no han llegado a cursar asignaturas con contenidos de matemáticas científico-técnicas. Así, el grado de conocimientos matemáticos previos en los primeros cursos universitarios es muy diferente para un alto porcentaje de los estudiantes, que en algunas titulaciones está cercano al 40% de los alumnos de nuevo ingreso. En el caso de los Grados en Ingeniería, esta situación es especialmente preocupante, pues es necesario poseer una sólida base de conocimientos matemáticos (adquiridos previamente a la Universidad) para afrontar con éxito el aprendizaje de competencias específicas de estas titulaciones.

Sobre la necesidad que tienen los estudiantes de ingeniería de poseer una importante base de conocimientos matemáticos y sobre el papel de la formación en matemáticas de estos estudiantes, podemos citar el trabajo de la SEFI (*Société Européenne pour la Formation des Ingenieurs*) y en particular de su Grupo de trabajo sobre Matemáticas (*MWG, Mathematic Working Group*) en su documento sobre el denominado “*core zero*”, (Mustoe and Lawson ,2002). En este trabajo además, se muestran las consecuencias de una pobre formación en matemáticas para los estudiantes de ingeniería: mayor tiempo de estudio destinado a estudiar tópicos matemáticos básicos o a recibir ayuda externa en estas habilidades. Además, dado que las matemáticas son el corazón de los estudios de ingeniería, estas dificultades afectan también al resto de las asignaturas, pudiendo llegar a retrasar su aprendizaje

de forma significativa (Bowen et al, 2007, Willcox y Bounova, 2004). Otros autores han resaltado el papel primordial de las matemáticas en la formación de ingenieros en muy diferentes ramas (por ejemplo Wood, 2008; Kent y Noos, 2003, Henderson, 1997, Otung, 2001).

Por este motivo, creemos que es fundamental realizar un diagnóstico inicial lo más exhaustivo posible de cuáles son los conocimientos básicos de los alumnos al comenzar los estudios universitarios en ingeniería. Este conocimiento será una herramienta de gran utilidad para el docente a la hora de diseñar los contenidos y la metodología de aprendizaje más adecuada en cada caso.

Objetivos:

El objetivo de este trabajo es mostrar los resultados de una prueba específica de conocimientos previos de matemáticas realizada a unos 200 alumnos de primer curso de varias titulaciones de Grado en Ingeniería de la Universidad de Salamanca en el actual curso académico 2011-12. Esta prueba, diseñada para analizar estos conocimientos, se ha realizado a partir de los temarios de matemáticas de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O) y del Bachillerato Científico- Tecnológico y a los contenidos incluidos en la Prueba de Acceso a la Universidad (P.A.U) vigentes en la actualidad. Se han tomado estos contenidos porque se corresponden a la formación deseable de los alumnos que acceden a los estudios de Ingeniería, aunque como veremos, hay un importante porcentaje de alumnos procedentes de otro tipo de estudios, como la Formación Profesional de Grado Superior.

Esta prueba contiene dos partes: la primera está formada por cuestiones tipo test con respuesta verdadero/falso, mientras que en la segunda parte se plantean cuestiones que implican un cierto desarrollo matemático, así como realización de gráficos, resolución de pequeños problemas, etc. Los resultados obtenidos nos permitirán responder a dos cuestiones: por una parte, observar de qué manera el currículum previo de los estudiantes y su forma de acceso a la Universidad pueden influir en la adquisición de los conocimientos matemáticos presentes en estas titulaciones. Y, por otra parte, se pretende poder sistematizar la tipología de carencias y/o errores de aprendizaje matemáticos que son cometidos de forma reiterada por los alumnos, para así poder planificar una intervención educativa de la forma más eficaz posible.

Así, un correcto diagnóstico de la situación inicial en conocimientos de habilidades matemáticas básicas de los alumnos de nuevo ingreso en la Universidad, permitiría conseguir varios objetivos:

- Adecuar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los conceptos matemáticos a distintos grupos de estudiantes según su forma de acceso y estudios previos, que determinan *a priori* su nivel de conocimientos previos;
- Aumentar la calidad de la evaluación de los aprendizajes en las asignaturas de matemáticas, al tener en cuenta el punto de partida de los estudiantes;
- Recopilar información detallada para diseñar experiencias y/o material de refuerzo específico para los estudiantes que así lo requieran;
- Corregir de forma eficaz los errores matemáticos concretos y las causas que los producen y así mejorar las tasas de éxito en estas materias.

Metodología

La normativa de Acceso a la Universidad ha ido variando de forma perceptible en estos últimos años. Hasta septiembre de 2003, se mantuvo de forma uniforme una normativa que permitía el acceso a los estudios de Ingeniería de estudiantes procedentes del antiguo COU ordenados por nota de entrada. Dicha nota de entrada consistía en la media entre la nota media del Bachillerato y la nota obtenida en la denominada entonces Selectividad, una prueba de madurez y de conocimientos previa al ingreso en la Universidad, y compuesta de varias partes. Una de ellas era obligatoria y general para todos los alumnos (idioma, lengua española, comentario de texto) y otra se correspondía a las asignaturas propias de cada una de las especialidades de Bachillerato escogidas por los alumnos. En el caso de los estudiantes que optaban por estudios de ingeniería, lo más habitual es que procediesen de un Bachillerato de Ciencias, y por lo tanto debían realizar de manera obligatoria un examen de Matemáticas (y de Física, materia con la que está íntimamente relacionada a estos niveles). Los alumnos de Formación profesional entraban de forma limitada a un cupo concreto de plazas en los estudios que lo permitían, que eran solamente estudios correspondientes a las antiguas Ingenierías Técnicas (primer ciclo, duración de 3 años), sin acceso directo a las antiguas Ingenierías Superiores (con duración de 5 o 6 años).

Desde el año 2003 se sigue un modelo de vías o modalidades bastante más complicado modificado recientemente en el 2008 y en el 2010, y en el que pueden darse las siguientes situaciones:

- Un alumno no tiene por qué haber cursado en el Bachillerato la especialidad correspondiente al Bachillerato Científico- Técnico para poder cursar una ingeniería.
- Aun cursando la especialidad correspondiente, no tiene por qué examinarse en la P.A.U. de la asignatura de Matemáticas.

- Por otra parte, desde el año 2008 los alumnos pueden aumentar su nota examinándose de cuatro asignaturas optativas a escoger de entre las asignaturas correspondientes a las otras vías de Bachillerato. La nota total de la PAU en ese caso es de 14 puntos (frente a los 10 de la prueba previa).

Otro cambio notable está asociado al porcentaje de alumnos que pueden proceder de la Formación Profesional de Grado Superior: con los actuales estudios de Grado, han desaparecido las distinciones entre Ingenierías Técnicas e Ingenierías Superiores, de manera que pueden acceder a todos los estudios de ingeniería. Además, en lugar de un porcentaje, los alumnos de Formación Profesional entran al denominado “cupo general” de la misma manera que los alumnos de Bachillerato: y de la misma manera se les da la opción de aumentar su nota hasta los 14 puntos presentándose al examen de materias realizado por los alumnos de Bachillerato. Esto ha causado que en algunas titulaciones de Grado en Ingeniería (las más cercanas en contenidos a los Ciclos de Formación Profesional) el número de alumnos procedentes de estos Ciclos sea muy elevado. De hecho, alguna de las materias cursadas por los alumnos en sus estudios de Formación Profesional de Grado Superior son convalidables dentro de los estudios de Grado de la Universidad, como ocurre, por ejemplo, en la Universidad de Salamanca con los alumnos de las titulaciones de Ingeniería de Obras Públicas, Ingeniería en Topografía, etc.

Este cambio en las condiciones de entrada a la Universidad en los estudios de Grado en Ingeniería ha llevado en los últimos años a un descenso en las condiciones iniciales de los alumnos en los conocimientos de matemáticas. Por una parte, los alumnos de Ciclos Profesionales tienen una formación menor en matemáticas dentro de sus planes de estudio, que tienen una orientación mucho más práctica dirigida al mercado profesional. Y para los alumnos de Bachillerato, esta disciplina es considerada tradicionalmente como una asignatura compleja que presenta aspectos difíciles (Crawford et al, 1994), lo cual ha ocasionado que muchos estudiantes opten por no realizar el examen de matemáticas de la PAU, con el objeto de que “no les baje la nota” con la que acceden a los estudios superiores y que determina su entrada en el caso de titulaciones con plazas limitadas.

Esta percepción de “lo mal preparados” que están los alumnos de primeros cursos de ingeniería está bastante generalizada entre el profesorado y se ha convertido en un tópico en determinados ámbitos. En algunos casos, esta situación ha intentado ser paliada de forma institucional mediante la generación de los llamados “cursos cero”, como es el caso de la Universidad de Salamanca, que ha impartido cursos de este estilo ya desde el curso 1998-1999 en diferentes centros. Sin embargo, esta solución no resulta ser la más adecuada, debido a los siguientes motivos:

- Su escasa duración (normalmente una semana, con dos o tres horas diarias, equivalente a 1 o 2 de los antiguos créditos LRU).
- Su carácter voluntario, puesto que además los alumnos deben abonar unas tasas para matricularse en dicho curso
- Su falta de especificidad en función de los conocimientos previos de los alumnos, puesto que éstos no eran separados por su titulación o formación de origen, sino que se impartía la misma materia para todos.
- El momento en el que se realizan, al comienzo del curso, en el que los alumnos todavía no son conscientes de cuáles pueden ser sus carencias o sus limitaciones a la hora de abordar los contenidos de las asignaturas de matemáticas presentes en la titulación.

Por eso, en este trabajo defendemos la necesidad de la realización de actuaciones mucho más concretas, destinadas a superar fallos particulares de un grupo o cohorte de estudiantes, y para ello estas carencias deben ser correctamente diagnosticadas. El primer paso para poder algún tipo de solución a esta situación pasa entonces por analizar de una manera objetiva y científica cuáles son las principales carencias de los alumnos que van a ser utilizadas en los temas que se impartirán en cada una de las asignaturas básicas. Solo así se podrá diseñar un plan de intervención que resulte adecuado a esta situación.

Datos de estudio

Los alumnos que han contestado el cuestionario son aproximadamente 193 alumnos del curso 2011-2012 que se han matriculado de las asignaturas de matemáticas de primer curso de las titulaciones de ingeniería que se imparten en la Escuela Politécnica Superior de Zamora, perteneciente a la Universidad de Salamanca. Son alumnos de las titulaciones de Grado en Ingeniería Mecánica, Grado en Ingeniería de la Edificación, Grado en Ingeniería Informática en Sistemas de Información y Grado en Ingeniería Civil. Los alumnos que acceden al primer curso de estas titulaciones tienen que cursar dos tipos de asignaturas, una con contenidos de Cálculo en una y varias variables, y otra con contenidos de Álgebra Lineal y Geometría. Por ello, se han diseñado dos versiones del cuestionario, una para cada tipo de asignatura. Para este estudio vamos a mostrar los resultados del test de Cálculo, que está formado por un total de 25 cuestiones, de las cuales 14 son cuestiones de verdadero /falso y 11 son cuestiones con un pequeño desarrollo. Estas últimas 11 cuestiones serán las que veremos con más detalle y contienen los siguientes ítems:

- Ítem 1 e ítem 2: Dos cuestiones de manejo de funciones racionales: una simplificación de factores comunes y una suma de tres funciones racionales.
- Ítems 3, 4 y 5: Tres representaciones gráficas aproximadas de funciones sencillas: la función seno, la función exponencial y la función logaritmo neperiano.
- Ítems 6, 7, y 8: Tres derivadas de funciones sencillas, en las que hay que aplicar la tabla de derivadas, la derivación de un producto y la derivación de un cociente, respectivamente.
- Ítems 9, 10 y 11: Tres integrales de funciones sencillas: una en la que hay que aplicar la tabla de integrales, otra de aplicación de la integración por partes, y otra en la que hay que utilizar un logaritmo neperiano.

Se han escogido estos ítems porque representan conocimientos básicos que muchas veces no son testados por los profesores de forma explícita pero que deberían de estar incorporados al conocimiento de los estudiantes. También los fallos en simplificaciones o en operaciones básicas (como sumar fracciones con distinto denominador) son una de las causas más comunes de fallos en los exámenes escritos realizados por los alumnos a lo largo de la asignatura.

Resultados

En la siguiente Tabla 1, mostramos los resultados en la resolución de estos ítems 1 y 2, destinados a realizar operaciones elementales de simplificación de funciones racionales, que ha sido una de las operaciones que se ha constatado que presenta dificultades para los alumnos. En el ítem 1 se trataba de factorizar y simplificar los factores comunes en numerador y denominador: en el ítem 2 se trataba de realizar un mínimo común múltiplo de varios binomios.

	(1) Simplificar al máximo la expresión $[(x^2-1)(x-2)]/[(x+1)(x^2-4)]$			(2) Simplificar al máximo la expresión $1/(x+2)+(2-x)/(x^2-4)+1/(x-2)$		
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos Error	39	20,2%	23,6%	77	39,9%	50,3%
Acierto	126	65,3%	76,4%	76	39,4%	49,7%
Total	165	85,5%	100,0%	153	79,3%	100,0%
Perdidos	28	14,5%		40	20,7%	
Total	193	100,0%		193	100,0%	

Tabla 1: resultados del análisis de los ítems 1 y 2.

A partir de esta tabla 1, podemos ver como en el caso de ítem 1, un total de 126 alumnos (un 76,4% de los alumnos que responden) lo han hecho de forma correcta, si bien ese porcentaje pasa a ser un 65,3% de todos los alumnos evaluados. Más de un tercio de los alumnos (34,7%) la han contestado incorrectamente o la han dejado en blanco. Los resultados empeoran para el ítem 2: sólo un 39,4% de los alumnos evaluados la han contestado correctamente, siendo superior el porcentaje de alumnos que no ha han sabido contestar o que la han dejado en blanco (60,6%).

Veamos el resultado de los ítems relacionados con la representación gráfica de funciones elementales: se trata de la función seno (ítem 3), la exponencial (ítem 4) y el logaritmo neperiano (ítem 5), que se muestran en la Tabla 2, respectivamente.

	(3) Dibujar la gráfica de la función $f(x) = \text{sen}(x)$			(4) Dibujar la gráfica de la función $g(x) = e^x$			(5) Dibujar la gráfica de la función $h(x) = \ln x$		
	Frec.	Porc.	Porc. válido	Frec.	Porc.	Porc. válido	Frec.	Porc.	Porc. válido
Válidos Error	55	28,5%	32,0%	42	21,8%	28,2%	53	27,5%	37,3%
Acierto	117	60,6%	68,0%	107	55,4%	71,8%	89	46,1%	62,7%
Total	172	89,1%	100,0%	149	77,2%	100,0%	142	73,6%	100,0%
Perdidos	21	10,9%		44	22,8%		51	26,4%	
Total	193	100,0%	193	100			193	193	100,0%

Tabla 2: resultados del análisis de los ítems 3, 4 y 5.

Podemos ver cómo la gráfica del seno (ítem 3) es conocida por un importante porcentaje de los alumnos (sólo un 10% de los alumnos la deja en blanco, y un 60% la contesta correctamente) pero las gráficas de la exponencial (ítem 4) y del logaritmo (ítem 5) dan peores resultados. En el caso de la exponencial, más de la mitad (un 55,4%) la contesta correctamente, pero en el caso del logaritmo sólo un 46,1% la contesta correctamente, siendo superior el porcentaje de alumnos que dan una gráfica errónea o la dejan en blanco.

Veamos ahora qué ocurre con los ítems relacionados con el cálculo de derivadas elementales (ítem 6) y utilizando propiedades como la derivada de un producto (ítem 7) o de un cociente (ítem 8). Los resultados se muestran en la tabla 3:

(6) Calcular la derivada de $f(x) = 1/x$	(7) Calcular la derivada de $g(x) = xe^x$	(8) Calcular la derivada de $h(x) = x/(x^2+1)$
--	---	--

	Frec.	Porc.	Porc. válido	Frec.	Porc.	Porc. válido	Frec.	Porc.	Porc. válido
Válidos Error	46	23,8%	33,1%	44	22,8%	34,6	50	25,9%	40,0%
Acierto	93	48,2%	66,9%	83	43,0%	65,4	75	38,9%	60,0%
Total	139	72,0%	100,0%	127	65,8%	100,0	125	64,8%	100,0%
Perdidos	54	28,0%		66	34,2%		68	35,2%	
Total	193	100,0%		193	100,0%		193	100,0%	

Tabla 3: resultados del análisis de los ítems 6, 7 y 8

Podemos ver como en este tipo de ítems, los resultados varían en función del tipo de operación requerida, siendo la que más error produce el cálculo de la derivada de un cociente, que realizan incorrectamente hasta un 40% de los alumnos que responden a esta cuestión. También se trata del ítem que los alumnos dejan sin responder en un porcentaje mayor, hasta un 35,2% de los alumnos encuestados. Un porcentaje similar (un 34,2%) de los alumnos dejan sin contestar el ítem referido a la aplicación de la derivación de un producto, pero en este caso el porcentaje de alumnos que responden correctamente la cuestión de los que responden es superior (hasta un 65,4%). El ítem número 6 ha sido resuelto correctamente en general por gran parte de los alumnos (un 66,9%), y además el fallo más encontrado en este caso ha sido simplemente un cambio de signo, que frecuentemente ha sido omitido en la resolución del ítem. Es de destacar, además, que en los ítems 6, 7 y 8, el número de alumnos encuestados que contestan correctamente es inferior al número de alumnos que no superan este ítem, bien por equivocación en la respuesta, o bien por que la dejan en blanco.

En el caso de las integrales, bien de funciones elementales (ítem 9) o utilizando integración por partes (ítem 10) o integración de funciones racionales con un cambio sencillo de variable (ítem 11), muestran unos resultados que se presentan en la tabla 4:

	(9) Calcular la integral de $f(x) = 1/x$			(10) Calcular la integral de $g(x) = xe^x$			(11) Calcular la integral de $h(x) = h(x) = x/(x^2+1)$		
	Frec.	Porc.	Porc. válido	Frec.	Porc.	Porc. válido	Frec.	Porc.	Porc. válido
Válidos Error	18	9,3%	17,3%	27	14,0%	55,1%	20	10,4%	47,6%
Acierto	86	44,6%	82,7%	22	11,4%	44,9%	22	11,4%	52,4%
Total	104	53,9%	100,0%	49	25,4%	100,0%	42	21,8%	100,0%
Perdidos	89	46,1%		144	74,6%		151	78,2%	
Total	193	100,0%		193	100,0%		193	100,0%	

Tabla 4: resultados del análisis de los ítems 9, 10 y 11

En el caso de las integrales, los resultados son dignos de mención. Podemos ver el gran número de alumnos que no contestan estas cuestiones, que, salvo en el caso de la integral elemental (ítem 9), es de más de dos tercios de los alumnos: un 74,6% en el caso de la integración por partes (ítem 10) y un 78,2% en el caso de la integración de la función racional con cambio de variable (ítem 11). Sólo un 11,4% de los alumnos han sabido contestar adecuadamente a estas dos últimas cuestiones.

Podemos sugerir que en la resolución de estos 11 ítems puede haber diferencias entre los modos de acceso de los estudiantes, y por lo tanto en su formación previa. Para explorar este aspecto, hemos dividido a los estudiantes en 3 grupos:

- Grupo A: estudiantes procedentes de Bachillerato que además se han examinado de contenidos de Matemáticas en la PAU.
- Grupo B: estudiantes procedentes de Bachillerato pero que no se han examinado de contenidos de Matemáticas en la PAU.
- Grupo C: estudiantes procedentes de los Ciclos Superiores de Formación Profesional.

Queda fuera de esta clasificación un conjunto de 3 alumnos con vías de ingreso que no se corresponden a estos grupos: un alumno con acceso de mayores de 25 años (con un examen propio de acceso), un traslado de expediente desde otra titulación de ingeniería y un alumno extranjero que no ha acreditado su formación previa. En estos tres casos la formación matemática previa no se puede equiparar de forma sencilla con los grupos en los que hemos dividido el grupo, por lo que hemos optado por sacarlos fuera de esta clasificación.

En la tabla 5 mostramos los resultados correspondientes a los ítems 1 al 11 para el grupo A, es decir, para los alumnos procedentes del Bachillerato con Selectividad, que son 118 de los 190 alumnos. Para cada uno de los 11 ítems, se muestra el número de respuestas válidas, cuántas son correctas, incorrectas y cuántas se han dejado en blanco, con sus porcentajes correspondientes respecto del total de alumnos evaluados

ÍTEM	VÁLIDOS	CORRECTOS	INCORRECTOS	BLANCO
(1) Simplificar al máximo la expresión $[(x^2-1)(x-2)]/[(x+1)(x^2-4)]$	103	84 (71,2%)	19 (16,1%)	15 (12,7%)

(2) Simplificar al máximo la expresión $[1/(x+2)] + [(2-x)/(x^2-4)] + [1/(x-2)]$	99	54 (45,8%)	45 (38,1%)	19 (16,1%)
(3) Dibujar la gráfica de $f(x) = \text{sen}(x)$	112	78 (66,1%)	34 (28,8%)	6 (5,1%)
(4) Dibujar la gráfica de $g(x) = e^x$	101	75 (63,6%)	26 (22,0%)	17 (14,4%)
(5) Dibujar la gráfica de $h(x) = \text{Ln } x$	98	62 (52,5%)	36 (30%)	20 (16,9%)
(6) Calcular la derivada de $f(x) = 1/x$	102	70 (59,3%)	32 (27,1%)	16 (13,6%)
(7) Calcular la derivada de $g(x) = xe^x$	91	65 (55,1%)	26 (22,0%)	27 (22,9%)
(8) Calcular la derivada de $h(x) = x/(x^2+1)$	90	59 (50,0%)	31 (26,3%)	28 (23,7%)
(9) Calcular la integral de $f(x) = 1/x$	82	71 (60,2%)	11 (9,3%)	36 (30,5%)
(10) Calcular la integral de $g(x) = xe^x$	37	19 (16,1%)	18 (15,3%)	81 (68,6%)
(11) Calcular la integral de $h(x) = x/(x^2+1)$	37	19 (16,1%)	18 (15,3%)	81 (68,6%)

Tabla 5: resultados de los 11 ítems para el Grupo A: Bachillerato con Selectividad

A partir de los resultados de la tabla 5, podemos ver que el número de alumnos del Grupo A que contestan las cuestiones se mantiene estable en torno a los 100 alumnos de los 118, excepto en las cuestiones relacionadas con las integrales, donde el número decae hasta los 37 alumnos (un 31,4%) que responden las dos últimas cuestiones. Este dato sobre las técnicas de integración es conveniente tenerlo en cuenta para reforzar estos contenidos que son necesarios en los temarios de Cálculo de las asignaturas de Ingeniería, y se corresponden con lo que ya ocurría en el estudio general de los ítems. Sin embargo, en el resto de los ítems (excepto el ítem 2), el porcentaje de alumnos que contestan adecuadamente es superior al porcentaje de alumnos que contestan incorrectamente o dejan la cuestión en blanco.

Veamos ahora los resultados del Grupo B, que son un total de 35 alumnos. Se trata de alumnos que han cursado Bachillerato y han realizado una prueba de acceso antes de su entrada en la Universidad, pero en esta PAU no se han examinado de contenidos de Matemáticas. Estos resultados están recogidos para los 11 ítems en la tabla 6:

ÍTEM	VÁLIDOS	CORRECTOS	INCORRECTOS	BLANCO
------	---------	-----------	-------------	--------

(1) Simplificar al máximo la expresión $[(x^2-1)(x-2)]/[(x+1)(x^2-4)]$	32	22 (62,9%)	10 (28,6%)	3 (8,6%)
(2) Simplificar al máximo la expresión $[1/(x+2)]+[(2-x)/(x^2-4)]+[1/(x-2)]$	29	12 (34,3%)	17 (48,6%)	6 (17,1%)
(3) Dibujar la gráfica de $f(x) = \text{sen}(x)$	33	23 (65,7%)	10 (28,6%)	2 (5,7%)
(4) Dibujar la gráfica de $g(x) = e^x$	29	20 (57,1%)	9 (25,7%)	6 (17,1%)
(5) Dibujar la gráfica de $h(x) = \text{Ln } x$	27	16 (45,7%)	11 (31,4%)	8 (22,9%)
(6) Calcular la derivada de $f(x) = 1/x$	27	15 (42,9%)	12 (34,3%)	8 (22,9%)
(7) Calcular la derivada de $g(x) = xe^x$	24	13 (37,1%)	11 (31,4%)	11 (31,4%)
(8) Calcular la derivada de $h(x) = x/(x^2+1)$	23	11 (31,4%)	12 (34,3%)	12 (34,3%)
(9) Calcular la integral de $f(x) = 1/x$	17	12 (34,3%)	5 (14,3%)	18 (51,4%)
(10) Calcular la integral de $g(x) = xe^x$	6	1 (2,9%)	5 (14,3%)	29 (82,9%)
(11) Calcular la integral de $h(x) = x/(x^2+1)$	4	3 (8,6%)	1 (2,9%)	31 (88,6%)

Tabla 6: resultados de los 11 ítems para el Grupo B: Bachillerato sin Selectividad

Analizando los resultados del Grupo B en la tabla 6, podemos ver como en general los resultados son peores que en el grupo A: sólo hay 3 ítems (el 1, el 3 y el 4) en el que el número de alumnos que ha contestado correctamente es superior al número de alumnos que ha contestado incorrectamente o que ha dejado el ítem en blanco. De nuevo son los ítems referidos a las técnicas de integración (los ítems 9, 10 y 11) los que mayoritariamente no se han sabido contestar, pero en este caso con unos porcentajes de abandono superiores a los del grupo A.

Veamos por último los resultados correspondientes al Grupo C: se trata de alumnos procedentes de la Formación Profesional. Son un total de 37 alumnos, lo que supone un 19,2% del total. Estos resultados aparecen en la siguiente tabla 7 para los 11 ítems:

ÍTEM	VÁLIDOS	CORRECTOS	INCORRECTOS	BLANCO
(1) Simplificar al máximo la expresión $[(x^2-1)(x-2)]/[(x+1)(x^2-4)]$	27	18 (48,6%)	9 (24,3%)	10 (27,0%)
(2) Simplificar al máximo la expresión $[1/(x+2)]+[(2-x)/(x^2-4)]+[1/(x-2)]$	23	8 (21,6%)	15 (40,5%)	14 (37,8%)
(3) Dibujar la gráfica de $f(x) = \text{sen}(x)$	24	15 (40,5%)	9 (24,3%)	13 (35,1%)

(4) Dibujar la gráfica de $g(x) = e^x$	17	11 (29,7%)	6 (16,2%)	20 (54,1%)
(5) Dibujar la gráfica de $h(x) = \ln x$	15	10 (27,0%)	5 (13,5%)	22 (59,5%)
(6) Calcular la derivada de $f(x) = 1/x$	9	7 (18,9%)	2 (5,4%)	28 (75,7%)
(7) Calcular la derivada de $g(x) = xe^x$	11	4 (10,8%)	7 (18,9%)	26 (70,3%)
(8) Calcular la derivada de $h(x) = x/(x^2+1)$	9	3 (8,1%)	6 (16,2%)	28 (75,7%)
(9) Calcular la integral de $f(x) = 1/x$	4	3 (8,1%)	1 (2,7%)	33 (89,2%)
(10) Calcular la integral de $g(x) = xe^x$	5	1 (2,7%)	4 (10,8%)	32 (86,5%)
(11) Calcular la integral de $h(x) = x/(x^2+1)$	1	0	1 (97,3%)	36 (97,3%)

Tabla 7: resultados de los 11 ítems para el Grupo C: Ciclos Profesionales

Como se puede observar, en este grupo de alumnos la opción mayoritaria es dejar en blanco las cuestiones: salvo los tres primeros ítems, en todos los demás ítems los alumnos que no han contestado superan en porcentaje a los que sí han completado las cuestiones. Y tampoco hay ningún ítem en el que las respuestas correctas sean superiores al conjunto de alumnos que no han superado dicho ítem, bien sea por error en la respuesta o bien por abandono. Llama la atención, como siempre, los dos últimos ítems, en el que prácticamente no hay respuestas correctas. En general, los ítems relacionados con derivadas o integrales (los 6 últimos) son dejados en blanco por más de dos tercios de los alumnos de este Grupo C.

Dada esta gran tasa de abandono en este grupo, quizá sea más informativo escribir la tabla anterior indicando los porcentajes de acierto o error sobre el número de respuestas válidas, en lugar de sobre el total de alumnos: así tendremos una idea más aproximada de los errores que se cometen frente a las respuestas correctas. La información está recogida en la tabla 8:

ÍTEM	VÁLIDOS	CORRECTOS	INCORRECTOS
(1) Simplificar al máximo la expresión $[(x^2-1)(x-2)]/[(x+1)(x^2-4)]$	27	18 (66,7%)	9 (33,3%)
(2) Simplificar al máximo la expresión $[1/(x+2)]+[2-x]/(x^2-4)+[1/(x-2)]$	23	8 (34,8%)	15 (65,2%)
(3) Dibujar la gráfica de $f(x) = \sin(x)$	24	15 (62,5%)	9 (37,5%)
(4) Dibujar la gráfica de $g(x) = e^x$	17	11 (64,7%)	6 (35,3%)

(5) Dibujar la gráfica de $h(x) = \ln x$	15	10 (66,7%)	5 (33,3%)
(6) Calcular la derivada de $f(x) = 1/x$	9	7 (77,8%)	2 (22,2%)
(7) Calcular la derivada de $g(x) = xe^x$	11	4 (36,4%)	7 (63,6%)
(8) Calcular la derivada de $h(x) = x/(x^2+1)$	9	3 (33,3%)	6 (66,7%)
(9) Calcular la integral de $f(x) = 1/x$	4	3 (75%)	1 (25%)
(10) Calcular la integral de $g(x) = xe^x$	5	1 (20%)	4 (80%)
(11) Calcular la integral de $h(x) = x/(x^2+1)$	1	0	1 (100%)

Tabla 8: resultados de los 11 ítems para el Grupo C en función de los resultados contestados (válidos)

Aun ajustando las respuestas correctas y erróneas al número de alumnos del Grupo C que han contestado (que como hemos visto es minoritario en casi todos los ítems), sólo 6 de los 11 ítems tienen más respuestas correctas que incorrectas. Como vemos, este grupo C presenta grandes carencias en conocimientos matemáticos básicos, que probablemente entorpezcan de manera importante su éxito académico no sólo en las asignaturas de matemáticas, sino en el resto de las asignaturas de la titulación de ingeniería que han comenzado a cursar.

Como puede verse por los análisis anteriores, el conjunto de alumnos que puede tener carencias importantes en su formación previa puede alcanzar un alto porcentaje dentro de los alumnos que empiezan el primer curso. En este caso, por ejemplo, la suma de los alumnos de los grupos B y C alcanzan un 38% del total de los alumnos que han realizado la prueba: todos ellos pueden necesitar de actuaciones específicas para superar sus carencias (sesiones de repaso de contenidos, resolución de problemas de nivel básico, tutorías personalizadas, seminarios de ampliación, grupos de trabajo, etc.). También es conveniente localizar cuáles son las áreas en los que los alumnos alcanzan peores resultados (en este caso, sobre todo en el cálculo de integrales utilizando técnicas sencillas) para poder reforzar estos contenidos dentro de las asignaturas del primer curso.

Conclusiones

Como conclusiones de este estudio, podemos mostrar que hay grandes diferencias en los conocimientos matemáticos básicos de los alumnos de primer curso de Grado en Ingenierías en función de cuáles han sido sus estudios previos y de cuál ha sido la vía de acceso a la Universidad de estos alumnos. Los peores resultados son los obtenidos por el grupo de alumnos que proceden de la Formación Profesional, que requerirán de un esfuerzo extra para ponerse al nivel de sus compañeros en cuestiones que son necesarias para el correcto aprovechamiento de las asignaturas de su titulación. Además, se constata que, aun habiendo cursado un Bachillerato, el hecho de no haber realizado prueba

de matemáticas en la PAU, influye en los resultados de un test sencillo de conocimientos matemáticos realizado al principio del curso.

Estos resultados afectan a un alto porcentaje de los alumnos de nuevo ingreso de las titulaciones de grado en Ingeniería, lo cual hace que la formación inicial de los alumnos en las actuales condiciones de acceso a la Universidad deba ser objeto de reflexión por parte de los docentes que impartimos asignaturas básicas en el primer curso. Es recomendable que se diseñen estrategias de refuerzo, que se programen horarios de atención personalizada o se disponga de material complementario de estudio que pueda servir de apoyo a este alto porcentaje del alumnado que no supera los conocimientos matemáticos que se supone que todos los alumnos deben de tener en su ingreso en las titulaciones de Grado en Ingeniería en la Universidad.

Bibliografía

- Bowen, E., Prior, J., Lloyd, S., Thomas S. & Newman-Ford, L. (2007) Engineering more engineers — bridging the mathematics and careers advice gap *Engineering Education* 2(1) 23-31.
- Crawford, K., Gordon, S., Nicholas, J. & Prosser, M. (1994). Conceptions of mathematics and how it is learned: The perspectives of students entering university. *Learning and Instruction*, 4, 331–345.
- Henderson, K. (1997) Educating electrical and electronic engineers *Engineering Science and Education Journal*, 6 (3) 95-98
- ICMI (1997). On the Teaching and Learning of Mathematics at University Level. *ICMI Bulletin No.43*.
- Kent, P. & Noss, R. (2003). Mathematics in the university education of engineers. *Ove Arup Foundation Report*, Ove Arup Foundation, London
- Mustoe, L & Lawson, D. (2002) *Mathematics for the European engineer. A curriculum for the twenty-first century*. Consultado en abril 26, 2012 en <http://sefi.htw-aalen.de/Curriculum/sefimarch2002.pdf>
- Otun I.E. (2001) Reassessing the mathematics content of engineering education *Engineering Science and Education Journal*, 10 (4) 130-138
- Willcox, K. & Bounova, G. (2004), Mathematics in engineering: Identifying, enhancing and linking the implicit mathematics curriculum," *Proceedings of the ASEE Annual Conference*.
- Wood, L.N. (2008) Engineering Mathematics. What do students think? *ANZIAM Journal*. 49 (EMAC2007), C513-C525.

4.28.

Título:

Avaliação da aprendizagem no ensino a distância: intercorrências entre o real e o ideal

Autor/a (es/as):

Júnior, Adenilson Souza Cunha [Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia]

Biondi, Silvana Oliveira [Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia]

Resumo:

Este artigo apresenta o resultado da pesquisa que investiga as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem dos tutores de ensino do curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade de Educação a Distância em uma Instituição de Ensino Superior do município de Jequié, estado da Bahia, Brasil. É uma pesquisa qualitativa de natureza descritivo-explicativa, onde utilizamos o estudo bibliográfico e pesquisa de campo, aplicando-se questionário com os nove professores que atuam como tutores na referida instituição. O objetivo desse texto é o de abordar alguns pontos sobre como o processo avaliativo acontece na modalidade de ensino à distância e quais as bases epistemológicas presentes nas práticas avaliativas desenvolvidas por esses profissionais. Primeiramente, faz-se necessário abordar um pouco sobre concepções avaliativas e para tanto, apoiamos-nos nas bases conceituais defendidas por Hoffmann, Luckesi e Romão. Depois, apresentamos e discutimos a partir do corpus analisado, alguns dos principais problemas percebidos nessas práticas para enfim trazermos uma reflexão mais teórica a respeito de como se configura o ensino a distância e de como entendemos o processo avaliativo nessa modalidade de ensino. Por fim os resultados apontam para a necessidade de se estabelecer critérios específicos no que tange a avaliação da aprendizagem em EAD, visto que os professores pesquisados compreendem as particularidades do ensino a distância, contudo, parte deles ainda pauta suas práticas em estratégias características da modalidade presencial. Assim sendo, este trabalho torna-se relevante quando da construção do trabalho pedagógico no EAD à medida que vislumbra outras possibilidades conceituais e metodológicas para os processos avaliativos, colaborando assim para a construção de uma estrutura própria a essa modalidade bem mais pertinente às demandas educacionais da sociedade contemporânea.

Palavras-chave:

Avaliação da aprendizagem. Concepções de Avaliação. Ensino a Distância.

Introdução

O Século XXI se caracteriza como um tempo de mudanças, um período de transição marcante para a história da humanidade, onde predominam a rapidez do acontecer e a simultaneidade dos fatos. Tudo tem-se modificado de modo relacional e complexo, criando uma realidade que requer conhecimentos e procedimentos multidimensionais, capazes de apreender essa complexidade e propor soluções mais adequadas para as demandas do nosso tempo. Novas realidades que exigem uma grande flexibilidade nas nossas formas de ver e entender o mundo. E nele, a educação.

Dessa maneira, a educação ganha cada vez mais centralidade na sociedade contemporânea, visto que os avanços da microeletrônica, da biotecnologia e a globalização da economia e do mercado delineiam um novo padrão de produção e organização do mundo do trabalho. Fatos estes que requerem uma elevação do nível de qualificação do trabalhador e um novo perfil de professor.

Imersa na sociedade do conhecimento⁶⁸, a escola precisa assumir uma postura diferente do que conceitualmente se estabeleceu ao longo de sua história, deixando de atuar exclusivamente como instrutora e centralizadora do conhecimento institucionalizado e passando a agregar outros tipos de conhecimento experienciados nas interações sociais, nos espaços não escolares e informais de aprendizagem. Neste sentido nos adverte Alarcão (2003, p. 15)

Nesta era da informação e da comunicação, que se quer também a era do conhecimento, a escola não detém o monopólio do saber. O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas novas circunstâncias que, por sinal são bem mais exigentes.

Podemos contextualizar a fala da autora na idéia de que na sociedade do conhecimento tanto o papel da escola, quanto o do professor, passam pela necessidade de serem revistos, sendo que para este último, é ainda mais enfática a idéia de aceitar-se no processo de mudança. Para os educadores está lançado o desafio da influência dos novos paradigmas, a fim de que possa a educação ser equânime no mundo da ciência – que galopa nos avanços científicos e tecnológicos - com a urgente necessidade da (re)construção das pessoas e do mundo contemporâneo.

Portanto, no que se refere à utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos processos de ensino-aprendizagem, os componentes tecnológicos não podem ser ignorados pelo professor, uma vez que com as novas tecnologias pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesse didático-pedagógico, que equivalem a orientações para o ensino e a aprendizagem como uma pesquisa coletiva e compartilhada. É necessário alicerçar uma prática pedagógica inovadora que direcione para uma ação de produção do conhecimento centrada no sujeito aprendiz - individual e

⁶⁸ Gadotti conceitua sociedade do conhecimento pela “consequência da informatização e do processo de globalização das telecomunicações a ela associado aos processos educativos”.

coletivo-, desenvolvendo nele a autonomia, a criatividade, a criticidade, o espírito investigativo e colaborativo, além de capacitá-lo para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Ainda sobre as implicações dessas transformações no campo da educação, a literatura tem-nos mostrado que, se por um lado o quadro de mudanças decorrentes da automação, da biotecnologia, da robótica e da informática solicita outro tipo de qualificação, que permite integrar as capacidades à atividade produtiva, evidenciando um novo modelo técnico-racionalista, por outro, como assertiva Libâneo (2005, p. 111), “o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas e competências pessoais e sociais, além do domínio da linguagem oral e escrita e da iniciação na linguagem básica da informática ainda é o mesmo requerido para o exercício da cidadania”.

É esse cenário de mudanças que provoca o professor para assumir uma postura reflexiva do trabalho realizado em sala de aula, a fim de garantir uma educação que, além de desenvolver outros aspectos inerentes ao ato de educar, possa, como nos reafirma Libâneo (2005, p. 118) “preparar cidadãos capazes de entender o mundo, seu país, sua realidade e transformá-lo positivamente”, ocorrência que requer um novo tipo de formação de professores.

Diante das transformações ocorridas na sociedade atual, pela via dos avanços técnico-científicos, e conseqüentemente, com os impactos dos recursos de informação e comunicação aplicados na gestão dos processos pedagógicos, cabe ao professor (re) avaliar a sua prática docente, buscando compreender como os conhecimentos são tecidos, promovendo a interação de sujeitos, saberes e práticas, assim como sua utilização para o processo de formação das pessoas, e com essa perspectiva, a educação a distância (EAD)⁶⁹ anuncia-se com grande potencial para ajudar na melhoria educacional.

Neste contexto, o presente artigo busca compreender quais as concepções de avaliação que os tutores tem e quais os reflexos dessas concepções na sua prática pedagógica.

Concepções de avaliação e avaliação na EAD

Uma das questões mais recorrentes na gestão dos processos pedagógicos é a avaliação da aprendizagem, exigindo reflexões acerca da importância de se discutir a valorização de práticas avaliativas diversificadas, que acompanhem o aluno em seus progressos e dificuldades e forneçam indicadores para o aprimoramento do trabalho pedagógico.

A avaliação é um instrumento fundamental na organização dos processos educacionais e as discussões em torno dessa temática perpassam por todas as formas de ensino, quer seja formal, compreendido pela organização seriada e institucional dos processos de escolarização, indo até os processos não formais e informais de ensino, que se estruturam como “qualquer tentativa educacional organizada e

⁶⁹ Doravante representada pela sigla EAD.

sistemática que, normalmente, realiza-se fora dos quadros do sistema formal de ensino” DEBERLLI (1999, p.17).

São muitas as discussões que enriquecem o debate dessa temática, sobretudo no campo da didática, e que se apresentam como relevantes para o (re) pensar das práticas pedagógicas dos professores e as relações de ensino-aprendizagem contidas nelas, além de proporcionar a reflexão sobre como foram historicamente concebidos os currículos escolares, as diretrizes curriculares nacionais, os parâmetros curriculares nacionais, o modelo de gestão democrática da escola e demais elementos que compõem o complexo e emaranhado sistema educativo vigente. Logo, coadunamos com o pensamento de Luckesi (2006, p. 36), quando afirma que “a avaliação poderia ser compreendida como uma crítica do percurso de uma ação, seja ela curta, seja prolongada. Enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões”.

Para o autor, fica evidenciada a idéia de que toda concepção de avaliação está pautada no planejamento que a atividade educativa se propôs e que norteia para a forma de avaliação a ser adotada. Assim, é a própria prática cotidiana da sala de aula, precedida de uma ação intencional planejada que terá na avaliação o *feedback* necessário para uma (re) flexão e (re) elaboração dessas práticas.

Para Romão:

A avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor – mormente para este, se estiver atento aos processos e mecanismos de conhecimento ativados pelo aluno, mesmo no caso de “erros”, no sentido de rever e refazer seus procedimentos de educador (ROMÃO, 2005, p.89).

Neste contexto, entende-se avaliação como uma reflexão constante e processual do que se faz e do que se necessita fazer, tendo em vista os objetivos que se quer atingir e que está proposto, isto é, o planejado e o que está sendo executado.

Hoffmann contribui com o debate quando afirma que:

a avaliação é reflexão transformada em ação. Ação essa, que nos impulsiona para novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento (HOFFMANN, 2007, p. 68).

Ainda conceituando as concepções de avaliação da aprendizagem, Libâneo acena que,

a avaliação é uma tarefa didática essencial para o trabalho docente. Por apresentar uma grande complexidade de fatores, ela não pode ser resumida a simples realização de provas e atribuição e notas. A mensuração apenas fornece dados quantitativos que devem ser apreciados qualitativamente (LIBÂNEO, 2005, p.133).

A avaliação da aprendizagem emerge na fala dos autores citados como um elemento indispensável e de fundamental ação reflexiva para a gestão de qualquer processo pedagógico, onde a intencionalidade prática do processo de mensurar o conhecimento resulte na constatação do aprendizado dos conteúdos adquiridos e apropriados pelos alunos.

Estudiosos da área, entre eles, Luckesi, Hoffmann e Romão, apresentam três funções didático-pedagógicas específicas para categorizar as formas de avaliar: a função somativa, a função formativa e a função diagnóstica.

A avaliação somativa tem por objetivo classificar e dar grau ao indivíduo, avaliando seu progresso no final de um semestre, ano letivo, curso etc. Este tipo de avaliação enfatiza a utilização de testes e provas como elementos para diagnóstico da aprendizagem. A avaliação formativa se baseia no propósito de acompanhar e controlar o processo de ensino e aprendizagem, onde poderão ocorrer mudanças corretivas durante e não somente no final do processo pedagógico. A avaliação diagnóstica, tal como a somativa e a formativa, envolve descrição, classificação e a determinação do valor de algum aspecto do comportamento do aluno. Contudo, detecta-se a presença ou ausência de conhecimentos anteriores e as condições de aprendizagem que funcionam como pré-requisitos ou comportamentos de entrada para que o aluno possa iniciar a aprendizagem em um determinado nível. Todos os três tipos de avaliação convergem para uma mesma finalidade: verificar a aprendizagem do sujeito, contudo cada uma assume características específicas de cada ato avaliativo como objeto.

Assim, a finalidade da avaliação pressupõe que o professor conheça melhor a complexidade das relações que perpassam o cotidiano escolar, com vistas a incrementar a prática pedagógica, promovendo novas intervenções, a fim de contribuir com a construção do conhecimento do aluno.

O ato de avaliar em ambientes de educação a distância deveria ser criterioso quanto às características compositivas da modalidade, não reproduzindo apenas modelos pré-existentes nos métodos de avaliação do ensino presencial. Assim como no modelo de educação presencial, na EAD a avaliação deve ser um processo planejado, e sendo devidamente planejada, torna-se uma tarefa de todos os agentes envolvidos, sejam eles, alunos, professor formador ou tutores; ademais, o material didático utilizado também deve contemplar o que se faz necessário à compreensão e discussão, pois não se dispõe da situação face a face dos interlocutores, no caso aluno/professor. O que leva Alves (1994, p.

149) a ser categórico quando afirma que “uma das grandes falhas do processo educacional é a falta de controle qualitativo dos sistemas, tanto presencial, como por EAD”.

A partir dessa compreensão, a avaliação da aprendizagem, além dos princípios e características levantados, precisa ser desenvolvida na perspectiva de um processo interativo, associado ao conceito de autoaprendizagem e comunicação, mediados pela tecnologia. Os processos avaliativos na EAD devem privilegiar práticas que considerem uma metodologia ativa, aberta e interativa em que o professor assume o papel de organizar, administrar e regular situações de aprendizagem. Nesse processo, ambos — professor e aluno — saem modificados, uma vez que atuam de forma colaborativa.

Para isso a avaliação em um ambiente de educação a distância deve atender a algumas características que entre outras:

além de classificar o aluno é importante que se alcance o instante de aprendizagem em que o aluno se encontra, para dar o prosseguimento e busca dos objetivos almejados no curso. O professor tem na avaliação uma ferramenta para saber até que ponto da aprendizagem os alunos já foram. Dessa forma ele sabe de onde continuar ou de onde recomeçar para se alcançar os objetivos esperados. (VIANNEY, 1998, p.151)

Como na EAD ainda não existe uma teoria própria definida, o que se tem para a avaliação nela são correntes de trabalho⁷⁰, visto que para muitos professores escolher a forma de avaliar limita-se aos objetivos elaborados, a capacidade das ferramentas disponíveis no ambiente de trabalho e aos elementos circunstanciais da classe. “Os instrutores não estão criando novas formas de avaliação, mas usam os modelos de avaliação utilizados na aula presencial”. (DIRKS, 1998, p. 75)

Metodologia

Procurando atender ao objetivo geral do projeto que orientou o presente artigo, a pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa, com delineamento descritivo-explicativo. A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível da realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2004, p. 22).

⁷⁰ Correntes de trabalho como sendo a denominação da adoção de posturas individuais para o ato de avaliar.

Para Minayo (2004, p. 101), essa possibilidade de pesquisa “entende que na sua homogeneidade fundamental relativa aos atributos, o conjunto de informantes possa ser diversificado para possibilitar a apreensão de semelhanças e diferenças”. Assim foram entrevistados nove tutores do curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade à distância, oferecido por uma instituição particular de ensino superior do município de Jequié, Estado da Bahia, Brasil. Os tutores, sujeitos da pesquisa, correspondem aos docentes em atividades no ano de 2011.

Para fundamentação teórica da pesquisa realizamos levantamento bibliográfico através de livros, dissertações e teses referentes à temática, a fim de subsidiar nossas análises. Posteriormente, realizamos a coleta de dados e utilizamos como instrumento o questionário, que foi previamente elaborado com questões pertinentes às práticas de avaliação da aprendizagem adotadas por esses tutores na EAD.

Para tratamento e a análise dos dados coletados, utilizamos a análise de conteúdo, conforme os pressupostos teóricos de Laurence Bardin, sobretudo por ela possibilitar procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] dessas mensagens (BARDIN, 2010, p.40). A intenção da análise de conteúdo é justamente a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). Entre a descrição e a interpretação, interpõe-se a inferência que busca causas ou antecedentes da mensagem; ou efeitos ou consequências da mensagem.

O que pensam e como agem os tutores em suas práticas de avaliação da aprendizagem

Indagados sobre a importância da avaliação da aprendizagem dos alunos, todos os tutores questionados afirmam ser este um processo de grande importância, porém manifestam diferentes argumentos quanto ao sentido da avaliação para a formação dos alunos.

Em resposta os tutores veem a avaliação do desempenho do aluno como um fator importante em qualquer modalidade de educação, e na EAD, em razão das peculiaridades dessa modalidade, principalmente a distância física entre professores e alunos, ela necessita ser melhor elaborada que nos cursos presenciais. Este resultado coloca em evidência um das características da EAD – substituição do contato pessoal professor/aluno -, como meio preferencial de ensino, pelo apoio e ação sistemática de diversos recursos didáticos, e também pelo apoio de uma organização e tutoria, possibilitando a aprendizagem autônoma e flexível dos alunos.

Quanto aos diferentes argumentos apresentados para os sentidos da avaliação na formação dos alunos é bastante compreensível visto que a EAD apresenta-se como uma maneira de se efetivar educação através da democratização do conhecimento que é disponibilizado a quem se dispuser conhecê-lo,

independente do tempo, lugar e das formas convencionais de ensino. Como afirma Landim *apud* Santos (1997, p.04), a EAD é a modalidade de ensino-aprendizagem mais apropriada para reduzir as distâncias e os isolamentos geográficos, psicossociais, econômicos e culturais, caracterizando uma nova revolução na democratização do conhecimento.

Dos nove professores pesquisados, oito entendem a avaliação como um processo de verificação da aprendizagem dos alunos assim como do próprio trabalho do professor, apenas um compreende a avaliação da aprendizagem como um momento estanque, apenas para a verificação da aprendizagem do aluno.

Esse resultado demonstra uma visão clara de que, para esses oito tutores a educação implica vivência de processos tanto pessoais como sociais, que perpassa a relação entre o que se ensina e o que se aprende e a realidade vivida, situada em dado contexto cultural, gerando a existência social e individual quer de modo pessoal ou coletivo. Desse modo, teremos a avaliação que defende a valorização de outros aspectos da aprendizagem, entre eles o acompanhamento constante e diferenciado, que possibilita ao professor rever suas próprias práticas e, sendo necessário, promover (re)orientações, estratégias e ajustes visando o aprimoramento dele mesmo e do estudante.

Para Perrenoud (1999), esse tipo de avaliação não toma menos tempo, mas dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica [...].O mesmo autor defende ainda que a avaliação formativa consiste em uma prática educativa contextualizada, flexível, interativa, de maneira contínua e dialógica que se contrapõe à priorização do único aspecto considerado pela avaliação somativa tradicional - a atribuição de um "juízo de valor" ao conhecimento do aluno.

Dos nove tutores entrevistados, dois apresentam uma visão da avaliação apenas como instrumento de verificação da aprendizagem, e dois demonstram em suas falas que entendem a avaliação como um processo contínuo de melhoria do trabalho do professor. Para os três restantes, a avaliação da aprendizagem deve levar em consideração tanto a verificação do aprendizado obtido através dos conteúdos trabalhados quanto o *feedback* do trabalho docente desenvolvido.

O que se observa a partir desse resultado é que ainda prevalecem variadas visões da avaliação, com predomínio de uma prática avaliativa inserida numa proposta que age na aferição da apreensão do conteúdo simplesmente transmitido, visando à construção do objeto principal que é o desenvolvimento do aluno. Tal idéia vai de encontro ao que afirma Cipriano Luckesi sobre a prática de uma avaliação preocupada com a transformação da sociedade a favor de todos os seres humanos (LUCKESI, 1998).

Dentre os aspectos que os tutores consideram como mais importantes no momento em que eles avaliam seus alunos, a participação e interação do aluno são citadas por seis professores, assim como a verificação do conteúdo. Podemos dizer assim que a concepção apresentada por grande parte desses

professores ainda se estrutura no objetivismo que ocasiona a preocupação em medir a quantidade de conhecimento elaborado pelos alunos. Por outro lado, três professores responderam que valorizam os aspectos da auto-avaliação, aspectos afetivos e emocionais na aprendizagem.

É possível observar que os professores tem uma consciência da importância da aplicação dos conteúdos na vivência profissional dos alunos como também uma preocupação em dar retorno sobre as experiências do processo avaliativo.

Quanto ao trabalho com os resultados das avaliações, seis professores participantes da pesquisa demonstram preocupação com a sua utilização no processo de ensino, tanto em aspectos de melhoria no tratamento do conteúdo, da metodologia quanto nos próprios critérios para definir os instrumentos avaliativos a serem utilizados. E apenas três professores apontam a inexistência de reflexão acerca do processo como um todo, concentrando-se mais em aspectos de fechamento de média e apresentação dos resultados. A visão desses últimos professores está diretamente ligada à noção que o exame seria um instrumento que “permite qualificar, classificar e punir.” (FOUCAULT, 2004 p. 154). A prática do exame teria dessa forma a finalidade única de medir o que o aluno apreendeu, o quanto ele conseguiu reter do que foi dito pelo professor.

Considerações finais

Reconhecendo a avaliação como um elemento fundamental de qualquer processo, especialmente, em se tratando da área de Educação, afirmamos que a consolidação da EAD no cenário educativo carece de um dimensionamento didático- pedagógico específico a modalidade. Como parte integrante dessa modalidade de ensino, a avaliação na EAD enfrenta os mesmos desafios postos para a educação presencial, numa clara demonstração da necessidade de se efetivar uma modelagem pedagógica que venha atender às características e especificidades da EAD.

O ato avaliativo é um processo de perene construção e faz parte de uma trama que envolve todos os componentes dos processos educativos, dessa forma, na EAD, ela deve assumir uma dimensão macro, onde avaliar se constitui um elemento central no processo, mas que também esse acompanhamento contemple o material didático, o domínio administrativo e o pedagógico, além da tutoria.

Os resultados da pesquisa ora descrita sinalizam para o (re) pensar sobre a prática avaliativa que não deve ser a mera reprodução dos modelos já instituídos, fato este que deve ser (re)vistos de imediato pelas instituições que oferecem a modalidade, diante da premente necessidade de aprimoramento das técnicas e metodologias utilizadas, quanto para consolidar e dotar de credibilidade a própria Educação a distância no Brasil.

O que depreendemos a partir dessa investigação é que a avaliação em EAD está também diretamente ligada ao paradigma educacional adotado e, se nele, o objetivo for certificar e /ou qualificar mão de obra para o mercado de trabalho ou apenas aperfeiçoar profissionais já formados, o modelo de avaliação pautado na aferição de resultados é apropriado para o objetivo. Mas, se a finalidade do processo educativo for a formação de pessoas críticas e conscientes, o modelo em prática reduz-se a dados quantitativos e a função formativa da avaliação não é aplicada.

Assim, a sistematização do processo de avaliação na EAD deve estar em pauta nos debates, buscando analisar sobre os múltiplos aspectos que a envolvem a fim de fundamentar e contribuir para o fortalecimento da aprendizagem colaborativa e das interações sociais dos cursos em EAD.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. (2003). **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez.
- ALVES, J. R. M. (1994). *Educação a Distância e as Novas Tecnologias de Informação e Aprendizagem*. Retirado em Janeiro 8, 2012 de <http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>.
- BARDIN, Laurence. (2010). *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70, LDA.
- BELLONI, Maria Luíza. (1999). *Educação à distância*. Campinas: Autores Associados.
- BORDENAVE, Juan. (1987). *Telecomunicação ou Educação a Distância: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Vozes.
- DEBERLLI, Mirian Stella; TOMAZELLO, Maria Guiomar Carneiro. (2004). *Revista do programa pós-graduação em educação da Universidade Metodista de Piracicaba*, vol. 11, n° 02.
- DIRKS, M. (2008) *How is Assessment Being Done in Distance Learning?* Retirado em Fevereiro 26, 2012 de <http://star.ucc.nau.edu/~nauweb98/papers/dirks.html>.
- FOUCAULT, Michel. (2004). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Editora Vozes.
- GOUVÊA, Guaracira; Oliveira, Carmem Irene de C. (2006). *Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent.
- GUTIERREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. (2006). *A Mediação Pedagógica - Educação à Distância Alternativa*. Campinas: Papirus.
- HAYDT, Regina Célia. (2002). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch.(2007) *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Editora mediação.

- LANDIM, Claudia Maria Ferreira. (1997). *Educação à distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro: Educar.
- LIBÂNEO, José Carlos. (2005) *Didática*. São Paulo: Cortez.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. (1997). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MAIA, Carmem; MATTAR, João. (2007) *ABC da EaD*. São Paulo: Pearson Prentice.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (2004). *O desafio do conhecimento : pesquisa qualitativa*. São Paulo: Hucitec.
- NEDER, M. L. C. Avaliação na Educação a Distância - significações para definição de percursos. In: *Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso*. Retirado em Dezembro 11, 2011 de <http://www.nead.ufmt.br>.
- PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed.
- PRETI, Oreste. (1999). Educação a Distância: uma prática mediadora e mediatizada. In “*Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*”.(pp. 107-118) Cuiabá: UFMT.
- ROMÃO, José Eustáquio. (2005). *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, JOÃO. F. S. (2008). *Avaliação no Ensino a Distância*. (s/d). Revista Iberoamericana de Educación. Retirado em Abril 20, 2012 de <http://www.rioei.org/deloslectores/1372Severo.pdf>.
- VIANNEY, J. (1998). *Pós-graduação a distância: a construção de um modelo brasileiro*". Brasília: RBMED.

4.29.

Título:

O ensino e a avaliação da aprendizagem de interpretação funcional da queixa escolar na formação inicial de professores

Autor/a (es/as):

Junior, Jair Lopes [Universidade Estadual Paulista/UNESP]

Luciano, Elisângela Schmoller [Universidade Estadual Paulista/UNESP]

Resumo:

A queixa escolar é definida como um relato sobre a discrepância entre padrões de desempenho

previstos e os repertórios dos alunos. A partir do relato dos professores, os alunos são encaminhados para serviços das áreas da educação e da saúde. O objetivo deste estudo consistiu em avaliar se um procedimento de ensino favoreceria a aprendizagem de repertórios profissionais definidos pela interpretação funcional da queixa escolar. Foram utilizados protocolos com os relatos das queixas efetuadas pelos professores dos alunos. Duas licenciandas em Pedagogia demonstraram a identificação gradual de possíveis relações funcionais entre as ações dos alunos, os eventos diante dos quais tais ações foram registradas e os eventos subsequentes à ocorrência de tais ações. O estudo concentra relevância ao demonstrar a eficiência, na docência universitária, de procedimentos no ensino envolvendo materiais da prática profissional de futuros professores da Educação Básica.

Palavras-chave:

Formação inicial, Pedagogia, interpretação funcional, queixa escolar.

Por “queixa escolar”, compreende-se demandas encaminhadas por instituições escolares formalizadas em protocolos que são direcionados para especialistas como psicólogos, fonoaudiólogos, dentre outros, sendo que tais encaminhamentos geralmente mencionam discrepâncias percebidas pelos professores e agentes escolares entre padrões de desempenho esperados e repertórios efetivamente demonstrados pelos alunos na Educação Básica (Cabral e Sawaya, 2001; Machado, 1997; Souza, 2007).

Acerca desta questão, inúmeros estudos salientam a necessidade de análises críticas sobre concepções, atitudes e procedimentos profissionais sob pena de interpretações excessivamente restritas de dimensões que definem a elaboração da queixa escolar (Hübner & Marinotti, 2004).

Nesse estudo, a queixa escolar foi investigada no âmbito da formação inicial de futuros professores que atuarão com alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mais precisamente, investigou-se como futuros professores interpretam relatos (protocolos) que expressam queixas escolares, bem como fatores que podem influenciar tal interpretação.

Admite-se que o relato da queixa constitui-se em repertório aprendido e emitido diante de determinadas condições. O que efetivamente é relatado quando se elabora uma queixa escolar ao preencher um protocolo de encaminhamento do aluno e em que extensão tal preenchimento cria condições de visibilidade de fatores funcionalmente relacionados com a queixa para viabilizar intervenções subsequentes?

Constata-se, nas últimas duas décadas, que a literatura da Análise do Comportamento aplicada em contextos educacionais evidencia interesse na investigação de procedimentos de ensino e de

aprendizagem de repertórios que definem interpretações funcionais, efetuadas pelo educador, das interações entre condições de ensino e medidas de desempenho do aluno.

Em coerência com os marcos conceituais de Skinner (2003), o objetivo da Análise do Comportamento é o de identificar e de descrever as contingências de reforçamento, ou seja, de identificar as condições em que um comportamento ocorre e suas possíveis consequências, fornecendo assim, uma interpretação funcional sobre possíveis determinantes da ação.

Nesse estudo, utiliza-se o termo interpretação funcional para se referir à análise de contingências em ambiente natural, a saber, ao trabalho de identificar e de descrever possíveis relações de dependência funcional entre as ações emitidas pelos alunos e eventos ambientais antecedentes e subsequentes a tais ações. A aceção de interpretação funcional considerada nesse estudo é definida pelo estabelecimento de possíveis relações ordenadas entre classes de condições (eventos) antecedentes às ações relatadas da criança, as próprias classes de ações (respostas) da criança e eventos subsequentes à emissão das ações consideradas.

No contexto brasileiro, a queixa escolar é emitida pelos respectivos professores dos alunos em resposta aos documentos elaborados para encaminhamento dos mesmos a outros profissionais como psicólogos e demais especialistas.

Carr (1994) salientou a relevância da identificação da função do comportamento na proposição de uma intervenção, ou seja, de efetuar uma interpretação de fatores relacionados funcionalmente com a ocorrência de um comportamento selecionado. Em consonância com as proposições de Carr (1994), a literatura registrou investigações que priorizaram o desenvolvimento de protocolos para a realização da avaliação de possíveis funções de uma variedade de repertórios, como, por exemplo, comportamentos autolesivos (Iwata e cols., 2000; 1994).

Os estudos de Iwata e cols. (1994; 2000) foram inovadores, ao produzir protocolos de observação a partir da manipulação de variáveis com o objetivo de verificar a função dos comportamentos autolesivos antes da realização de intervenção que priorizavam a diminuição da ocorrência de tais comportamentos. Os autores também inovaram ao elaborar um procedimento estruturado para ensinar análise funcional de contingências em ambientes nos quais as estimulações antecedentes e consequentes à ocorrência dos autolesivos foram manipuladas experimentalmente.

No âmbito do contexto educacional, Myers e Holland (2000) realizaram uma pesquisa para investigar se professores de ensino regular e de educação especial apresentavam repertórios de interpretação funcional de comportamentos alvo apresentados por seus alunos. Segundo os autores, o conceito de avaliação ou de interpretação funcional era relativamente recente no contexto educacional, apesar de sua efetividade no enfrentamento de “problemas de comportamento”.

Para realizar a pesquisa, os autores desenvolveram um questionário que deveria ser respondido pelos professores com base em três cenários inventados ou elaborados pelos pesquisadores. Os cenários consistiam em situações hipotéticas nas quais os alunos exibiam comportamentos alvo sob três condições: fuga de demanda, atenção do professor e atenção dos colegas. A partir destes cenários, os professores eram solicitados a responder sobre a melhor forma de intervenção. Estes questionários foram distribuídos para 350 professores, em anonimato, sendo que 209 foram respondidos e retornados. Os resultados da pesquisa de Myers e Holland (2000) demonstraram que muitos professores vivenciavam dificuldades em sala de aula semelhantes às aquelas descritas nos cenários, porém, a maioria não efetuava intervenções a partir de uma interpretação funcional, ainda que hipotética, sobre possíveis funções dos comportamentos dos alunos. O estudo ainda indicou que os professores interpretavam com mais facilidade os comportamentos mantidos por reforçamento positivo. A partir destes dados, os autores indicaram a utilidade de se ensinar análise de contingências para professores como forma de instrumentalizá-los a propor intervenções mais adequadas.

Em termos conceituais, admite-se que a interpretação funcional ou a análise de contingências é composta pelos seguintes passos: identificação do comportamento alvo; levantamento de prováveis funções do comportamento; planejamento de procedimento para testar direta ou indiretamente se as funções apontadas estão corretas; aplicação de procedimentos de intervenção; análise de dados coletados; interpretação de dados coletados e desenvolvimento de intervenções de acordo com as funções comportamentais identificadas. De modo consonante com tais orientações, a literatura nacional registra estudos que priorizaram, no trabalho com professores, o ensino de repertórios que define etapas da interpretação funcional ou da análise de contingências (Almeida, 2009; Cerqueira, 2009; Tavares, 2009).

Os estudos mencionados (Almeida, 2009; Cerqueira, 2009; Iwatta e cols., 2000; 1994; Myers e Holland, 2000; Tavares, 2009) convergem em defender a relevância do ensino de repertórios que definem a interpretação funcional, como também em demonstrar resultados satisfatórios dos procedimentos de ensino utilizados.

O presente estudo sustentou o objetivo geral de estender as investigações sobre condições favoráveis ao ensino de repertórios de interpretação funcional das interações em sala de aula para licenciandos em processo de formação acadêmica para a docência. Assim, o presente trabalho pretendeu investigar se licenciandos em Pedagogia em fase de preparação universitária para o exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental demonstrariam: a) repertórios iniciais distantes daqueles que definem análise de contingências das interações em sala de aula; b) aprendizagem de repertórios que definem interpretações funcionais mediante a exposição à procedimentos graduais de ensino com utilização dos registros textuais das queixas escolares.

Nos estudos anteriores (Cerqueira, 2009; Myers e Holland, 2000; Tavares, 2009) predominaram cenários, ou seja, textos compostos por parágrafos que expressavam os elementos constituintes de uma contingência completa. Os cenários, enunciados sob a forma de texto, não apenas estavam distantes dos dados de observação dos professores, como também poderiam expor os professores a um tipo de redação bem distinta daquela que provavelmente eles utilizariam para descrever os fenômenos, caso eles fossem os observadores. Cumpre lembrar que os textos que definiam os cenários apresentavam os elementos constituintes de contingências. Deste modo, no presente estudo, buscou-se expor licenciandas de Pedagogia a registros textuais que estivessem mais próximos da realidade de atuação do futuro professor. A questão básica é assim enunciada: licenciandas em Pedagogia demonstrariam as aprendizagens de repertórios que definem a interpretação funcional ou a análise de contingências, diante de material textual originalmente elaborado sem o compromisso de mencionar tais elementos de contingência?

Diante desta questão, foi utilizado como material textual, protocolos preenchidos de encaminhamento de alunos com queixa escolar para Serviço de Psicologia de uma Diretoria de Educação, os quais foram preenchidos por professoras que atuavam na rede pública de ensino municipal.

Deste modo, o objetivo principal deste estudo consistiu em verificar se procedimentos de ensino fundamentados na apresentação de informações retiradas de protocolos de queixa escolar preenchidos por professores dos anos iniciais e na remoção gradual de tais informações se mostrariam efetivos para estabelecer repertórios de interpretação funcional por licenciandas em pedagogia em processo de formação universitária.

Método

Participantes

Participaram deste estudo duas licenciandas em Pedagogia (P1 e P2) sem experiência profissional em docência. P1 e P2 formalizaram o aceite subscrevendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Protocolo 015845 do Comitê de Ética Institucional). Por ocasião da participação no estudo, P1 (34 anos) e P2 (22 anos) cursavam, respectivamente, o primeiro e o terceiro anos letivos.

Local e Materiais:

Todas as sessões de coleta de dados foram realizadas na escola na qual as participantes estagiavam em dia e horário previamente autorizados pela direção e em sala com condições adequadas para exposição dos materiais (protocolos e questionários), gravação em áudio e registro por escrito das respostas fornecidas.

Foram selecionados nove Protocolos de Triagem de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental encaminhados para o Serviço de Psicologia da Diretoria de Educação do município no qual o estudo foi realizado, garantindo-se anonimato sobre a autoria do preenchimento dos protocolos, sobre a escola de procedência dos mesmos e sobre o respectivo(a) aluno(a). Foram selecionados protocolos preenchidos por docentes lotados em escolas distintas daquelas nas quais as participantes estagiavam. A seleção dos Protocolos de Triagem utilizados foi precedida pela leitura na íntegra de todos os protocolos arquivados na Diretoria de Educação do município nos últimos dois anos.

Nove questões compunham a versão do protocolo utilizada: (1 – *Descreva queixa principal em relação ao aluno*; 2 – *Descreva as dificuldades observadas na aprendizagem e/ou interações sociais do aluno dentro e fora da sala de aula*; 3 – *Quando começou a perceber tais dificuldades?* 4 – *Que instrumentos utilizou para constatar as dificuldades? Caderno, testes, provas, tarefas, provas, tarefas, observação, conversa com a criança, conversa com a família, conversa com outros professores*; 5 – *O que tem feito para ajudar o aluno nas dificuldades observadas? Quais os resultados dessas ações?*); 6 – *Descreva como ocorre sua interação com o aluno*; 7 – *Como é o relacionamento do aluno com a classe?*; 8 – *Quais as atividades que mais interessam à criança*; 9 – *Como você age quando a criança não participa das atividades?*).

Para cada um dos nove protocolos utilizados, os autores desse estudo elaboraram um modelo de interpretação funcional constituído graficamente por três colunas: a coluna central informava a descrição, fornecida pela professora que preencheu o protocolo, sobre as ações dos alunos que definiam a queixa; a coluna da esquerda indicava condições antecedentes a tais ações e a coluna da direita indicava eventos subsequentes às ações relatadas na coluna central. Cada ação identificada pelos autores na leitura de cada protocolo constituía uma linha do modelo de interpretação funcional elaborado.

Dois questionários foram utilizados com o objetivo de investigar repertórios descritivos das participantes acerca das dimensões textuais dos protocolos preenchidos.

O Questionário 1 objetivou caracterizar os repertórios iniciais das participantes no início da coleta de dados (Fase 1) e consistia na questão abaixo transcrita:

Questionário 1

1) - Usualmente os encaminhamentos de alunos das séries iniciais para o Serviço de Psicologia da Diretoria de Educação são efetuados a partir do preenchimento de um protocolo de triagem pelos professores. Apresentamos abaixo em anonimato 2 protocolos já preenchidos. Gostaríamos que você destacasse as principais características das respostas fornecidas pelas professoras no preenchimento de cada protocolo.

O Questionário 2, constituído pelas três questões abaixo transcritas, foi exposto a cada participante na análise dos protocolos apresentados nas demais fases do procedimento de coleta de dados.

Questionário 2

1)- No protocolo preenchido, quais foram as ações emitidas pelo aluno e que constituem as queixas expressas pela professora?

2) - O que acontece na sala de aula logo após as ações que a professora destacou?

3) - Quais eram as condições da sala de aula que antecederam as ações emitidas pelos alunos destacadas pelas professoras?

Procedimento:

O procedimento de coleta de dados foi constituído por quatro fases consecutivas. Todo o procedimento foi executado separadamente com cada participante, em dias distintos, em sala localizada na escola na qual as mesmas estagiavam.

Fase 1: Na Fase 1 foi realizada uma caracterização inicial dos repertórios verbais das participantes acerca da descrição dos protocolos. Investigou-se se as participantes da pesquisa já apresentavam repertórios de interpretação funcional acerca dos eventos relatados no preenchimento dos Protocolos 1 e 2. As participantes poderiam optar pelo fornecimento oral ou escrito de respostas para o Questionário 1 referente aos Protocolos 1 e 2. Na Fase 1 após o fornecimento das respostas pelas participantes, ocorreu a exposição à Fase 2 sem conseqüências diferenciais, tampouco contingentes às respostas fornecidas.

Fase 2: Nesta fase ocorreu a primeira etapa de ensino de repertórios que definem a interpretação funcional considerada neste estudo. De início foram apresentadas, por escrito e lida oralmente com cada participante, as instruções abaixo:

Nesta etapa nós apresentaremos novamente os protocolos da etapa anterior. Agora, após a reapresentação de cada protocolo, pediremos para que você responda algumas questões sobre o mesmo que serão apresentadas por escrito e também lidas oralmente. Não se preocupe em memorizar nada, pois, o texto do protocolo e o texto com as questões ficarão com você para consultar em caso de dúvidas. Suas respostas para as questões serão orais (com gravação em áudio) e também por escrito (se você assim preferir). Podemos começar?

Após a reapresentação do Protocolo 1, cada participante recebeu, por escrito, o Questionário 2. Não havia restrições de tempo para o fornecimento das respostas solicitadas. Ao finalizar a oralização e/ou

a redação das respostas para o Questionário 2, na presença do Protocolo 1, foi apresentado o Modelo de Interpretação Funcional do Protocolo 1 elaborado previamente pelos pesquisadores. Os pesquisadores efetuaram a leitura de cada linha do modelo, priorizando destacar para cada ação definida como queixa (resposta para a primeira questão do Questionário 2), os possíveis eventos subsequentes (questão 2) e antecedentes (questão 3). Ao final da exposição de cada participante ao Modelo de Interpretação Funcional do Protocolo 1, ambos foram retirados (Modelo e Protocolo 1) e ocorreu a reapresentação do Protocolo 2. Cada participante, desta feita, deveria emitir as respostas solicitadas pelo Questionário 2, que permanecia para consulta, considerando o relato do Protocolo 2. Ao final das respostas, cada participante foi exposta ao Modelo de Interpretação Funcional do Protocolo 2, adotando-se o mesmo procedimento de leitura, pelos pesquisadores, de tal modelo.

As exposições aos modelos de interpretação funcional dos Protocolos 1 e 2 ocorreram independentemente das características das respostas fornecidas pelas participantes ao Questionário 2.

Fase 3: A Fase 3 objetivou ensinar repertórios verbais descritivos de análise de possíveis contingências na interpretação funcional dos protocolos preenchidos mediante a utilização de retiradas sucessivas e graduais das respostas previstas para o Questionário 2. As retiradas sucessivas e graduais efetuadas pelos pesquisadores foram contingentes às propriedades das respostas fornecidas pelas participantes às questões do Questionário 2, considerando, de modo consecutivo, os Protocolos 3, 4, 5 e 6.

A Fase 3 foi iniciada com a leitura oral, pela pesquisadora, das instruções abaixo transcritas. As instruções foram apresentadas sob a forma de texto, em duas vias.

Apresentaremos agora novos Protocolos preenchidos e solicitamos que você, após a leitura dos mesmos, forneça respostas para as mesmas perguntas do Questionário 2, que permanece com você e que utilizamos na etapa imediatamente anterior.

Não se preocupe com o tempo para responder. Você pode optar por respostas orais (que serão gravadas), respostas por escrito ou ambas. Você dispõe do tempo que julgar necessário. Ao final das suas respostas para cada Protocolo apresentaremos nossa proposta de resposta para o mesmo. Podemos começar?

Na Fase 3, cada participante, ao finalizar a leitura do Protocolo 3 recebeu o Modelo de Interpretação Funcional do Protocolo 3, parcialmente preenchido e que se constituía numa Folha de Respostas. A exposição ao modelo parcialmente preenchido (Folha de Respostas) foi precedida pela leitura oral das seguintes informações, igualmente apresentadas por escrito pelos pesquisadores:

Para o Protocolo 3 que você acabou de ler, vamos apresentar um modelo no qual já constam algumas respostas. Você deverá preencher os espaços em branco de acordo com a leitura que você efetuou do Protocolo 3.

Você dispõe do tempo que julgar necessário e pode consultar à vontade o texto do Protocolo 3. Avise-me quando encerrar o preenchimento. Podemos começar?

No Modelo de Interpretação Funcional do Protocolo 3 parcialmente preenchido, a ser utilizado como Folha de Respostas, cada participante deveria redigir as respostas para as respectivas perguntas do Questionário 2, considerando as informações (respostas) já fornecidas no Modelo de Interpretação Funcional parcialmente preenchido. Assim, após a leitura do Protocolo 3, mas diante do mesmo para eventuais consultas, e dado o preenchimento parcial do Modelo de Interpretação Funcional do Protocolo 3, cada participante deveria efetuar o preenchimento da Folha de Respostas, ou seja, fornecer respostas para as células (coluna x linha) do modelo apresentadas em branco. Diante da indicação de término do preenchimento, um dos pesquisadores corrigiu cada linha preenchida pela participante mediante consulta à versão do Modelo de Interpretação Funcional referente ao Protocolo 3 preenchida na íntegra e, até então, de posse exclusiva dos pesquisadores.

Elogios foram contingentes à emissão de respostas corretas no preenchimento do Modelo. Diante de respostas incorretas, o pesquisador responsável pela condução da sessão de coleta solicitava nova leitura do protocolo para outra tentativa de preenchimento. Foram fornecidas três tentativas. Em caso de terceira reincidência de respostas distintas das previstas pelo Modelo de Interpretação Funcional, a pesquisadora fornecia a resposta correta.

O Quadro 1 indica a distribuição entre células já preenchidas e células que deveriam ser preenchidas na Folha de Respostas, ou seja, no Modelo de Interpretação Funcional parcialmente preenchido e referente ao Protocolo 3.

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subsequentes
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	**
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	**
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quadro 1: Modelo de Interpretação Funcional do Protocolo 3 parcialmente preenchido e apresentado a cada participante na Fase 3, de acordo com a seguinte legenda: – célula com informações fornecidas à participante; – célula em branco e com indicação de que deveria ser preenchida pela participante; ** - célula em branco, em razão da não identificação de informação correspondente no Protocolo 3 pelos pesquisadores.

A coleta de dados sobre o Protocolo 3 foi finalizada com a leitura das respostas fornecidas por cada participante no preenchimento da Folha de Respostas e a análise comparativa com as respostas previstas no Modelo de Interpretação Funcional do Protocolo 3 já preenchido na íntegra, incluindo as oportunidades de eventuais correções. Deste modo, a coleta de dados sobre o Protocolo 3 foi

considerada encerrada quando o preenchimento da Folha de Resposta pela participante coincidia com o Modelo de Interpretação Funcional elaborado pelos pesquisadores.

Finalizada a exposição ao Protocolo 3, cada participante foi exposta consecutivamente e na mesma sessão aos Protocolos 4, 5 e 6. Os mesmos procedimentos de coleta de dados foram adotados com cada um destes protocolos.

Os Quadros 2, 3 e 4 indicam a distribuição entre células já preenchidas e células que deveriam ser preenchidas nas Folhas de Respostas, ou seja, nos Modelos de Interpretação Funcional parcialmente preenchidos e referentes aos Protocolos 4, 5 e 6, respectivamente.

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subseqüentes
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
**	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>

Quadro 2: Modelo de Interpretação Funcional do Protocolo 4 parcialmente preenchido e apresentado a cada participante na Fase 3, de acordo com a seguinte legenda: – célula com informações fornecidas à participante; – célula em branco e com indicação de que deveria ser preenchida pela participante; ** - célula em branco, em razão da não identificação de informação correspondente no Protocolo 4 pelos pesquisadores.

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subseqüentes
**	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>

Quadro 3: Modelo de Interpretação Funcional do Protocolo 5 parcialmente preenchido e apresentado a cada participante na Fase 3, de acordo com a seguinte legenda: – célula com informações fornecidas à participante; – célula em branco e com indicação de que deveria ser preenchida pela participante; ** - célula em branco, em razão da não identificação de informação correspondente no Protocolo 5 pelos pesquisadores.

Eventos Antecedentes	Modo como a professora descreve as ações do aluno	Eventos Subseqüentes
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	**
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	**
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	**

Quadro 4: Modelo de Interpretação Funcional do Protocolo 6 parcialmente preenchido e apresentado a cada participante na Fase 3, de acordo com a seguinte legenda: – célula com informações fornecidas à participante; – célula em branco e com indicação de que deveria ser preenchida pela participante; ** - célula em branco, em razão da não identificação de informação correspondente no Protocolo 6 pelos pesquisadores.

Fase 4

O objetivo da Fase 4 foi o de verificar a extensão dos efeitos dos procedimentos utilizados nas fases anteriores sobre a emissão de análises de possíveis relações de contingência envolvendo queixas escolares em protocolos não utilizados nas fases precedentes .

Imediatamente após finalizar a correção das respostas relacionadas com o Protocolo de Triagem 6 (Fase 3), a Fase 4 foi iniciada com a entrega, para cada participante, do Protocolo de Triagem 7 e a solicitação de leitura do mesmo. Quando a participante indicava o final da leitura, a pesquisadora responsável pela condução da sessão informou oralmente que a única diferença em relação às atividades que já foram executadas é que para os demais protocolos as respectivas Folhas de Respostas estariam em branco, ou seja, foi suprimida a apresentação dos modelos com preenchimento parcial. Portanto, para os demais protocolos, cada participante deveria efetuar todo o preenchimento das folhas respondendo às perguntas do Questionário 2.

Após tais informações, a participante recebeu uma folha com a mesma designação das três colunas utilizadas nas fases anteriores, mas, desta feita, em branco. Foi oralmente instruída a responder as perguntas do Questionário 2, preenchendo por escrito as células de acordo com a sua interpretação do Protocolo 7. Este poderia ser consultado durante todo o preenchimento.

Ao finalizar o preenchimento da Folha de Respostas do Protocolo 7, o Protocolo de Triagem 8 foi apresentado e foram solicitadas as mesmas ações das participantes: ler atentamente o protocolo e, em seguida, responder às perguntas do Questionário 2 preenchendo as células da respectiva Folha de Resposta. Tais procedimentos foram igualmente adotados com o Protocolo de Triagem 9, apresentado imediatamente após finalizar a coleta com o Protocolo 8.

Os preenchimentos consecutivos das Folhas de Respostas referentes aos Protocolos 7, 8 e 9 prescindiram de correções ou de indicações de acerto ou de erro pelos pesquisadores. Ao finalizar o preenchimento da Folha de Resposta referente ao Protocolo 9, encerrando a Fase 4, a pesquisadora responsável pela condução da sessão, juntamente com cada participante, efetuou análises comparativas entre as respostas fornecidas pela participante e as respostas previstas nos respectivos Modelos de Interpretação Funcional, desta feita, não utilizados nas sessões de coleta de dados.

Resultados

Na Fase 1, as participantes apresentaram repertórios distantes de uma interpretação funcional, condição para início da realização do procedimento. Na Fase 2, diante da apresentação dos Modelos de Interpretação Funcional para os Protocolos 1 e 2 apresentados na Fase 1, as participantes já apresentaram mudanças nas respostas o que indicou possível efeitos do referido Modelo, conforme apresentado na Tabela 1.

	Protocolo 1	Protocolo 2
--	-------------	-------------

Eventos	C.A.	R	SUB	C.A.	R	SUB
Acertos Possíveis	7	8	6	2	3	2
Acertos Participante 1	1	0	1	1	1	1
Acertos Participante 2	1	0	0	1	1	1

Tabela 1 – Desempenho na Fase 2 considerando acertos na proposição de condições antecedentes (C.A.), da resposta (R) e dos eventos subsequentes (SUB) na estimativa de cada participante.

Na Fase 3 foi iniciado o ensino de repertórios de interpretação funcional dos relatos contidos nos protocolos, a partir da apresentação dos Modelos de Interpretação Funcional e da remoção gradual de informações. As respostas foram fornecidas por escrito pelas participantes em folhas de respostas como descrito no procedimento, em conjunto com o Questionário 2. Para o Protocolo 3, foram fornecidas as ações e eventos subsequentes sendo que as participantes precisariam identificar os eventos antecedentes.

Na Fase 3, as participantes apresentaram desempenho semelhante sendo que ambas apresentaram 95% de acertos, sugerindo que as estimativas de ambas estiveram baseadas em dimensões descritas nos Protocolos, durante a remoção gradual das informações. A Participante 2 apresentou maior número de erros, no sentido de descrever eventos que não estavam relatados nos Protocolos. Abaixo, nas Tabelas 2 e 3, constam os desempenhos das Participantes na Fase 3.

Eventos	Protocolo 3			Protocolo 4			Protocolo 5			Protocolo 6		
	C.A.	R	SUB	C.A.	R	SUB	C.A.	R	SUB	CA	R	SUB
Acertos Possíveis	5	-	-	4	-	1	3	-	4	4	-	1
Acertos na 1ª tentativa	4			4			3		4	3		1
Acertos na 2ª tentativa	1					1						
Erros				1						1		
Total de acertos	21											

Tabela 2 – Desempenho de P1 na Fase 3 considerando acertos na proposição de condições antecedentes (C.A.), da resposta (R) e dos eventos subsequentes (SUB) na estimativa de cada participante.

Eventos	Protocolo 3			Protocolo 4			Protocolo 5			Protocolo 6		
	A	R	S	A	R	S	A	R	S	A	R	S
Acertos Possíveis	5	-	-	4	-	1	3	-	4	4	-	1
Acertos na 1ª tentativa	4	-	-	4	-	-	3	-	4	3	-	1
Acertos na 2ª tentativa	1	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-
Erros							1			1		1

Total de acertos	21
-------------------------	-----------

Tabela 3 – Desempenho de P2 na Fase 3 considerando acertos na proposição de condições antecedentes (C.A.), da resposta (R) e dos eventos subsequentes (SUB) na estimativa de cada participante.

Os desempenhos das Participantes na Fase 4 indicam possíveis efeitos do procedimento na emissão de repertórios de interpretação funcional, emitidos pelas participantes, considerando que a retirada de dicas e de consequências quanto ao acerto ou erro fornecidas pela pesquisadora, se deu de forma imediata, após a realização da Fase 3. A Participante 1 teve uma queda no número de acertos no início da Fase 4 diante da apresentação do Protocolo 7, o que pode ter sido efeito da retirada abrupta do reforço diferencial. Diferentemente, a Participante 2, obteve 100% de acertos para o mesmo.

Abaixo, na Tabela 4, estão demonstrados os resultados obtidos pelas participantes na Fase 4 do procedimento.

Eventos	Protocolo 7			Protocolo 8			Protocolo 9			Total	%
	C.A	R	SUB	C.A	R	SUB	C.A	R	SUB		
Acertos Possíveis	3	3	1	7	7	1	4	4	2	32	
Acertos Participante 1	1	3	0	4	7	2	3	4	2	26	81,25
Erros Participante 1	2	0	1	3	0	2	1	0	0	9	
Acertos Participante 2	3	3	1	4	4	1	3	4	1	25	78,1
Erros Participante 2						1	1		1	4	

Tabela 4 – Resultados das Participantes na Fase 4

Os dados obtidos pelas participantes na Fase 4 em comparação com a Fase 2 do estudo, sugerem a eficácia do procedimento de ensino na manifestação de repertórios de interpretação funcional. Considerando-se as descrições das participantes na Fase 1, os resultados da Fase 4 indicam que as participantes passaram a responder com base nas dimensões textuais constantes nos protocolos.

Discussão

Os resultados obtidos demonstraram o estabelecimento de repertórios de interpretação funcional, os quais se caracterizam por vincular funcionalmente eventos dispostos no preenchimento de protocolos de encaminhamentos de alunos. Tais aprendizagens foram constatadas a partir de condições planejadas de exposição às informações dos protocolos, aos modelos de interpretação funcional vinculados às informações e à remoção gradual das mesmas.

Os resultados também corroboram os estudos de Iwatta et al.(2000), acerca da possibilidade do ensino de parte de uma Análise de Contingências em um curto espaço de tempo.

Este estudo indicou a possibilidade do ensino de repertórios de interpretação funcional a partir de material textual derivado de dados de observação de professores em exercício, os quais estão mais próximos da futura realidade profissional das licenciandas. A partir dos dados obtidos na fase inicial, nas quais as participantes apresentaram formulações e hipóteses distantes de uma interpretação funcional, o presente estudo evidenciou a relevância do ensino de repertórios no contexto da formação do futuro professor que permite a demarcação de condições possivelmente relacionadas com a ocorrência de ações não desejáveis viabilizando o planejamento de estratégias de intervenção.

Considerando os dados obtidos, as participantes obtiveram, na fase inicial, um desempenho inferior em relação aos estudos de Myers e Holland (2000), Almeida (2009), Cerqueira (2009) e Tavares (2009). Nos estudos citados, os resultados apresentados nas fases que precederam as intervenções planejadas com as professoras participantes foram de aproximadamente 50% de consistência com o previsto. Cumpre ressaltar que o presente procedimento foi aplicado na interação com licenciandas em Pedagogia, com maiores restrições em relação à experiência docente, comparativamente com professoras que participaram dos estudos citados anteriormente. O procedimento de ensino adotado ocorreu com base em documentos nos quais não foram mencionados explicitamente eventos antecedentes, respostas e subseqüentes. Os protocolos, enquanto material textual que embasou a pesquisa, distingue-se dos cenários utilizados nos estudos citados. Diferentemente dos cenários, os protocolos foram preenchidos sob condições distantes de uma interpretação funcional das interações observadas em sala de aula e não foram preenchidos com o objetivo de ensino de interpretações funcionais.

De modo pontual, nos relatos contidos nos protocolos, preenchidos por professoras em exercício na rede pública de Ensino Fundamental, as explicações para as “dificuldades” encontradas no processo de ensino e aprendizagem ainda situavam fatores determinantes da queixa no “interior” da criança ou em dimensões muito distantes dos métodos de ensino efetivamente utilizados nas interações em sala de aula.

Neste trabalho foram evidenciadas modificações de repertórios das licenciandas que, diferentemente das professoras, propuseram possíveis relações de funcionalidade entre características das ações estimadas como inadequadas e as condições diante das quais tais ações ocorreram. Duas contribuições são destacadas com suas respectivas implicações. Em primeiro lugar, a eficiência do procedimento de ensino adotado parece incentivar adaptações do mesmo em outras atividades relacionadas com o ensino e a aprendizagem de conteúdos curriculares no ensino universitário. Além disso, os procedimentos adotados no presente trabalho e os resultados obtidos sugerem que investigações adicionais poderão aprimorar instrumentos ou recursos de diagnóstico utilizados pelos professores ou demais profissionais no ambiente escolar favorecendo o planejamento e a execução de estratégias de intervenção mais adequadas.

Referências

- Almeida, Carolina P. (2009) Ensinando professoras a analisar o comportamento do aluno: análise e interpretação de dados como parte de uma análise de contingências. Dissertação (Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Cabral, Estela; Sawaya, Sandra M. (2001) Concepções e atuação profissional diante de queixas escolares: Os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia*, 6 (2), 143-155.
- Carr, Edward G., (1994) Emerging themes in the functional analysis of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27 (2), 393-399.
- Cerqueira, Daniele M.O. (2009) Avaliação dos efeitos de um programa para ensinar professores a conduzir uma etapa de uma análise de contingências: o levantamento da provável função do comportamento. Dissertação (Programa de Estudos Pós-Graduados de Psicologia Experimental: Análise do Comportamento) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- Hübner, Maria M.; Marinotti, Mirian. (2004) Análise do Comportamento para a Educação: Contribuições recentes. Santo André: ESETEC Editora.
- Iwata, Brian; Dorsey, Michel F.; Slifer, Keith J.; Bauman, Kenneth.E.; Richman, Gina S. (1994). Toward a functional analysis of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27 (2), 197-209.
- Iwata, Brian A.; Wallace, Michele D.; Kahng, Sung Woo.; Lindberg, Jana S.; Roscoe, Eillen M.; Connors, Juliet; Hanley, Gregory P.; Thompson, Rachel H.; Worsdell, April S. (2000) Skill Acquisition in the implementation of functional analysis methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 33 (2), p. 181-194.
- Machado, Adriana M. (1997) Avaliação e fracasso: A produção da queixa escolar. Em J.G. Aquino (Org.) *Erro e fracasso na escola: Alternativas teóricas e práticas*. p. 36-53. São Paulo: Editora Summus.
- Myers, Carl L.; Holland, Karin L. (2000) Classroom behavioral interventions: do teachers consider the function of the behavior? *Psychology in the Schools*, vol. 37, n. 3, p. 271-280.

Souza, Beatriz (2007) Orientação à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo Editora.

Skinner, Burrhus F. (2003). Ciência e comportamento humano. Trad. por J.C. Todorov e R. Azzi. 11ª.ed. São Paulo: Martins Fontes.

Tavares, Mariana K. (2009) Treinamento de professores para a realização de uma parte da análise de contingências: identificação da provável função do comportamento. Dissertação (Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento) -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

4.30.

Título:

Contribuições do curso de pedagogia na formação dos professores de educação infantil

Autor/a (es/as):

Lima, Laís Leni Oliveira [Universidade Federal de Goiás (Brasil)]

Lima, Thaisa de Oliveira [Universidade do Minho]

Resumo:

Este artigo propõe refletir as contribuições do curso de Pedagogia na formação do profissional para atuar na Educação Infantil (EI). Partimos do entendimento que uma Pedagogia da EI caracteriza-se por sua especificidade no âmbito da Pedagogia, uma vez que esta está ligada com a prática educativa num sentido mais amplo. Entretanto, em sua trajetória, não tem contemplado uma especificidade para a educação de crianças menores de cinco anos⁷¹. Entendemos que se faz necessário garantir uma política de formação de toda uma universidade pública, gratuita e de qualidade, que forme pedagogos para a EI, que vai na contramão com essas políticas neoliberais, tão em moda na sociedade contemporânea. A produção científica da EI certamente estará contribuindo para uma Pedagogia da infância como elemento essencial aos futuros educadores.

Palavras-chave:

Formação de Professores, Educação Infantil, Pedagogia, Infância.

⁷¹ Conforme Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da LDB/96, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino fundamental aos 6 anos de idade; e Resolução nº 258 de 11/11/2005, a partir de 2006 as crianças que completam a idade de 6 (seis) anos até o mês de abril, devem ser matriculadas no 1º ano do Ensino fundamental. Dessa forma, as Instituições de Educação Infantil compreende a faixa etária de zero a quatro anos e oito meses, assim, nomearemos menores de cinco anos.

Considerações introdutórias

Falar das contribuições do curso de Pedagogia para a formação de professores para Educação Infantil (EI), de uma certa forma, pode-se dizer que é uma novidade, visto que as bases didáticas dessa etapa de educação no Brasil, se deram calcadas na herança de uma psicologia do desenvolvimento, pautada numa padronização de práticas homogeneizadoras, com as mesmas intenções das escolares. Para esse entendimento, é preciso destacar que as instituições de EI diferenciam-se essencialmente da escola quanto às funções que desempenham, partindo da sua própria organização: enquanto a escola tem o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de EI se colocam como espaço de complementaridade da educação da família.

Estabelecidas essas diferenciações, é preciso entender que o conhecimento didático – resultante de um conhecimento escolar e do processo de ensino – não é adequado para analisar os espaços das instituições de EI. Isso não significa dizer que o conhecimento e a aprendizagem não pertençam ao universo da EI. Significa compreender, porém, que a dimensão de conhecimentos para as crianças menores de seis anos se colocam numa relação extremamente vinculada ao de ser criança, com seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. Acreditamos que é esse conjunto de relações que poderia ser identificado como objeto de estudo para o trabalhador que atua nessa etapa de educação.

Contribuições do curso de pedagogia na formação dos professores de educação infantil

É preciso fazer um esforço constante para refletirmos sobre nossa prática docente, especialmente a que exercemos num curso de formação de professores para atuarem na EI. Neste texto, procuraremos trazer certos elementos que sirvam como ponto de partida para pensarmos sobre as contribuições das diferentes disciplinas que compõem o currículo do Curso de Pedagogia e, em específico, a formação de professores para atuarem na EI, que afinal, é a preocupação de todos nós comprometidos com essa etapa de educação.

Tomando curiosamente este tema, pensamos, de início, que valeria a pena dividi-lo em subtemas. Assim sendo, começaremos pelos aspectos que consideramos mais abrangentes, deixando para posterior análise os mais restritos. Observando o proposto, identificamos em sua parte central “Contribuições do Curso de Pedagogia” – destina-se a atingir um fim – “a formação dos professores de EI”. A primeira parte do tema restringe-se pela segunda e, na segunda, a expressão “formação” restringe-se a extensão “professores”. Nesse sentido, entendemos que, de imediato, o que nos interessa

é o professor e sua formação, a seguir, abordaremos as outras partes do tema. Este será nosso proceder metodológico, no que se segue.

Tentar definir a postura do professor é contextualizá-lo na sua prática, evidentemente, em sua prática desejável, visto que existe uma prática que se exercita e que, certamente não é a desejável, e principalmente naqueles que atuam em – creches – instituições que trabalham com crianças menores de cinco anos.

Primeiramente e de um modo genérico, diria que o professor, e que a partir desse momento chamaremos de educador, é todo ser humano envolvido em sua prática histórica transformadora. Em nossas múltiplas relações, estamos dialeticamente situados num contexto educativo. Todos somos educadores e educando, conforme afirma Brandão (2005) “Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços de vida com ela para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida a educação” (p.7). Nesse sentido, ensinamos e somos ensinados, numa interação contínua, em todos os instantes de nossas vidas. Aqui não é preciso nenhuma preparação de aprendizagem específica para ser educador. Espontaneamente, aprendemos no nosso meio, com outros autores, com as próprias experiências, com nossas meditações pessoais. Adquirimos, no nosso processo dialético transformador, um amontoado de conhecimentos e sabedorias que pode, deve ser e é intercambiado em nossas relações sociais, com uma ou com várias educações.

Em segundo lugar, educador é o profissional que se dedica a atividade de ensinar intencionalmente. Segundo Luckese (1995) é aquele que cria condições de desenvolvimento de condutas desejáveis, seja do ponto de vista do indivíduo, seja do ponto de vista do grupo humano. Somos nós, quando passamos por um processo formal de aquisição de conhecimentos e habilidades, garantidos por uma instituição de nível superior ou não, preparados para atuar no magistério ou em outras atividades. Vencemos, assim, no decorrer de alguns anos, currículos e programas, tendo em vista nossa habilitação para atuar na EI ou séries iniciais do Ensino Fundamental.

Concebemos o educador docente, antes de tudo, como um ser humano e, como tal, sujeito da história, visto que é o trabalho que empresta ao homem sua característica histórica. Segundo Paro (2000),

O meramente natural não tem história. Quando consideramos uma espécie animal, por exemplo, no período de cem anos, constatamos não ter havido mudanças. O animal é o mesmo no decorrer do tempo porque está preso a sua necessidade (ou “necessariedade”) natural. Isso porque conceituamos o animal em sua finitude natural. Com o homem a coisa é diferente. [...] O homem é sua “porção” natural e aquilo que ele produz. E aquilo que ele produz modifica permanentemente seu meio. [...] Essa transcendência do meramente natural que o faz um ser histórico o homem consegue pelo trabalho (p. 29-30, grifos no original).

Entendemos que o educador tem um papel fundamental no desenvolvimento e execução de um projeto histórico que esteja voltado para o homem, mas não como executor das diretrizes e reformas educacionais, e sim como crítico e autor de um projeto histórico de desenvolvimento do povo, do qual é parte intrínseca. É como outros profissionais, construtor da história, na medida em que age conscientemente. O educador, aqui, é visto como um sujeito que, conjuntamente com outros sujeitos, constrói seu agir, seu projeto histórico de desenvolvimento do povo, que se traduz e se executa em um projeto pedagógico. Assim sendo, ele não poderá exercer as suas atividades isento de opções teóricas e políticas, ou então só porque gosta de crianças ou tem afeto por elas. Nesse sentido, a formação do educador apresenta hoje um grande desafio, principalmente em se tratando da formação para atuar em EI.

A LDB/96, em seu artigo 62, determina que a formação mínima para os profissionais de EI seja no nível médio, na modalidade normal, embora a mais desejável seja a formação em nível superior, em cursos de licenciaturas, de graduação plena, em universidades e institutos superiores ou formados por treinamento em serviço.

Para responder esta meta ousada – visto que há um grande percentual de profissionais de EI ainda não habilitados – pesquisadores e estudiosos com a causa da EI no Brasil, têm buscado soluções em cursos específicos para profissionais que atuam nessa área, discutindo a formação de maneira mais ampla, revendo os currículos atualmente em vigor, uma vez que muitos currículos não previam o trabalho específico para a EI, tendo sido, a partir daí contemplada com essa disciplina.

Sabemos que não basta implementação de novas “grades curriculares”, acreditamos também que se faz necessário incorporar um novo perfil para esse educador desta etapa de educação. Nesse sentido, retornaremos às questões iniciais – a outra parte do tema de exposição – as contribuições do curso de Pedagogia –. Acreditamos, que as disciplinas do curso de Pedagogia precisam pensar para além da formação acadêmica, é preciso considerar questões relativas a ética, à cidadania; a concepções renovadas de crianças, de desenvolvimento infantil, de tempo, de espaço e de preparo para a atuação com os demais sujeitos envolvidos – desde as crianças atendidas e famílias envolvidas, até os organismos internacionais financiadores e formuladores de políticas de atendimento à criança pequena. Como preparar, educar, que concepções de formação seria preciso trabalhar na disciplina de Estágios em EI com os futuros profissionais para exercerem o cumprimento do duplo objetivo de cuidar e educar?

Um curso de “formação de educadores” comprometido com esses objetivos deve-se organizar e indicar caminhos que poderão ser percorridos, propostas de trabalho que respeitem a criança como indivíduos dotados de especificidades e singularidades, e inseridos em uma família, em uma

sociedade, em uma cultura. No período de 1994-98, foram aprovados pelo MEC uma série de documentos elaborados pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI)⁷². Os quais indicam determinados critérios de qualidade para uma instituição que respeite a criança. Em primeiro lugar é preciso que a criança seja compreendida como sujeito em sua positividade. Mais do que simples proposições retóricas, o respeito à criança ganha concreticidade, na medida em que, nas práticas efetivadas, no interior das instituições de EI estejam previstas: brincadeiras, atenção individual; ambiente aconchegante, seguro e estimulante; o contato com a natureza; higiene e saúde; alimentação sadia; desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão de sentimentos; especial atenção no período de adaptação; desenvolvimento da identidade natural, racial e religiosa.

Esse espaço requer um trabalhador habilitado e com competências para articular educação-cuidado na sua prática cotidiana, no seu fazer educativo com crianças menores de cinco anos. A defesa de uma formação de educadores para a EI, a partir de uma pedagogia da infância, que considere as especificidades e necessidades das crianças, como já abordamos anteriormente, é um grande desafio e um elemento essencial para a melhoria da qualidade do atendimento da criança pequena.

Precisamos compreender as diferentes funções da escola – anos iniciais do Ensino Fundamental – e da EI – creches, pré-escolas ou ambientes coletivos –, visto que elas têm diferentes perspectivas pedagógicas. A escola tem o espaço do convívio coletivo, porém, com ênfases diferenciadas, tendo como sujeito o aluno, como objeto o ensino em diversas áreas, desenvolvido por meio da aula, filas, divisão por idade, lápis e papel, mesa e cadeira, turma, instalação, disciplina, indisciplina, avaliação, eficiência, deficiência de aprendizagem, ensino, currículo, domínio dos conhecimentos básicos... Diferentemente, a EI, tem como objeto as relações educativas travadas em um espaço de convívio coletivo, tem como sujeito a criança de zero a cinco anos de idade. É preciso também preocupar, como afirma Faria (2005), com as especificidades dos espaços físicos para cada momento da vida das crianças: os móveis, brinquedos, objetos próprios para quem ainda não anda, literatura infantil sem textos verbais, teatro, dança... É preciso também considerar questões relativas à ética, à cidadania e ao preparo para a atuação com demais agentes envolvidos, tais como: criança, família e organismos financiadores e formuladores de políticas de atendimento às crianças menores de cinco anos.

A partir dessas diferenças, a concepção de conhecimento e aprendizagem é parte integrante da EI. Os conhecimentos adquiridos na educação das crianças pequenas associam-se aos processos de outras constituições, tais como: o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário... Essas habilidades são exigidas do profissional da EI, porém elas não são natas no indivíduo, devendo, portanto, serem adquiridas.

⁷² Alguns desses documentos são: Política de Educação Infantil: propostas (1993), Por uma Política de Formação do profissional de Educação Infantil (1994), Propostas pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1995), Critérios para o atendimento de creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças (1997), Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil (1998).

A questão histórica da criação das creches em nosso país (Brasil) e que está presente em vários discursos é que a pessoa destinada a cuidar de crianças pequenas tem de ser do sexo feminino, ter amor pelas crianças, ter jeito, gostar... Nesse sentido, há um pequeno investimento na formação desses profissionais. Se o que define uma boa educadora de creche são as características que não se referem à aquisição de conhecimentos científicos, não vale a pena investir nelas.

Libâneo (1994) destaca que várias áreas contribuem com os conhecimentos teórico-práticos do fenômeno educativo. Como por exemplo, a Filosofia da Educação, a Sociologia da Educação, a Psicologia da Educação, a Antropologia, a Arte e Educação, a História da Educação, as Metodologias, dentre outras. Elas proporcionam a base para o entendimento dos movimentos da produção do conhecimento, elementos relativos à diferença e à influência de contextos característicos na construção da diversidade, como afirmação positiva e contrária à edificação de padrões de normalidade do ser humano, e especialmente da criança. Tais áreas dão suporte para a disciplina de Estágios em EI, além de proporcionar aos futuros profissionais dessa etapa da educação uma compreensão global do processo educativo, de oferecer referências para uma intervenção pedagógica e, ao associar essas áreas, expandir sua perspectiva, proporcionando uma abordagem dos processos em desenvolvimento humano a partir das relações com a sociedade e com a cultura.

Nessa perspectiva, formar esse educador seria criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e politicamente para o tipo de ação que vai exercer. Pimenta (2004) afirma que o exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que necessita de técnica para executar as ações próprias. Assim, o médico, o dentista necessita desenvolver habilidades específicas para operar os instrumentos próprios de seu fazer. O educador também. Entretanto, as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com as quais se defrontam; nem tão pouco gostar ou não de trabalhar com crianças pequenas. O educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, visto que sua formação e maturação se darão no dia-a-dia, na meditação teórica sobre a sua prática. Os conhecimentos servirão de base para ver e compreender, na totalidade, o seu objeto de ação.

Ainda, segundo a autora acima citada, pode-se afirmar que no caso dos cursos de formação de professores e especialmente os destinados a EI, estes na maioria das vezes, nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem tomam a prática como referência para a fundamentação teórica, isto é, carecem de teoria e prática. Dessa forma, com que instrumental esse profissional vai atuar, se na sua formação não foi não lhe foi permitido o exercício dessa reflexão?

A formação do educador em EI requer, assim, uma sólida formação teórico- prática. A referência histórica para uma pedagogia da infância pode ser tomada a partir dos nossos antigos pensadores também, que, mesmo sem falar em idade, falavam da educação das crianças na esfera pública, como: Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori, e como crítica de determinados

pesquisadores, dentre eles citamos Ostteto (2000), o próprio Piaget, não teria construído o conceito de “egocentrismo” se tivesse vivido um pouco mais e visto as crianças convivendo em creches.

Compreendemos a formação do educador nesta perspectiva, e entendemos que o estágio em EI poderá ser o elo fundamental entre concepções filosófico-políticas da educação, e não apenas o apêndice de orientações técnicas, sendo um modo crítico de desenvolver uma prática educativa, forjada com um projeto histórico que considere a criança como criança, ou como cidadão de pouca idade que é, e não como um adulto em miniatura. Um trabalho construído, como afirma Ostetto (2000), entre encontros de educador-estudantes do campus com educador-profissionais do campo, com os olhos na realidade e nela penetrando por meio de um movimento de articulação de vozes, desejos e ações daqueles que estão em processo de formação inicial e daqueles que já estão atuando e que, no movimento, experimentam uma verdadeira formação em serviço.

Nessa perspectiva, todas as disciplinas que fazem parte da grade curricular de formação de educadores devem se colocar como possibilidade de articular e fazer ecoar essas múltiplas vozes que denunciam a situação precária da EI e pedem por materializações de ações coerentes. É preciso apontar o que “está bom” e o que precisa ser melhorado, ser mudado; estabelecendo relações de diálogo, de troca, tendo como horizonte a efetivação do direito das crianças brasileiras a uma EI de qualidade.

Estamos num movimento, pode se dizer, de uma nova profissão, de uma nova concepção de instituição educativa e de uma nova formação de profissionais – o profissional da EI –, que prevê para sua análise um olhar diferente. É um compromisso voltado a um público que não fala, que não anda, que não escreve, que não lê, que não negocia conosco. Acreditamos que esse caminho é uma construção coletiva dos sujeitos envolvidos nessa prática educativa – formadores e formandos –. É um caminho de descobertas sobre a condição infantil, suas necessidades, seus desejos e suas características específicas do “ser criança pequena”.

É refletindo sobre os desafios encontrados na prática que o educador reconstrói a teoria e apropria de seu fazer, tornando-se livre para agir conscientemente. Não é possível sair da teoria e entrar na prática. Ao praticar, o educador reconstrói a teoria, que por sua vez re-inventa a prática. É incorporar um novo perfil para o educador de EI, distinto do perfil do ensinar alunos.

Ser educador na instituição de EI não é ser espontaneísta, porque as instituições não trabalham com conteúdo escolares e o educador não ministra disciplinas. Ele é um educador de crianças. É verdade que determinados pessoas manifestam especial tendência e gosto por crianças maiores ou menores, uns gostam mais, outros gostam menos do magistério. O que conta nessas instituições não é a técnica ou o “dom”, é o efeito da política na lógica do adulto sobre a criança. É lutar por uma micropolítica que não adapte às crianças ao saber e aos valores da sociedade do consumo e da alienação. Voltamos a afirmar, para isso, se faz necessário o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua

articulação concreta com as exigências educacionais de uma instituição de EI. Essas questões permitem maior segurança do profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimorar sempre mais a qualidade de seu trabalho.

Estudos realizados por Eloísa Rocha (1999), revelam que há uma nova geração de pesquisas, trazendo contribuições de categorias de análises à educação das crianças pequenas: o tempo, o espaço, as relações, o gênero, as classes sociais, os arranjos familiares, as transgressões, as culturas infantis, as diferenças, o outro, a linguagens, o brincar, o movimento, o gesto, a criança como criança, a alteridade, a observação, o cuidado, a avaliação sob novas configurações.

Mesmo que as exigências de determinados alunos – do Curso de Pedagogia – seja de um trabalho voltado às “receitas” no sentido de “técnicas” sobre o que fazer, gerando um distanciamento da vida e do trabalho concreto da instituição e o fortalecimento do mito das técnicas e das “receitas”, é preciso que estes entendam que a criança é um ser humano competente, são “gentes” dotadas de múltiplas dimensões, portadoras de história, produzidas e produtoras de cultura, e sujeito de direitos. Como afirma Lima (2005), não basta também apelar para os programas de formação (des)contínua, oferecidos pelas políticas educacionais, os quais estão em larga escala nas instituições de EI, tais como: proinfantil, proformação, dentre outros. Esses programas partem do pressuposto de que o conhecimento de técnicas e métodos é responsável pelos resultados do ensino. Está em movimento o ciclo da pedagogia compensatória, realimentando a ideologia do mito tecnológico.

É preciso garantir uma política, não só nas disciplinas de estágio, mas de toda uma universidade pública, gratuita e da qualidade, que forme pedagogos para a EI, que vai na contramão dessas políticas neoliberais, tão em moda na sociedade contemporânea. A produção científica da EI certamente estará contribuindo para a Pedagogia da infância e conseqüentemente para uma política das disciplinas de estágio pertinente aos seus futuros educadores. Dessa forma, o educador ganha o resgate de professor como intelectual que deve possuir saberes teóricos e práticos sólidos. Dessa forma, como já enfocamos anteriormente, não bastará gostar de crianças, ter amor por elas e ser mulher; não que estejamos advogando a ideia de que o afeto, o prazer e o carinho se ausente da instituição, mas o educador é alguém que deve possuir embasamento teórico, planejar antes de iniciar seu trabalho, preparar-se estudando os conteúdos, desenvolvendo estratégias de educação, compreendendo como a criança pequena aprende, enfim, deve ter claro que o desenvolvimento da criança será marcado pelo seu trabalho intencional.

Como afirma Ostetto (2004) é preciso andar pelos lugares que realizam as práticas educativas, para conhecer os espaços concretos das relações entre adultos e crianças de zero a cinco anos. Esse conhecimento proporciona ao educador-estudante o conhecimento das instituições de EI, para buscar diálogo, para construir a competência profissional almejada e defendida como de qualidade. Dessa forma, acreditamos que, todas as disciplinas têm muito a contribuir neste campo, recriando o espaço

do estágio como lugar de troca e interlocução. É nessa aproximação do *lócus* de formação com o *lócus* – creches e pré-escolas públicas, num momento de abertura, de construção de relações tecidas no respeito às especificidades de cada instituição, que se oferece como contribuições o estágio na formação dos professores de educação infantil.

Referências:

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (2005). *O que é educação*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart (2005). Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica: *Educação e Sociedade*, v. 26 nº 92. Campinas.
- LIBÂNEO, José Carlos (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, Laís Leni O. Lima (2005). *Políticas Públicas Educacionais para a Educação Infantil de Jataí: Da proposição à materialização*. Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia: Brasil.
- LUCKESI, Cipriano (1995). *A avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda (org) (2000). *Encontros e encantamentos na educação infantil*. São Paulo: Papyrus.
- PARO, Vitor Henrique (2000). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática.
- PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria S. L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- ROCHA, Eloísa Acires Candal (2005). A Pedagogia e a Educação Infantil: *ANAIS*, 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu – MG, out. p. 5-14.

Documentos consultados

- BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 dezembro, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: 20 dezembro, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil no Brasil**. Proposta. Brasília: 1993.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma Política de Formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEFCOED, 1994.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil. **Propostas pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um**

- diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC/SEF/DPEFCOED, 1995.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil. **Crítérios para o atendimento de creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPEFCOED, 1997.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEFCOED, 1998.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais números 1/92 a 44/2004 e pelas Emendas Constitucionais de revisão números 1 a 6/94. Brasília – Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.
- _____. Lei nº 8.069, de 13 de jul. de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente, e dá outras providências. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Imprensa Nacional, 1997.
- _____. Resolução CEPEC nº 731. Define a política da UFG para a formação de professores da Educação Básica. Goiânia, 2005.
- _____. Lei nº 11.114 de 16/05/2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da LDB/96, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino fundamental aos 6 anos de idade. Brasília: 16 de maio de 2005.
- _____. Resolução CEB nº. 258 de 11/11/2005. Institui que as crianças com idade de 6 (seis) anos devem ser matriculadas no 1º ano do Ensino fundamental. **Diário Oficial da União**. Brasília: 11 de Novembro de 2005.

4.31.

Título:

Experiencia de evaluación continua utilizando herramientas de E-learning

Autor/a (es/as):

López, Juan José Marín* [Departamento de Medicina Preventiva y Salud Pública. Facultad de Medicina. Universidad de Sevilla]

Barroso, Nora Bayo [Departamento de Medicina Preventiva y Salud Pública. Facultad de Medicina.

Universidad de Sevilla]

Arjona, Virginia Ballesteros [Departamento de Medicina Preventiva y Salud Pública. Facultad de Medicina. Universidad de Sevilla]

Gil, Carmen García [Departamento de Medicina Preventiva y Salud Pública. Facultad de Medicina. Universidad de Sevilla]

* Juan J. Marín: Email: jjmarin@us.es

Resumo:

Problemática

La Declaración de Bolonia sentó las bases para la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Entre los muchos aspectos que se han visto afectados con la implantación de este EEES, quizás deba resaltarse la modificación de las metodologías docentes que se venían utilizando de forma tradicional. El proceso educativo ha cambiado desde modelos basados en la enseñanza de conceptos y procedimientos hacia otros basados, fundamentalmente, en el auto-aprendizaje. En este nuevo marco han sido necesarios cambios que han afectado tanto a los docentes como al alumnado. De una parte, la adaptación del profesorado al nuevo modelo a través de su actualización en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) y su integración en la enseñanza universitaria y, por otra, la asunción por parte del alumnado de un mayor protagonismo en el proceso educativo convirtiéndolo en el agente central de su propia formación.

Acerca de la Evaluación

El significado de la evaluación está totalmente desvirtuado al asociarse de forma casi exclusiva con el concepto de calificación. Un tipo de evaluación que pretende superar esa relación evaluación/examen o evaluación/calificación es la evaluación continua, que se realiza a lo largo de todo el proceso formativo.

Metodología

En este marco nos propusimos, durante el curso 2010-11, el uso de las herramientas que proporcionaba el sistema de aprendizaje Blackboard para la evaluación continua en la asignatura de Sanidad Ambiental (Grado de Farmacia, Universidad de Sevilla). En concreto, planteamos la utilización de las siguientes herramientas:

Tareas: para la entrega de los cuadernos de prácticas y presentaciones en power point de los seminarios. Creación de Foros de debate para cada uno de los bloques temáticos de la asignatura.

Resultados y Conclusiones

Lo primero que sorprendió fue la facilidad con que el alumnado asumió esta forma de trabajo.

Las presentaciones de los trabajos, en general, cumplieron con los requisitos establecidos. No obstante, llamó la atención la existencia de alumnado con deficiencias a la hora de redactar y expresar los resultados (lenguaje poco científico, a veces coloquial, pobreza lingüística, faltas de ortografía...). Esto fue mucho más evidente en sus aportaciones en los foros de debate.

Se produjeron un total de 510 aportaciones en los 8 temas propuestos en el foro.

En conclusión:

- Las herramientas de e-learning fueron integradas con naturalidad por el alumnado y permitieron aprobar, por evaluación continua, al 47% de los alumnos matriculados. Un 15% superó la asignatura en el examen final y el 28% restante no aprobó.
- Han implementado la autoformación y el trabajo del alumnado fuera de las horas lectivas.
- Nos han permitido hacer un seguimiento del trabajo personal a lo largo del curso.

Como objetivo de futuro nos planteamos mejorar el uso de estas herramientas e incorporar la utilización de los mandos Educlick.

Palavras-chave:

EEES, TIC's, E-learning, evaluación.

Problemática

La Declaración de Bolonia sentó las bases para la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Entre los muchos aspectos que se han visto afectados con la implantación de este EEES, quizás deba resaltarse la modificación de las metodologías docentes que se venían utilizando de forma tradicional. El proceso educativo ha cambiado desde modelos basados en la enseñanza de conceptos y procedimientos hacia otros basados, fundamentalmente, en el auto-aprendizaje. En este nuevo marco se han producido una serie de cambios que han afectado tanto a los docentes como al alumnado.

El profesorado ha debido adaptarse al nuevo modelo a través de su actualización en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) y su integración en la docencia universitaria. El alumnado, por otro lado, ha debido asumir un mayor protagonismo en el proceso educativo convirtiéndose en el agente central de su propia formación encaminada a la adquisición de competencias.

A este respecto, ha sido necesario poner un énfasis especial en los métodos de aprendizaje de dichas competencias y en los procedimientos para evaluar su adquisición. Respecto a los métodos de enseñanza-aprendizaje se han buscado propuestas que resulten atractivas y motivadoras para el alumnado desarrollándose un amplio abanico de actividades de E-learning (Electronic Learning).

El E-learning, en castellano Enseñanza virtual, es definido por la Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las Comunicaciones (FUNDESCO) como “*un sistema de impartición de formación a distancia, apoyado en las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) que combina distintos elementos pedagógicos: Instrucción clásica (presencial o autoestudio), las prácticas, los contactos en tiempo real (presenciales, videoconferencias o chats) y los contactos diferidos (tutores, foros de debate, correo electrónico*” (Puente, 2002).

En base a esta definición, el E-learning debería entenderse como un método de enseñanza que únicamente englobase la formación no presencial. En nuestro caso, aunque se nos adapta mejor la definición de B-Learning (Blended Learning, “formación combinada que incluye tanto clases presenciales como actividades de E-learning”), seguiremos usando la definición de E-learning ya que las características de este tipo de enseñanza son aplicables al caso que no ocupa, en el que intentamos aprovechar las ventajas que aportan tanto la enseñanza presencial como a distancia.

Metodología

La implantación del Grado en Farmacia en la Universidad de Sevilla se realizó en el curso 2009-10. Durante el segundo curso (2010-11) nos propusimos el uso de las herramientas que proporcionaba la plataforma virtual de enseñanza Blackboard Learning System (antigua WebCT) en la asignatura Sanidad Ambiental, optativa de 2º curso de Grado (6 créditos ECTS) con 90 alumnos matriculados.

Algunas de las ventajas que ofrece el uso de herramientas de las TIC's son (ICE, 2012):

- Acceso a información de forma rápida y en gran cantidad.
- Mejorar la comunicación entre personas en distintos lugares y momentos (lo que puede suponer una mejora notable en investigación, formación...)
- Posibilidad de compartir datos. Trabajo colaborativo.
- Promueven la retroalimentación.
- El alumnado cuenta en todo momento con el seguimiento del profesor, durante la clase presencial y fuera de ella.

- Diversidad en cuanto a las técnicas y metodologías de enseñanza: actividades presenciales sincrónicas (clases cara a cara, laboratorios, estudios de campo), actividades en línea sincrónicas (chats, encuentros virtuales) y actividades en línea asincrónicas (foros de discusión, correo electrónico, lecturas, interacción con contenido digital).
- Desarrollar habilidades de pensamiento crítico: la interacción con otros alumnos en la discusión y solución de problemas fomenta el desarrollo de un pensamiento crítico al tener que exponer nuestras ideas y criticar las de los otros compañeros.
- Flexibilidad: se tiene mayor libertad en cuanto a la hora y la forma en que estudia. El curso se hace más flexible y depende más del alumnado que del profesor.
- Optimización pedagógica al permitir mezclar la docencia presencial con la no presencial.
- Posibilita la resolución de problemas desde diferentes perspectivas, lo que acerca más a las situaciones reales y el alumno se da cuenta como se resuelven los problemas en la práctica diaria de la profesión.

La plataforma Blackboard permite desarrollar cursos íntegramente online si bien, en este caso, la utilizamos como un complemento de la enseñanza presencial (teoría, seminarios y prácticas). La disponibilidad de diferentes aplicaciones informáticas posibilitó la creación del curso, la participación del alumnado en la asignatura en un marco distinto al aula-clase y el seguimiento personalizado del trabajo realizado por cada alumno. Con este último objetivo, para poder disponer de datos que nos fuesen de utilidad en la evaluación continua, nos planteamos la utilización de las siguientes herramientas:

- **TAREAS:** para la entrega de los cuadernos de prácticas (formato pdf) y presentaciones de los seminarios (power point) en las fechas propuestas.
- Creación de **FOROS DE DEBATE** para publicar y responder a mensajes sobre cada uno de los bloques temáticos de la asignatura. Para incentivar la participación se propuso que ésta representaría hasta un 10% de la nota final de la asignatura para aquellos alumnos que aprobasen por el sistema de evaluación continua.

Las propuestas de trabajo on-line requieren un mayor esfuerzo por parte del profesorado, pero también de los alumnos. Son ellos los que, dentro de los plazos previstos para cada actividad, marcan su ritmo de trabajo y se responsabilizan de alcanzar los objetivos planteados. Por esta razón, el primer día de clase se hizo hincapié en la necesidad de planificar, desde el primer momento, el tiempo dedicado a la asignatura, la organización y planificación en la entrega de tareas, así como la valoración de su participación en los foros de debate.

Para la resolución de dudas, el alumnado dispuso de tutorías presenciales así como de las herramientas de comunicación de la plataforma (correo electrónico y foros).

Resultados y Conclusiones

Lo primero que sorprendió fue la facilidad y naturalidad con que los alumnos asumieron esta forma de trabajo.

Las presentaciones de los trabajos, en general, cumplieron con los requisitos establecidos (contenidos a tratar, formato y fecha límite de entrega). Respecto a ésta última, prácticamente todos los alumnos entregaron sus trabajos (presentaciones de los seminarios y cuadernos de prácticas) a través de la herramienta TAREAS en el plazo establecido (fecha de vencimiento). Aquellos alumnos que no lo hicieron, pudieron hacerlo hasta la fecha límite (una semana después de la fecha de vencimiento). No obstante, en aquellos casos en que se superó la fecha de vencimiento, la entrega se produjo sólo unas horas después de aquella.

La utilización de esta herramienta supuso un ahorro importante de papel impreso ya que toda la documentación que se entregó al alumnado y los trabajos que ellos tuvieron que presentar se hizo en formato digital.

Un aspecto que nos llamó la atención fue la existencia de alumnos con deficiencias a la hora de redactar sus aportaciones y/o trabajos: terminología poco científica, a veces coloquial, carencias lingüísticas, faltas de ortografía. Esto fue mucho más evidente en sus aportaciones en los foros de debate donde algunos mensajes se parecían más a los SMS que se envían a través del móvil utilizando expresiones de comunicación no verbal, podríamos decir que taquigráfica, propias de la nueva jerga juvenil (Betti, 2006).

Algunos autores apuntan a que este tipo de escritura, discutible desde el punto de vista gramatical, representa una *victoria* porque los jóvenes han descubierto de nuevo la escritura (Fabri, 2000). Sin embargo, no compartimos esta opinión y pensamos que más bien se trata de una manifestación más de la incultura generada por el uso masivo de mensajes SMS en los teléfonos móviles y chats (Aguilera, 2003) que dificulta la elaboración de discursos complejos y elaborados (Rodríguez, 2006). Lo más lamentable es que en ocasiones hemos llegado a encontrar ese tipo de abreviaturas incluso en los exámenes, dificultando notablemente su comprensión.

Respecto a los FOROS DE DEBATE, se produjeron un total de 510 aportaciones en los 8 temas creados. El número máximo de mensajes para uno de los temas fue 148 y el mínimo 33. Ya que no teníamos experiencia previa en la utilización de esta herramienta, nos pareció una utilización aceptable del recurso.

Dado que en los foros las aportaciones de cada usuario quedan registradas y visibles para el resto de usuarios, esperábamos que el alumnado de la asignatura interviniese dando su opinión y debatiendo las ideas y aportaciones del resto de compañeros. Es decir, se desarrollase más su pensamiento crítico. El análisis de datos, sin embargo, reveló que sólo el 25,8% de las aportaciones consistieron en mensajes enlazados (hilos de conversación) sobre aportaciones de otros compañeros. El 74,2% restante fueron intervenciones relativas al tema del foro pero inconexas con el resto. En la mayoría de las ocasiones, además, se limitaron a “cortar y pegar” noticias aparecidas en la prensa o en páginas web.

También fue muy variado el tipo de participación en el foro: alumnos que se limitaron a leer los mensajes aportados por los compañeros (desde unos pocos hasta varios centenares), leer muchos mensajes y redactar alguno, leer muchos mensajes y escribir varios (hasta un máximo de 13), creación de hilos de conversación o escribir algún mensaje leyendo muy pocos de los compañeros. Cabe destacar un pequeño grupo de alumnos que releieron varias veces algunos mensajes de los compañeros para comprender / analizar / pensar / interpretar su contenido (el que más leyó llegó hasta 620 lecturas).

Respecto a los mensajes enlazados las aportaciones, en general, fueron muy simples. Muchas de ellas se limitaron a dos o tres líneas de texto en las que se manifestaba el acuerdo o desacuerdo con lo planteado aunque sin desarrollar una argumentación o debatirlo.

Otro dato a destacar es que el 32,2% de los alumnos no publicaron ningún mensaje.

Teniendo en cuenta las competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) que habían sido consideradas en el proyecto Tuning (Tuning 2003) como las más importantes para el desarrollo profesional de los graduados universitarios, pensábamos que el uso de los foros de debate sería una herramienta idónea para avanzar hacia la adquisición de los mismos (capacidad de análisis y síntesis, capacidad para generar nuevas ideas, capacidad para aprender, capacidad de crítica y autocrítica, toma de decisiones, comunicación escrita, habilidades de investigación). Asimismo, era de esperar que las intervenciones de los alumnos en los distintos foros aportasen datos y facilitasen la tarea de evaluación. No se valoraría de la misma manera a aquellos alumnos que interviniesen que aquellos otros que no lo hiciesen. Tampoco se consideraría lo mismo las aportaciones que sólo planteasen preguntas, aquellas que aportasen una noticia nueva o aquellas otras que comentasen o discutiesen intervenciones de otros compañeros.

Sin embargo, los resultados obtenidos en esta primera experiencia en la asignatura de Sanidad Ambiental no se corresponden con la idea que nos habíamos hecho inicialmente. Si bien es cierto que ha habido una participación importante (67,8% de los alumnos), los hilos de conversación sólo han representado poco más del 25% del total. Es cierto, como afirman algunos autores (Webb et al., 2004),

que no podemos descartar que los estudiantes pasivos, aquellos que se limitaron a leer las aportaciones al foro, también se pudieran beneficiar del uso de esta herramienta.

En cualquier caso, nuestras expectativas al utilizar la herramienta FOROS eran mucho más exigentes y pensábamos que se provocaría un ambiente de mayor reflexión y discusión sobre el material aportado por los propios alumnos, haciéndolos más críticos con la información disponible.

Finalmente, el número de alumnos que logró aprobar la asignatura por evaluación continua representó el 47% de los matriculados y otro 15% la superó en el examen final. El 28% restante suspendió la asignatura y necesitó presentarse a las convocatorias extraordinarias de exámenes.

En conclusión:

- Las herramientas de E-learning fueron integradas con naturalidad por el alumnado.
- La herramienta TAREAS fue de gran utilidad para la entrega de trabajos en formato digital.
- Los FOROS DE DEBATE fueron utilizados por casi el 67% de los alumnos, si bien hubo una utilización muy desigual respecto al número de mensajes enviados y leídos.
- Estas herramientas han implementado la autoformación y el trabajo del alumnado fuera de las horas lectivas.
- Nos han permitido hacer un seguimiento del trabajo personal a lo largo del curso.

De cara al futuro:

- Nos planteamos mejorar el uso de estas herramientas.
- Intentaremos motivar al alumnado de forma diferente.
- Incentivar la participación de calidad en el foro y la continuidad a lo largo de todo el cuatrimestre.
- Incorporar la utilización de los mandos Educlick.

Bibliografía

Aguilera, C. (2003) *Pavo salvaje*. El País Semanal, pp. 52-65. Madrid.

Betti, S. (2006). *La jerga juvenil de los SMS :-)*. Cuadernos del Lazarillo n.º 31, pp. 68-76. Salamanca.

Fabbri, P. (2000). Entrevista "*La rivincita di Gutenberg. Colloquio con Paolo Fabbri*". Pistolini, S. In "*Short Generation*", pp. 84-88. L'Espresso, Roma.

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Universidad de Sevilla. Curso *Tutorías virtuales a través de las herramientas de comunicación*. Consultado en Abril 13, 2012. <http://ev2.us.es/webct/cobaltMainFrame.dowebct>

Puente, D. (2002). *E-learning-teleformación diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Gestión 2000. Barcelona.

Rodríguez, J.C. *El fin anunciado de la escritura a mano*. El Mundo.es, 14/05/2006. Consultado en Abril 13, 2012. <http://www.elmundo.es/suplementos/magazine/2006/346/1147456304.html>

Tuning Educational. Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno (2003). Julia González y Robert Wagenaar (Eds). Universidad de Deusto. Universidad de Groningen. Consultado en Abril 4, 2012.

http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

Webb, E., Jones, A., Barker, P. y van Schaik, P. (2004). *Using e-learning dialogues in higher education*. Innovations in Education and Teaching International, 41(1), 93–103.

4.32.

Título:

Avaliações nacionais: mecanismos para avaliar ou regular aprendizagens?

Autor/a (es/as):

Makufka, Mariley [Estagiária da Habilitação Supervisão Escolar do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina- Brasil, em 2009/ 2010]

Cabral, Paula [Estagiária da Habilitação Supervisão Escolar do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina- Brasil, em 2009/2010]

Koch, Zenir Maria [Professora do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina- Brasil, orientadora da Pesquisa: Avaliação no Ensino Fundamental de Nove Anos, desenvolvida no Estágio da Habilitação Supervisão Escolar, em 2009/2010]

Resumo:

Nas últimas décadas cresceu, por parte do Estado, a preocupação de avaliar e regular o trabalho realizado nas escolas brasileiras, principalmente na rede pública. Os baixos indicadores educacionais que acabaram deixando o Brasil nos últimos lugares nos rankings internacionais e, conseqüentemente, a pressão dos organismos econômicos mundiais fizeram com que o país se lançasse em busca de um ensino de qualidade. Intensificaram-se as avaliações do sistema

educacional, entre as quais se situa a Provinha Brasil, recentemente implantada nos dois primeiros anos de escolarização para avaliar a apropriação de competências e habilidades na escrita, na leitura e na matemática. Na tentativa de compreender o papel que tal instrumento vem assumindo nas ações escolares, buscamos analisar as determinações nos processos de seleção de conteúdos, de planejamento e estratégias de ensino e de avaliação. Para tais reflexões utilizamos dados de pesquisas desenvolvidas em 2009/2010 por acadêmicas do Curso de Pedagogia em escola de educação básica da rede pública de Florianópolis- Santa Catarina-Brasil. Dos aspectos metodológicos que fundamentaram a coleta de dados cabe ressaltar a observação realizada junto ao trabalho docente, que é orientado pela Supervisão Escolar. Entrevistamos educadoras do Ensino Fundamental, colhendo informações sobre como entendem e como realizam o processo de avaliação da aprendizagem proposto para os anos iniciais e finais de escolarização. Estudamos os documentos que norteiam as práticas pedagógicas, principalmente as diretrizes para a avaliação do desempenho/aprendizagem dos estudantes brasileiros. No confronto dos dados empíricos com a teoria, dialogamos com AFONSO, ESTEBAN, FREITAS e GATTI, entre outros estudiosos, para analisar as avaliações nacionais, oficialmente instituídas, sobretudo a Provinha Brasil. A partir disso, estabelecemos relações com o trabalho docente de caráter avaliativo que é praticado nas escolas pesquisadas, remetendo para a formação no Curso de Pedagogia.

Palavras-chave:

Avaliação diagnóstica. Provinha Brasil. Desempenho. Aprendizagem.

1. Introdução

Neste trabalho, apresentaremos análises sobre a aprendizagem de estudantes de escola pública tendo como referência a Pesquisa: Leituras e releituras dos saberes e fazeres e escolares⁷³. Os dados foram obtidos em processos de observação, de entrevistas e análise documental, com o objetivo de refletir sobre os processos de produção dos saberes e fazeres nas escolas e seus reflexos nos resultados de aprendizagem de estudantes dos meios populares. Durante a prática de estágio em Supervisão Escolar do Curso de Pedagogia da UDESC (2009/2010), realizado em uma escola da rede municipal de Florianópolis, estudamos os instrumentos de avaliação da aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais utilizados. Em tais pesquisas, permearam muitas questões entre as quais algumas foram objetos de estudos e de análises. Portanto balizaram nossas pesquisas questionamentos como: o que é proposto em documentos curriculares oficiais em relação à avaliação para os três primeiros anos do

⁷³ Refere-se à Pesquisa: Analisando a reprovação escolar em busca de alternativas para as dificuldades de aprendizagem: uma pesquisa em ação na escola – Segunda Edição - Leituras e releituras dos fazeres e saberes escolares. (KOCH e HANFF, 2010) .

Ensino Fundamental? Quais concepções de avaliação são recorrentes nesses documentos? Como entendem e praticam a avaliação na escola. Que instrumentos são utilizados para acompanhar a aprendizagem dos/as estudantes no Bloco Inicial de Alfabetização? Como é elaborada a avaliação diagnóstica? Quais estratégias e intervenções da Coordenação Pedagógica junto aos/as professores/as que visam favorecer a aprendizagem dos/as estudantes, e como são estabelecidas as relações com a formação continuada? A avaliação prevista no Ensino Fundamental de Nove Anos favorece os estudantes em situação de fracasso escolar? Possibilita avançar na seleção dos saberes e fazeres escolares?

Para desvelar essa realidade, reunimos muitas informações, que possibilitam avançar em vários campos de análise. No entanto, optamos, neste momento, por dirigir nossas reflexões para um dos instrumentos, da política de avaliação do ensino brasileiro, relativamente recente, utilizado para avaliar a apropriação de competências e habilidades em escrita, leitura e matemática, nos dois primeiros anos de escolarização que é a Provinha Brasil. De acordo com o documento elaborado pelo Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 2009) que orienta a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, a Provinha Brasil é um instrumento de avaliação que visa diagnosticar o nível de alfabetização infantil.

Na pesquisa desenvolvida no Estágio (2009/2010), observamos no dia a dia da Escola que a dinâmica do processo pedagógico, tem como referência de qualidade os resultados da Prova Brasil, apontados pelo IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Numa escala de pontuação de zero a dez, esse indicador de medida, foi criado em 2007. A partir deste instrumento, o MEC traçou metas de desempenho bianual, até 2022, para cada escola e cada rede de ensino.

Segundo (GATTI, 2011, p. 252-53),

Mais recentemente o Ministério da Educação expandiu a avaliação de desempenho do sistema educacional, com a Prova Brasil, aplicada a todos os alunos do primeiro ano do ensino fundamental, integrando essa prova ao SAEB . Com isso avançou-se na construção de um indicador – o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a partir de 2007, que integra o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais. Essas médias referem-se ao desempenho no SAEB para os Estados e a Prova Brasil para os municípios.

Assim, é possível dispor de um valor do indicador para o país como um todo, município e escola. (GATTI, 2011, p. 253). Nas avaliações da Prova Brasil, situamos que a Escola campo do estágio/pesquisa acima referido, vem se destacando no ranking nacional. Isso vem contribuir

Para que a escola utilize as avaliações do MEC como referência no seu planejamento de ensino/aprendizagem.

A Provinha Brasil, que é um instrumento de avaliação aplicado, especificamente no 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental em estudantes em processo de alfabetização, no início do primeiro semestre letivo, passou a ser a base para a seleção dos conteúdos e das atividades realizadas em sala de aula. Com a avaliação diagnóstica, considera-se que as informações geradas são úteis para compreender quais são as capacidades já dominadas pelos/estudantes, e quais deverão ser apreendidas ao longo do ano escolar.

A Escola, acima referida, segue as diretrizes da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2008), na qual, consta que o processo de alfabetização fundamenta-se na prática social da escrita e leitura. Desta forma o letramento as vivências em relação à aquisição da língua escrita devem ser avaliadas numa perspectiva processual, com base nas capacidades a serem desenvolvidas. Nessa linha, a Coordenação Pedagógica orienta que os professores devem utilizar diversas estratégias para criar oportunidades de aprendizagem, avaliando permanentemente a adequação aos objetivos e fins propostos. Para tanto, é preciso ter o acompanhamento bimestral, trimestral ou semestral das turmas, de caráter reflexivo e crítico, envolvendo docentes e discentes, além da Coordenação Pedagógica e Direção da escola.

A intenção é analisar a importância que tal instrumento que vem assumindo ainda hoje nas escolas, sobretudo por determinar as ações e reflexões dos educadores e gestores escolares, no que se refere à seleção de conteúdos, ao planejamento, às estratégias de ensino e avaliações realizadas a partir do contexto de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos.

2. Ensino fundamental de nove anos: perspectivas e impasses

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos vem sendo sinalizada na política educacional. Num dos documentos de orientação curricular do MEC consta que o aumento da permanência dos alunos no Ensino Fundamental *deve assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, criando maiores oportunidades de aprendizagem e com isso uma aprendizagem mais ampla* (BRASIL, 2004, p. 17).

Nas discussões teóricas em relação à implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos permeiam três argumentos fundamentais que são: a possibilidade de tal modificação ressignificar a organização do espaço escolar, sobretudo suas concepções de tempo e espaço, já que deve confrontar discussões no campo da educação referentes ao Ensino Fundamental e da Educação Infantil; a oportunidade de aumentar o número de crianças das classes populares na escola fundamental, considerando que as crianças das classes média e alta aos seis anos já estão incorporadas ao sistema de ensino; e a garantia da antecipação do processo de alfabetização formal às crianças das classes populares. Tais questões,

têm sido bastante debatidas no contexto das escolas objeto de análises de nossas investigações. Tais polêmicas de entendimentos, dificultam o encaminhamento do trabalho pedagógico, principalmente com a antecipação do ingresso de crianças com seis anos. Isso, trouxe sérios problemas e novos desafios para a organização escolar.

No entendimento de Duran (2006) o Ensino Fundamental de nove anos evidencia a organização escolar na perspectiva *mais aberta, flexível, participativa, desafiadora e criativa. Comprometida com o conjunto da população escolar, incorporando as diferenças. Acrescenta ainda, que podemos nos construir educadores menos preconceituosos, mais próximos e mais solidários com as crianças da escola e suas famílias.* (DURAN, 2006, p. 346).

A discussão sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos ainda causa polêmica, mas é possível perceber como o MEC lançou mão de diversas estratégias na tentativa de impulsionar as readequações exigidas nas escolas, dentre elas várias publicações de documentos curriculares e programas para formação continuada de professores.

Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, os movimentos em torno da ampliação do Ensino Fundamental e da democratização do ensino intensificaram-se após os anos 90. As reflexões da comunidade contribuíram para a elaboração da Resolução 01/2006, pelo Conselho Municipal de Educação, a qual define a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos na Rede a partir de 2007; conforme prevê a Lei Federal 11.274/2006. (FLORIANÓPOLIS, 2008).

A Lei Federal 11.274/2006 altera a redação do art. 32 da LDB 9.394/96, definindo que o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, inicia-se aos 6 (seis) anos de idade, e tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2006).

Um dos aspectos que nos interessa diante dessa regulamentação quanto aos objetivos da ampliação do Ensino Fundamental, refere-se à avaliação que conforme Artigo 24, da LDB 9.394/96, deve ser *contínua e cumulativa sobre o desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos aos quantitativos.*

Portanto, abrangência da avaliação, no sistema educacional brasileiro é incumbência da união, como está previsto em outras referências da LDB, no seu Artigo 9, nos incisos abaixo:

V- coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI – assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos de seu sistema de ensino.

Assim, os documentos de orientação curricular do MEC buscam reiterar essa perspectiva no campo da avaliação, exemplo disso são os cadernos organizados para auxiliar nas discussões para implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, elaborado sob responsabilidade da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares⁷⁴, Extraímos de um dos documentos, que a avaliação deve ser entendida como:

[...] algo inerente aos processos cotidianos e de aprendizagem, na qual todos os sujeitos desses processos estão envolvidos. A avaliação na escola não pode ser compreendida como algo a parte, isolado, já que tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica (FERNANDES e FREITAS, 2008, p. 18)

No dizer dos autores supracitados, a avaliação faz parte da ação coletiva dos sujeitos em formação, e ocorre em diversas esferas: a avaliação da aprendizagem dos educandos; a avaliação da instituição; e a avaliação do sistema escolar. Mesmo que avaliem processos diferentes, e que tenham objetivos específicos, esses três níveis de avaliação estão correlacionados e precisam realizar trocas, buscando sua legitimidade técnica e política.

Na análise documental efetuada, constatamos as diretrizes da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, seguem as orientações dos documentos federais. Nesse sentido vale destacar:

[...] o processo de avaliação pauta-se no pressuposto de que toda a criança aprende e que as estratégias de intervenção devem observar as necessidades dos(as) alunos(as) e se comprometer com a sua superação, favorecendo-lhes o desenvolvimento de suas aprendizagens, levando-se em conta suas condições individuais e o processo de inclusão, realizando, assim intervenções pedagógicas favoráveis a aprendizagem de todos (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 31).

⁷⁴A Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares está vinculada a Secretaria de Educação Básica e subordinada ao Ministério da Educação.

Entender o que vem sendo proposto pelos documentos curriculares oficiais, à luz da teoria, torna-se condição necessária para construir uma avaliação diferenciada que favoreça a aprendizagem das crianças. Segundo Afonso (2005), o sistema educacional precisa ser avaliado como um todo, ou seja, que é fundamental levar em consideração todos os elementos que compõem o campo educativo. São muitas as dimensões e os aspectos envolvidos quando falamos da escola.

As discussões para ampliação do Ensino Fundamental, ancoradas no direito à educação – acesso e permanência – e nas práticas pedagógicas direcionadas à alfabetização e ao letramento podem nos assegurar melhorias no campo da educação.

Algumas pesquisas na área demonstram o risco que se corre com o acréscimo de um ano, em relação ao direito da criança de ter acesso a um sistema de ensino condizente com suas peculiaridades sociais, culturais e biológicas, como na Educação Infantil. Talvez essa mudança traga reflexos no âmbito estrutural da escola, sem as mudanças efetivas que a realidade educacional demanda, conforme expõe umas das professoras da Escola pesquisada, [...] *cada escola tem sua realidade. Aqui estamos tentando fazer o melhor, implantar o que vem de cima. Mas o que é proposto pelo MEC ou pela Secretaria Municipal de Educação nem sempre é o melhor. Até mesmo porque o que vem sendo proposto deixa dúvidas quanto a sua efetividade. Isso tudo às vezes vem sendo proposto em cima de leituras, pesquisas, e não por quem realmente sabe o que é estar em sala, lidar com a realidade das escolas brasileiras. O que vem acontecendo é que estão sendo jogados projetos, prescrições e os profissionais da escola que se virem.*

A implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos pode alterar profundamente a estrutura escolar, exige novos conteúdos curriculares e a adoção de novas práticas avaliativas. Nesse sentido, o documento curricular de orientação do MEC, deixa clara a necessidade de:

[...] planejar e avaliar bem aquilo que estamos ensinando e o que as crianças estão aprendendo desde o início da escolarização. É preciso não perder tempo, não deixar para os anos seguintes o que devemos assegurar desde a entrada da criança, aos seis anos, na escola. A escola não deve se ater apenas aos aspectos cognitivos do desenvolvimento, pois a reprovação tem impactos negativos, como a evasão escolar e baixa auto-estima. (BRASIL, 2009).

Tal concepção, pauta-se nos princípios essenciais da avaliação elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB Nº 4/2008), em que se deve seguir uma perspectiva avaliativa processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica, e nesse sentido, servir como redimensionadora da ação pedagógica. Para tanto reforça que:

Não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos.

Não pode ser adotada como mera verificação de conhecimentos visando ao caráter classificatório.

É indispensável a elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

A avaliação, como um momento necessário à construção de conhecimentos pelas crianças no processo de alfabetização.

Verificamos que tais princípios são seguidos na Escola campo da pesquisa/estágio.

A respeito de como deve ser a avaliação do estudante, uma professora entrevistada assim mencionou: *o desenvolvimento, a construção do conhecimento do aluno, e a apropriação do mesmo quanto à alfabetização e letramento. Constantemente, observando a cada conteúdo, sequência didática, por meio de conversa dirigida a evolução e apropriação do conhecimento de cada aluno.*

Para os primeiros anos de escolarização, o documento intitulado Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica orienta uma avaliação formativa e contínua, capaz de diagnosticar⁷⁵ os problemas de aprendizagem e de ensino. Sugere que a intervenção imediata possibilita sanar as dificuldades encontradas, assegurando aos educandos, o progresso nos estudos. (BRASIL, 2009, p. 59).

3. A prática da avaliação diagnóstica na escola

Considerando a importância da avaliação diagnóstica para conhecer o nível de desenvolvimento individual das crianças e de um grupo de alunos/as, investigamos duas educadoras da Coordenação Pedagógica da Escola campo da pesquisa/estágio, sobre o uso dos dados diagnosticados no planejamento pedagógico, visando a aprendizagem das crianças nas diferentes etapas do processo de alfabetização.

O ponto de partida foi questionar quais eram os instrumentos construídos e utilizados com a finalidade de acompanhar a aprendizagem dos/as estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Informando a respeito, uma das entrevistadas esclareceu: *Todo início do ano, nos anos iniciais, 1º, 2º e 3º ano, nós fazemos uma prova diagnóstica. Este material foi encaminhado pela Secretaria de*

⁷⁵ O termo *diagnóstico* vem sendo frequentemente utilizado nos documentos curriculares para definir uma concepção de avaliação em que se busca uma nova forma de avaliar. No entanto, essa designação talvez mereça ser repensada, pelo fato de ser o diagnóstico um termo utilizado na medicina, e que está quase sempre atrelado a um quadro clínico problemático. O termo torna-se inapropriado quando tratamos de aspectos relacionados a um processo de ensino-aprendizagem que respeita as diferenças sem legitimá-las como mecanismo de exclusão.

Educação desde o início da implantação dos nove anos do Ensino Fundamental. E nós também pegamos os modelos da Provinha Brasil. Após o ano que a Escola começou a ser avaliada pela Provinha Brasil, a gente começou a se basear nas habilidades e competências exigidas na Provinha Brasil para a elaboração das questões da prova. Isso é realizado no início de cada ano. A segunda entrevistada acrescenta: Os instrumentos que a gente usa, são alguns que vem da Secretaria Municipal de Educação, são documentos que vieram com a formação do BIA – Bloco Inicial de Alfabetização. Nós temos a Prova Brasil, temos os documentos de análise de Prova Brasil, Provinha Brasil, a Prova Floripa⁷⁶ e também os instrumentos que até a própria professora no curso de formação apresenta como fazer, como ver o que a criança está aprendendo ou não. Esses são os instrumentos que o professor aplica, ou uma pessoa da equipe pedagógica [...] aplica e colhe esse material, observa, o professor corrige e depois da correção a gente volta a sentar junto e fazemos a análise junto.

Nas entrevistas e das observações realizadas fica evidenciado que a Coordenação Pedagógica em conjunto com os/as professores/as elaboram as questões das provas, realizam a sua aplicação, realizam a correção e a análise. Essa avaliação diagnóstica é realizada no início do ano letivo e no decorrer do processo de ensino/aprendizagem. No início do ano, para conhecer o desempenho prévio de aprendizagem do/a estudante, e no decorrer do ano letivo para verificar se ele/a progrediu em direção aos objetivos almejados.

De acordo com Sant'Anna (2009, p. 10), essa sondagem inicial é necessária, pois: muitas vezes o professor introduz novos conhecimentos sem averiguar se os anteriores, e que são pré-requisitos para estudos subsequentes, foram aprendidos.

A respeito da questão sobre como os instrumentos de avaliação diagnóstica são elaborados no início do ano letivo e se estes possibilitam detectar o nível de leitura e de escrita dos/as alunos/as, ficou esclarecido que: *Eles são construídos com base no conteúdo em que o aluno começará aprender durante o ano.*

Outra constatação é que a prova diagnóstica para os/as alunos/as das turmas do 1º e 2º ano é elaborada tendo por base questionamentos que permitem identificar o nível de leitura e escrita anterior ao processo de ensino-aprendizagem, como: *O aluno já domina o código? Já sabe utilizar o alfabeto para escrever? Que nível de processo de alfabetização ele se encontra? Que nível de compreensão do sistema de numeração ele se encontra?* Segundo a Coordenação Pedagógica, o resultado desse diagnóstico permite a Escola esclarecer o trabalho que deve ser realizado com as turmas do 2º ano, tendo como em vista as questões: *temos que fazer um trabalho de alfabetização? Ou só um trabalho de consolidação do processo de alfabetização?*

⁷⁶ Prova Floripa, instituída pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

Relativamente ao nível de aprendizagem da escrita dos/as alunos/as que estão em processo de alfabetização, nas turmas do 1º e 2º ano, o diagnóstico tem como base a análise da escrita espontânea das crianças. Essa análise serve-se do resultado de um ditado de palavras escritas pelas crianças. Observou-se que esta metodologia está de acordo com as orientações do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores do MEC (2001). O programa orienta ditar uma lista de palavras de um mesmo campo semântico, por exemplo, uma lista de frutas. Entretanto, ressalta-se que a lista deva conter uma palavra polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba. Após o ditado das palavras orienta-se que seja ditada uma frase que contenha uma das palavras da lista. O objetivo desta atividade é identificar a hipótese de escrita de cada criança. Para isso, a Escola adota os seguintes níveis: Pré-silábico - representa a escrita por garatujas, ou seja, desenhos; Silábico - escreve letras para representar os fonemas sem valor sonoro; Silábico-alfabético - escreve sílabas para representar o fonema omitindo letras e o Alfabético - representa fonema/grafema sem domínio ortográfico das palavras escritas.

Nas turmas do 1º ano o/a professor/a trabalha com portfólio, elabora as atividades diagnósticas, as quais são coladas no caderno diário de cada aluno/a para posterior análise e acompanhamento. Essa metodologia permite identificar em cada bimestre se esses/as alunos/as avançaram em sua hipótese de escrita.

A avaliação diagnóstica das turmas do 2º ano do ensino fundamental, centra o seu foco na identificação do nível de leitura e de escrita de cada aluno/a, uma vez que a Escola tem como objetivo tornar os/as alunos/as alfabéticos ao término do 2º ano de escolarização. Entretanto, a prova diagnóstica do 3º ano pressupõe que já estejam alfabetizados ao iniciar o ano letivo. Por isso, focaliza-se nas questões da prova o uso social da leitura e da escrita, com a finalidade de verificar se os/as alunos/as identificam a função dos diferentes gêneros textuais, como indica a fala da educadora entrevistada: *No 3º ano como a gente já espera a concretização do processo de alfabetização. A gente já propõe atividades como o sistema de numeração pra cálculos, pra resolução de problemas e leitura de diferentes gêneros textuais, que foram trabalhados no 1º e no 2º ano; leitura de listas num conjunto de palavras, leituras de bilhetes, leituras de capas de livros, leituras de fábulas e leitura de texto, conto bem curto.*

Observa-se que as habilidades avaliadas nas turmas do 1º, 2º e 3º ano possuem como referência as capacidades essenciais de alfabetização e letramento que se encontram na Matriz de Referência da Provinha Brasil⁷⁷, classificadas como:

⁷⁷ A Matriz de Referência da Provinha Brasil se encontra para leitura no Kit da Provinha Brasil que é encaminhado para as escolas públicas municipais e estaduais e também está disponível para leitura no site: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/images/stories/matriz_de_referencia_provinha_brasil.pdf> Acesso em: 19 jun. 2010.

D1:⁷⁸ Reconhecer letras; D2: Reconhecer sílabas; D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas; D4: Ler palavras; D5: Ler frases; D6: Localizar informação explícita em textos; D7: Reconhecer assunto de um texto; D8: Identificar a finalidade do texto; D9: Estabelecer relação entre partes do texto; D10: Inferir informação. (BRASIL, 2009, p. 3).

Desse modo, as coordenadoras pedagógicas pesquisadas constroem as provas diagnósticas utilizando as questões da Provinha Brasil e os instrumentos avaliativos encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

Desde 2006, com o surgimento do BIA é que a avaliação diagnóstica vem sendo realizada na Escola, para subsidiar o planejamento do processo ensino-aprendizagem. Considera-se que essa sistemática de avaliação, possibilita verificar o alcance dos objetivos e habilidades para retomar conteúdos. A Coordenação Pedagógica destaca a importância quando diz: *a avaliação diagnóstica que é feita aqui na escola para nós deixa muito claro em que nível essa criança está e partindo dali o professor planeja as suas atividades.*

4. Instrumentos de regulação

Os instrumentos direcionados para avaliação do processo de alfabetização e letramento justificam-se pelos indicadores do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) , conforme constatamos na Pesquisa que também desenvolvemos em escolas públicas de Florianópolis da Rede de Ensino Estadual. Neste estudo, verificamos baixos índices de desempenho escolar, cujas situações de fracasso não são diferentes das apontadas, no geral, pelas escolas públicas brasileiras. Principalmente no que se refere ao desempenho dos alunos em relação aos processos de leitura e de escrita, grande parte dos estudantes, fora da idade escolar, encontram-se no sexto ano do ensino fundamental sem o domínio de competências que os possibilitem prosseguir seus estudos. Razão pela qual o MEC está implantando, em 2011, na Rede de Ensino Estadual o Projeto Correção de Fluxo. São turmas especiais para abrigar alunos considerados defasados na aprendizagem e na idade/série, criadas para recuperar conteúdos especialmente de português e de matemática.

⁷⁸ As habilidades descritas são também chamadas de descritores, por isso são indicadas pela letra “D”.

Além disso, merecem atenção os dados levantados no Indicador de Analfabetismo Funcional – INAF⁷⁹, em que mais de 54% dos brasileiros que estudaram até a 4ª série, atinge no máximo o grau rudimentar de alfabetismo. E 10% destes são considerados analfabetos absolutos, apesar de terem cursado de um a quatro anos do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, duas alternativas são estabelecidas como estratégias que visam superar tais dificuldades, a ampliação do Ensino Fundamental e a busca pela qualidade da educação, através dos processos avaliativos. Assim, apresentam-se nos documentos curriculares e na legislação que ampara o Ensino Fundamental ampliado, dois instrumentos de avaliação elaborados pelo MEC, a Prova Brasil e a Provinha Brasil que objetivam *verificar se o direito ao aprendizado de competências básicas e gerais está garantido para cada aluno*. (BRASIL, 2009).

De acordo com o documento elaborado pelo MEC (BRASIL, 2009) que orienta a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, a Provinha Brasil é um instrumento de avaliação que visa diagnosticar o nível de alfabetização dos alunos e apresentá-los aos professores e gestores das escolas públicas e das redes de ensino. Sendo assim, é aplicado *ainda no início do processo de aprendizagem, permitindo assim intervenções com vista à correção de possíveis insuficiências*. Embora enquadre as crianças em processo de alfabetização num determinado nível de apropriação do processo de leitura e escrita, intitula-se como um instrumento pedagógico sem finalidades classificatórias.

Abicalil (In: ABICALIL & PASSOS, 2004) ressalta no seu artigo sobre a avaliação que quaisquer processos avaliativos possuem uma finalidade. De acordo com a instituição que os realiza, com parâmetros que estabelece, com os objetivos e as metas a que se referem e com outros autores que deles participam, pode-se inferir alguma finalidade, dentre as quais se situam: a certificação, a comparação, a seleção/classificação/progressão, diagnóstico, controle.

Nas orientações sobre a aplicação da Provinha Brasil, a ênfase é a que a avaliação tem-se revelado nos últimos anos como um excelente instrumento na melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2009). Também, tem sido destacado que as informações levantadas no Censo Escolar, pelo SAEB e pela Prova Brasil, por meio do INEP (Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Educacional), tem fornecido elementos para orientar as políticas em busca da promoção de uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2008).

Sendo assim, o INEP, aparece como órgão estratégico da estrutura do MEC, na condução da política de avaliação dos sistemas de ensino. Este super órgão dirige as avaliações desempenho dos estudantes nos vários níveis de ensino, e apresenta dados do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação

⁷⁹Indicador de Alfabetismo Funcional. Criado em 2001, o INAF pesquisa a capacidade de leitura, escrita e cálculo da população brasileira. As pesquisas são organizadas pelo Instituto Montenegro para revelar os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira

Básica); ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio); ENADE (Exame Nacional de Ensino Superior) entre outros, retratando o ranqueamento dos resultados das escolas públicas e privadas em todos os níveis da educação escolar. *O centro da difusão de dados é a mera comparação de dados. Não se refere à qualidade , nem estabelece prioridades na correção dos rumos* (ABICALIL, 2004, p. 22).

Nas diretrizes do MEC, considera-se que a Provinha Brasil não é uma avaliação meramente quantitativa, por considerar a complexidade da alfabetização e do letramento no período inicial de escolarização, somada ao fato de que ao ser aplicada no princípio e final do ano, assegura duzentos dias letivos destinados à consolidação dessas aprendizagens.

Em conformidade com o que determina o Parecer CNE/CEB N° 4/2008, o processo de avaliação deve considerar, prioritariamente, os três anos iniciais como um período designado à construção de conhecimentos que concretiza o processo de alfabetização e de letramento.

A Portaria Normativa N. 10 de 26/04/07 que institui a Provinha Brasil, define em seu Artigo 2º, os seguintes objetivos: a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental; b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo assim o diagnóstico tardio dos déficits de letramento; c) contribuir para melhoria da qualidade do ensino e para a redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. Além disso, o Inciso II, Artigo 2º da citada Portaria, estabelece a aplicação da Provinha Brasil, com base no Plano de Metas – Compromisso Todos Pela Educação – o qual determina *alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo resultados por meio de exame periódico específico*. (BRASIL, 2007).

A respeito dessa diretriz, verifica-se que há incoerência entre a avaliação que é idealizada no documento curricular do MEC (Brasil, 2009) e a que se aplica na Provinha Brasil. Pois, para a alfabetização define-se como processual e contínua e para a aquisição da leitura e escrita, ou na apropriação do letramento, estabelece-se a medição mediante de prazos fixos.

Diante da necessária compreensão do processo de alfabetização como prática sociocultural, Esteban (2009, p. 2), considera a Provinha Brasil uma limitação, atribuindo-lhe como concepção de avaliação predominantemente quantitativa e classificatória. Nessa perspectiva, ela questiona:

[...] a capacidade desse processo de avaliação oferecer contribuições efetivas para a alfabetização de todas as crianças brasileiras, colocando ênfase na observação de seus efeitos nas escolas públicas que recebem predominantemente crianças das classes populares, historicamente negadas em seus saberes e impedidas de ampliarem significativamente seus conhecimentos.

Embora a Provinha Brasil apresenta objetivos e metas que podem contribuir com a educação, tem servido de instrumento de regulação do sistema educacional brasileiro. Como já dissemos anteriormente, nos processos de observação e acompanhamento do trabalho da Coordenação Pedagógica realiza junto aos os professores dos anos iniciais, na Escola campo de estágio/pesquisa evidenciou-se que Provinha Brasil serve como referência e parâmetro para a seleção de conteúdos e atividades que os educadores devem realizar em sala de aula no decorrer do ano letivo. Nos cursos de formação, que são promovidos para os professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, os conteúdos são trabalhados tendo como referência as concepções pedagógicas e conceitos, relativos à aprendizagem, presentes na Provinha Brasil e Prova Brasil.

Nas reuniões de planejamento, que a citada Escola realiza, quinzenalmente, os professores são orientados para trabalhar num determinado período, com base na tabulação dos resultados obtidos por meio da Provinha Brasil. Segundo uma das Coordenadoras Pedagógicas, *os resultados e informações coletadas a partir da correção da Provinha Brasil nortearão os principais mecanismos com os quais o professor controlará, com autonomia, seu processo de trabalho.*

Nas entrevistas que realizamos com as educadoras da Escola municipal pesquisada identificamos que a Provinha Brasil traz algumas contribuições para o trabalho desenvolvido em torno do processo de alfabetização das crianças, mas não baliza a avaliação diária, em sala de aula, pois o professor não necessariamente precisa esperar os resultados da Provinha para analisar os progressos de cada estudante.

Considerações finais

Ao mesmo tempo que se constitui um instrumento para auxiliar educadores, gestores e educandos no monitoramento do processo de alfabetização, a avaliação pode servir para classificar, ou ainda, rotular as crianças, que pelos mais diversos motivos não atingem o nível de alfabetização considerado “ideal” pela Provinha Brasil, ao final do segundo ano.

Identificamos que as muitas críticas à avaliação, implantada para avaliar a qualidade da educação, tem sido dirigidas aos instrumentos de regulação do sistema educacional brasileiro. Diante da necessária compreensão do processo de alfabetização como prática sociocultural, especialmente citamos Esteban (2009, p. 2), que considera a Provinha Brasil uma limitação, atribuindo-lhe como concepção de avaliação predominantemente quantitativa e classificatória. Nessa perspectiva, ela questiona:

[...] a capacidade desse processo de avaliação oferecer contribuições efetivas para a alfabetização de todas as crianças brasileiras, colocando ênfase na observação de seus efeitos nas escolas públicas que recebem predominantemente crianças das classes populares,

historicamente negadas em seus saberes e impedidas de ampliarem significativamente seus conhecimentos.

Essas e outras críticas, que apontam limitações na construção das provas de avaliação, desempenho relativos à fidedignidade, são objetos constantes de discussão em eventos que travamos na Universidade, com estudantes e professores do Curso de Pedagogia, na perspectiva da formação. As informações coletadas nas referidas pesquisas, também são subsídios para identificação de alternativas pedagógicas e para a capacitação dos docentes que atuam em escolas públicas do ensino fundamental, visando a melhoria do desempenho de estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Referências

- ABICALIL, Carlos August e PASSOS, Luiz Augusto (org.). Retrato ad escola no Brasil. CNTE: Brasília, 2004.
- AFONSO, Almerindo J. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, M. T. Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2003. p. 38-56.
- BRASIL. Pró-letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: MEC/DEF, 2007.
- _____. Provinha Brasil: Matriz de referência. Brasília: MEC: INEP: 2009. Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/images/stories/matriz_de_referencia_provinha_brasil.pdf> Acesso em: 10 jun. 2010.
- _____. Provinha Brasil: Passo a passo. Brasília: MEC: INEP: 2009. Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/images/stories/downloads/2_kit_2009/passo_a_passo_2_2009.pdf> Acesso em: 10 jun. 2010.
- _____. Provinha Brasil: Reflexões sobre a prática. Brasília: MEC: INEP: 2009. Disponível em: http://provinhabrasil.inep.gov.br/images/stories/downloads/2_kit_2009/reflexoes_sobre_a_pratica_2_2009.Pdf
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais. Brasília: MEC/DEF, 2004.
- _____. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília: MEC/ DEF, 2006.
- _____. Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica. Brasília: MEC/DEF, 2009.

- DURAN, Marília C. G. O Ensino fundamental de nove anos: argumentando sobre alguns dos seus sentidos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS, TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DO EDUCADOR: repercussões sobre a didática as práticas de ensino, 13, 2006, Recife. Anais... Recife: UFPE. 2006, p. 337-49.
- ESTEBAN, Maria T. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre infância. Revista de Ciências da Educação, São Paulo, n. 9, p.47-56, maio/ago. 2009.
- FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e avaliação. IN: BRASIL, Ministério da Educação. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Proposta curricular. Departamento de Educação Fundamental. Florianópolis, 2008.
- GATTI, Bernardete A. Avaliação Institucional: processo descritivo, analítico ou reflexivo? In: GARCIA, Walter E. Perfis da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- KOCH, Zenir M. e HANFF, Beatriz B. Collere. Analisando a reprovação escolar em busca de alternativas para as dificuldades de aprendizagem: uma pesquisa em ação na escola – Segunda Edição - Leituras e releituras dos fazeres e saberes escolares. UDESC: Florianópolis, 2010.
- SANT'ANNA, Ilza M. Por que avaliar? : como avaliar? : critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 2009.

4.33.

Título:

Estudios predictivos sobre el rendimiento académico en contextos universitarios en base al procesamiento estratégico de la información

Autor/a (es/as):

Mora, Patricia Guerra [Universidad de Oviedo]

Cano, Silvia Castellanos [Universidad de Oviedo]

Buey, Francisco De Asís Martín del [Universidad de Oviedo]

Resumo:

Problemática

La etiología del rendimiento académico o en su caso, del rendimiento escolar es un reto permanente en la investigación educativa. Cabe reconocer que se han hecho avances

significativos desde los planteamientos de análisis de la situación educativa donde se detallan todos los condicionantes intervinientes del mismo, algunos de sus estudios están centrados en contextos universitarios. En este ámbito se señala que uno de los condicionantes pero no determinantes del rendimiento está relacionado con el empleo adecuado de estrategias de procesamiento de la información. Estos estudios no han podido ser abordados con profusión por la inexistencia hasta hace poco de instrumentos evaluadores de las mismas. En esta comunicación se aborda una posible predicción en base al reciente cuestionario de evaluación (CPEI-U) que es objeto de otra comunicación en el actual congreso.

Metodología

El instrumento empleado es el Cuestionario de Evaluación del Procesamiento Estratégico de la Información para Universitarios (CPEI-U). Consta de 8 factores, 25 subfactores y 85 ítems. Los ocho factores son: actitud positiva ante el estudio, selección y uso de estrategias, transferencia (generalización) de la información, planificación y organización del trabajo, control Personal- atencional, autoeficacia percibida, autocognición y trabajo en grupo y metaconocimiento estratégico. Tiene una fiabilidad de alfa de Cronbach superior a .70 en todos los factores. La muestra empleada ha sido de 252 estudiantes universitarios.

Se pretende ver qué factores explican que un sujeto tenga un buen rendimiento académico. Para ello se analiza en qué proporción las diferencias que hay entre los sujetos en rendimiento académico pueden explicarse por las diferencias que hay entre los mismos en las variables predictoras consideradas.

Se han calculado las correlaciones entre las ocho dimensiones del cuestionario y el rendimiento académico obtenido a través de las calificaciones académicas de los estudiantes en una asignatura troncal y se ha realizado un análisis de regresión múltiple comprobando la significación estadística de los pesos de los factores en el rendimiento.

Resultados

El rendimiento académico se relaciona de forma positiva con los ocho factores del cuestionario, aunque significativamente con seis. El factor con el que más correlaciona es el cuarto, planificación y organización del trabajo, variable que contribuye en mayor medida en la predicción del criterio.

La ecuación de regresión nos permite predecir, para cualquier sujeto de la población, su puntuación en el criterio conociendo sus puntuaciones en las variables predictoras; siendo el factor la planificación y organización del trabajo el que presenta mayor poder predictivo sobre el rendimiento académico.

Pertenencia y relevancia

Desde esta perspectiva este instrumento constituye una ayuda tanto para detectar factores de

Procesamiento estratégico que se asocian de mejor manera con problemas en el rendimiento, como para orientar el diseño de programas de entrenamiento en procesamiento estratégico que podrían tener efectos positivos en el rendimiento académico

Relación con el área de producción

La presente comunicación la consideramos asociada al grupo temático 4 del congreso: Evaluación del aprendizaje.

Palabras-chave:

Predicción Rendimiento. Universidad.

1. Introducción

La etiología del rendimiento académico o en su caso, del rendimiento escolar es un reto permanente en la investigación educativa. Tanto en décadas anteriores como en la actualidad se han realizado múltiples intentos por conocer y predecir las variables que influyen en el rendimiento de los sujetos, abarcando distintos aspectos. Moral de la Rubia (2006) recuerda cómo los trabajos pioneros en la medición de la inteligencia, de la mano de Binet y Simon (1905) y Terman (1916), así como los desarrollados por Yerkes, Bridges y Hardwick (1915) estaban ligados a la selección, bien de alumnos en los dos primeros casos o de trabajadores.

Cabe reconocer que se han hecho avances significativos desde los planteamientos de análisis de la situación educativa donde se detallan cada vez más condicionantes intervinientes en el rendimiento. Moral de la Rubia (2006) examina como potenciales predictores del rendimiento académico en universitarios, el papel de la capacidad cognitiva, la alexitimia, la salud mental y las variables sociodemográficas. Por su parte, Díaz Rosas (1995) analiza como variables predictoras del rendimiento académico en universitarios factores asociados a los alumnos como sus condicionamientos familiares, capacidad intelectual, hábitos de estudio y nivel con el que acceden a los estudios así como factores ligados al centro educativo, como la labor tutorial realizada o los recursos disponibles. Además, acerca de tomar como criterio del rendimiento del alumno sus calificaciones, el autor afirma que constituyen en sí mismas el criterio "social" y "legal" del rendimiento de un alumno en la institución educativa y expone una cita de García Llamas que argumenta lo siguiente: "en estos momentos las calificaciones escolares, a pesar de las múltiples críticas de las que son objeto, constituyen el mejor indicador del rendimiento académico".

Precisamente en la población universitaria, se señala que uno de los condicionantes pero no determinantes del rendimiento, está relacionado con el empleo adecuado de estrategias de procesamiento de la información. Siguiendo a Nisbet y Shuckersimith (1986), las estrategias de aprendizaje son procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades.

Se vinculan con el aprendizaje significativo y con el aprender a aprender. Se trata de capacidades, aptitudes o competencias mentales, que se aprenden y se puede enseñar y que están vinculadas a los contenidos de aprendizaje (Monereo, 1994).

Camarero, Martín del Buey y Herrero (2000) analizan el uso de estilos y estrategias de aprendizaje en diferentes especialidades universitarias y su relación con el curso y el rendimiento académico, hallando diferencias entre especialidades. Camarero et al. (2000) conceptualizan los estilos de aprendizaje como variables personales a mitad de camino entre la inteligencia y la personalidad que explican las diferentes formas de abordar, planificar y responder ante las demandas del aprendizaje. Por otro lado, entienden las estrategias de aprendizaje como actividades propositivas que reflejan las cuatro fases del procesamiento de la información: adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento. Los autores apuntan, en relación con la utilización de estilos y estrategias de aprendizaje por los alumnos universitarios en España, los resultados poco coincidentes de las investigaciones realizadas.

En su investigación, Martín y Rodríguez (2003) examinan el uso de estilos de aprendizaje en alumnado de diferentes especialidades universitarias, así como su relación con el género y rendimiento académico. En general, apuntan que el uso especializado de un estilo de aprendizaje particular se relaciona con un descenso en el rendimiento académico mientras que el aprendizaje resulta más eficiente si se da un uso equilibrado de todos los estilos de aprendizaje.

Por otro lado, otros autores han mostrado la influencia de variables socioemocionales. Peralta y Sánchez (2003) examinan, en alumnado de educación primaria, la predicción del rendimiento académico en base al autoconcepto. En una línea similar, Núñez, González-Pienda, García-Rodríguez, González-Pumariega, Roces, Álvarez-Pérez y González-Torres (1998) examinan el papel del autoconcepto y las estrategias de aprendizaje en el rendimiento de los estudiantes aludiendo a diferencias significativas en la selección de estrategias de aprendizaje entre alumnos con autoconcepto positivo y negativo.

El constructo Estrategias de Aprendizaje se comienza a estudiar en España de forma tardía a partir de diversas aportaciones estadounidenses (Schmeck, 1988; Weinstein, 1987) y ello influye en la ausencia, hasta hace poco, de instrumentos de evaluación adecuados, sobre todo para población universitaria. En esta población además, puede existir la creencia por parte de docentes y expertos de que los estudiantes universitarios ya están dotados de las herramientas necesarias para la superación de las materias que tenían que cursar.

Aunque existen en el panorama actual varios cuestionarios que evalúan el constructo objeto de estudio y concretamente en alumnado universitario (Escala de Estrategias de Aprendizaje, ACRA, validada por De la Fuente y Justicia, 2003; Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje en universitarios, CEA-

U, de, Martín, García, Torbay y Rodríguez, 2007; Cuestionario *CEVEAPEU* de Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez, 2009 y; Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo CETA de López-Aguado, 2010), la presente investigación emplea el reciente Cuestionario de Evaluación del Procesamiento Estratégico de la Información para Universitarios CPEI-U. El cuestionario utilizado evalúa las estrategias de aprendizaje utilizadas por universitarios en base al modelo de Procesamiento estratégico de la Información (PEI) formulado por Martín del Buey, Camarero, Sáez y Martín (2000). Mientras que la mayoría de los cuestionarios citados se centran únicamente en las motivaciones que impulsan a un estudiante a emprender una tarea, el CPEI-U evalúa también un aspecto que consideramos necesario, el abordaje que el estudiante realiza ante las tareas desde posiciones positivas y donde prevalezca un nivel de creencia en sí mismo y en sus posibilidades.

Con respecto al estudio predictivo que se pretende realizar, es básico considerar la validez predictiva, entendida como el grado de eficacia con el que se puede predecir o pronosticar una variable de interés (criterio), a partir de las puntuaciones de ese test (Muñiz, 1998). Siguiendo a Elosua (2003), el análisis de las relaciones entre un test y un criterio adquiere una gran relevancia en contextos de utilidad donde es fundamental la precisión con que se efectúa una predicción. Los diseños utilizados para la obtención de índices de validez, propios de este aspecto, dependen del tiempo transcurrido entre la recogida de datos en el test y en el criterio, siendo habitualmente conocidos como predictivo, concurrente o retrospectivo.

Siguiendo a Muñiz (1998), quizá este aspecto del uso de los test sea el más frecuente, pues permite predecir comportamientos futuros de los sujetos en situaciones específicas y en consecuencia, seleccionar a los candidatos potencialmente adecuados. Este tipo de validez se operacionaliza a través del coeficiente de validez, que es la correlación entre el test y el criterio, y en la medida que sea alta, más precisos serán los pronósticos. También, las técnicas de regresión permiten expresar la información contenida en el coeficiente de validez (Muñiz, 1998).

En relación con lo planteado anteriormente, la presente investigación tiene el objetivo de explorar la validez predictiva en el pronóstico del rendimiento académico de los factores y subfactores del Cuestionario de Evaluación del Procesamiento Estratégico de la Información para Universitarios (CPEI-U), elaborado a partir del modelo PEI citado. Para ello se pretende analizar en qué medida las diferencias entre los sujetos en rendimiento académico pueden explicarse por las diferencias existentes en las variables predictoras consideradas.

2. Método

2.1 Participantes

Para la consecución del objetivo comentado, se trabajó con una muestra seleccionada a través de un muestreo no probabilístico de carácter incidental, es decir, se trató de una muestra compuesta por estudiantes voluntarios, no aleatoria. El grupo total de sujetos estuvo compuesto por 252 alumnos, de los cuáles 115 pertenecían a la Universidad de Oviedo y 137 a la Universidad Complutense de Madrid. En la muestra hay un predominio femenino, con 212 mujeres (84,1%) frente a 40 hombres (15,9%). En cuanto al curso al que pertenecen, 179 (71%) son estudiantes del 1º curso, 71 (28,2%) del 4ª curso y sólo 2 (0,8%) de 5º curso de la licenciatura.

2.2 Instrumentos

En primer lugar, para la evaluación de las estrategias de aprendizaje, se utilizó el instrumento CPEI-U, Cuestionario de Evaluación del Procesamiento Estratégico de la Información para Universitarios. Se trata de un instrumento de fácil aplicación y corrección y que requiere poco tiempo. El alumnado tiene que responder a una serie de frases relacionadas con el uso de estrategias de aprendizaje que utilizan habitualmente, valorándolas en una escala Likert de 1 a 5 (1- total desacuerdo o, 5- total acuerdo). Por tanto, ayuda a conocer la situación real del uso de técnicas de estudio en ambientes universitarios. Además, puede servir como base para elaborar posibles programas de intervención. Consta de 85 ítems y se presenta organizado en ocho factores y 25 subfactores, que se exponen en la Tabla 1 que figura a continuación. El factor 1 está formado por un único subfactor, al igual que el factor 3; el factor 2 está formado por cinco subfactores; los factores 4 y 5 están formados por cuatro subfactores, el factor 6 está formado por cinco subfactores; el factor 7 está formado por dos subfactores y finalmente, el factor 8, está formado por tres subfactores. El instrumento ha demostrado niveles de fiabilidad alfa de Cronbach adecuados.

Tabla 1. Factores y subfactores del instrumento CPEI-U

Factores	Subfactores
1. Actitud positiva ante el estudio	4. Actitud positiva hacia el estudio.
2. Selección y uso de estrategias	7. Comprensión de la información (COI)
	3. Control de estrategias (CE).
	22. Retención: Interrogación elaborativa y repetición (R)
	11. Selección de ideas principales (SI)
	16. Atención Global (AG).
3. Transferencia (generalización) de la información	8. Transferencia de la información (T)
4. Planificación y organización del trabajo	1. Control de la fuente (CF)
	21. Planificación espacio- temporal (PET)

	25. Conocimiento de fuentes y de la información (CFI)
	15. Planificación oral y escrita (POE).
5. Control personal-Atencional	20. Atención Sostenida (AS)
	5. Control de la impulsividad (CI)
	17. Reestructuración de la información (RI);
	24. Búsqueda (B).
6. Autoeficacia percibida	18. Eficacia motivacional (EM)
	2. Eficacia atencional (EA);
	9. Personalización y creatividad (PC)
	14. Consulta (C)
	19. Recuerdo eficaz (RE).
7. Autocognición y trabajo en grupo	12. Pensamiento crítico (PEC)
	6. Actitud socio-afectiva (ASA),
8. Metaconocimiento estratégico	23. Conocimiento de las estrategias (COE)
	13. Corrección de distractores (CD),
	10. Valoración del desempeño (VD)

En segundo lugar, para la evaluación del rendimiento académico, se utilizaron las notas obtenidas por el alumnado en una materia troncal.

2.3 Procedimiento

La aplicación del cuestionario CPEI-U se llevó a cabo en una sesión de forma colectiva. Los participantes respondieron de forma voluntaria, garantizando su confidencialidad para evitar sesgos de respuesta. Junto a la hoja de respuestas se les suministró un manual con las normas de aplicación. El tiempo de aplicación fue de 15 minutos aproximadamente.

Posteriormente, para la realización de los análisis de datos correspondientes, fue utilizado el paquete estadístico SPSS en la versión 15.0.

3. Resultados

En relación a la validez predictiva del cuestionario CPEI-U para pronosticar el rendimiento académico en universitarios, se realizaron dos tipos de análisis: el estudio de las correlaciones entre los factores y subfactores del cuestionario y las calificaciones en la materia troncal por un lado, y por otro, el análisis de la correlación lineal múltiple, comprobando la significación estadística de los pesos de los factores en el rendimiento. Es decir, para ver en qué medida las dimensiones del cuestionario sirven o no para

predecir el rendimiento, se realizó un estudio de la validez predictiva mediante un análisis de las correlaciones y un análisis de regresión múltiple, tomando como variables predictoras las dimensiones del constructo y como variable criterio el rendimiento académico.

En primer lugar, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson (r_{xy}) para describir la relación entre las ocho dimensiones del cuestionario y la variable criterio, el rendimiento académico. Como figura en la Tabla 2, todas las dimensiones del cuestionario, excepto las dimensiones 3 y 7, correlacionan positiva y significativamente con el rendimiento académico: Actitud positiva ante el estudio $r_{xy}=.243$ $p= .000$; Selección y uso de estrategias $r_{xy}=.340$ $p= .000$; Planificación y organización del trabajo $r_{xy}=.366$ $p= .000$; Control Personal- Atencional $r_{xy}=.309$ $p= .000$; Autoeficacia percibida $r_{xy}=.201$ $p= .002$; y metaconocimiento estratégico, $r_{xy}=.312$ $p= .000$. La relación positiva de las correlaciones indica que los sujetos que puntúan alto en las dimensiones medidas por el cuestionario, tienen mejores puntuaciones en el rendimiento académico.

Tabla 2. Correlaciones entre las dimensiones del cuestionario CPEI-U y el rendimiento académico

	Nota académica (Sig. Bilateral)
1. Actitud positiva ante el estudio	,243 (.000)
2. Selección y uso de estrategias	,340 (.000)
3. Transferencia de la información	,027 (.681)
4. Planificación y organización del trabajo	,366 (.000)
5. Control personal-Atencional	,309 (.000)
6. Autoeficacia percibida	,201 (.002)
7. Autocognición y trabajo en grupo	,036 (.585)
8. Metaconocimiento estratégico	,312 (.000)

Los resultados obtenidos de las correlaciones de Pearson entre los subfactores que componen las ocho dimensiones del cuestionario y el rendimiento académico se exponen en la Tabla 3. Resultan significativas las correlaciones de dieciocho subfactores con el rendimiento académico: Control de la fuente $r_{xy}=.242$ $p= .000$; Eficacia atencional $r_{xy}=.206$ $p= .001$; Control de estrategias $r_{xy}=.444$ $p= .000$; Control de la impulsividad $r_{xy}=.314$ $p= .000$; Transferencia de la información $r_{xy}=.263$ $p= .000$; Personalización y creatividad $r_{xy}=.178$ $p= .006$; Valoración del desempeño $r_{xy}=.295$ $p= .000$; Selección de ideas principales $r_{xy}=.188$ $p= .004$; Pensamiento crítico $r_{xy}=.159$ $p= .014$; Corrección de distractores $r_{xy}=.198$ $p= .002$; Consulta $r_{xy}=.302$ $p= .000$; Planificación oral y escrita $r_{xy}=.178$ $p= .006$; Atención Global $r_{xy}=.177$ $p= .006$; Reestructuración de la información $r_{xy}=.167$ $p= .010$; Eficacia motivacional $r_{xy}=.184$ $p= .005$; Conocimiento de las estrategias $r_{xy}=.329$ $p= .000$; Búsqueda $r_{xy}=.154$ $p= .018$ y; Conocimiento de fuentes y de la información $r_{xy}=.223$ $p= .001$. Como puede

advertirse, las correlaciones más altas se dan con los subfactores 3, 23 y 14, que pertenecen a los factores 2, 8 y 6, respectivamente.

Tabla 3. Correlaciones entre los subfactores del cuestionario CPEI-U y el rendimiento académico.

Factor	Subfactor	Nota académica (Sig. Bilateral)
1	4 .Actitud positiva hacia el estudio	,030 (.645)
2	3. Control de estrategias	,444 (.000)
	7. Comprensión de la información	,027 (.681)
	11. Selección de ideas principales	,188 (.004)
	16. Atención Global	,177 (.006)
	22. Retención: Interrogación elaborativa y repetición	,077 (.240)
3	8. Transferencia de la información	,263 (.000)
4	1. Control de la fuente	,242 (.000)
	15. Planificación oral y escrita	,178 (.006)
	21. Planificación espacio- temporal	-,035 (.591)
	25. Conocimiento de fuentes y de la información	,223 (.001)
5	5. Control de la impulsividad	,314 (.000)
	17. Reestructuración de la información	,167 (.010)
	20. Atención Sostenida	,046 (.479)
	24. Búsqueda	,154 (.018)
6	2. Eficacia atencional	,206 (.001)
	9. Personalización y creatividad	,178 (.006)
	14. Consulta	,302 (.000)
	18. Eficacia motivacional	,184 (.005)
	19. Recuerdo eficaz	,083 (.204)
7	6. Actitud socio-afectiva	-,105 (.108)
	12. Pensamiento crítico	,159 (.014)
8	10. Valoración del desempeño	,295 (.000)
	13. Corrección de distractores	,198 (.002)
	23. Conocimiento de las estrategias	,329 (.000)

En segundo lugar, en relación al análisis de regresión lineal múltiple, se pretende examinar qué factores explican que un sujeto tenga un buen rendimiento académico. Se analiza en qué proporción las diferencias en rendimiento académico en los sujetos pueden explicarse por las diferencias en las variables predictoras consideradas.

El coeficiente *R* de correlación múltiple entre las variables predictoras y el criterio es de .436. El análisis de regresión lineal múltiple realizado, muestra con respecto al coeficiente de determinación (*R*²) que el 19% (*R*²=.190) de las diferencias en el rendimiento se explican a partir de las diferencias en las variables predictoras. Estos datos figuran en la Tabla 4. El coeficiente de determinación resulta estadísticamente significativo ($F_{8,226} = 6,621, p < 0.001$)

Tabla 4. Ajuste del modelo de regresión

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típico de la estimación
1	,436	,190	,161	1,5308

Con respecto a los coeficientes beta (estandarizados), el rendimiento académico se relaciona positivamente con cinco factores de los ocho que componen el CPEI-U: factor 1 (*Beta* = .102, *p*=.151), factor 2 (*Beta* = .131, *p*=.132), factor 4 (*Beta* = .207, *p*=.015), factor 5 (*Beta* = .095, *p*=.235) y factor 8 (*Beta* = .073, *p*=.389); y negativamente con los tres restantes: factor 3 (*Beta* = -.127, *p*=.045), factor 6 (*Beta* = -.005, *p*=.946) y factor 7 (*Beta* = -.082, *p*=.195). Los resultados se muestran en la Tabla 5. No obstante, la correlación sólo es significativa en el caso de los factores 3 y 4, Transferencia (generalización) de la información y Planificación y organización del trabajo, respectivamente, que por lo tanto, son las variables que más contribuyen en la predicción del criterio.

La ecuación de regresión que nos permite predecir, para cualquier sujeto de la población, su puntuación en el criterio conociendo sus puntuaciones en las variables predictoras, resulta la siguiente: Rendimiento (*Y'*) = 3,527+ ,031 (*X*1) + ,025 (*X*2) + -,041 (*X*3) +,054 (*X*4) + ,025 (*X*5) + -,001 (*X*6) + -,031 (*X*7)+ ,011 (*X*8). Donde: *Y'* es la puntuación pronosticada en rendimiento, *X*1 la puntuación de Actitud positiva ante el estudio, *X*2 la puntuación de Selección y uso de estrategias, *X*3 la puntuación de Transferencia (generalización) de la información, *X*4 la puntuación de Planificación y organización del trabajo, *X*5 la puntuación de Control Personal- Atencional, *X*6 la puntuación de Autoeficacia percibida, *X*7 la puntuación de autocognición y trabajo en grupo y *X*8 la puntuación de Metaconocimiento estratégico. En vista de los resultados, es el factor 4, la planificación y organización del trabajo, el que presenta mayor poder predictivo sobre el rendimiento académico.

La ecuación de regresión predictiva, en la que sólo se tienen en cuenta los predictores significativos, es la siguiente: Rendimiento (*Y'*) = 3,527+ -,041 (*X*3) +,054 (*X*4).

Tabla 5. Coeficientes de regresión

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	3,527	,909		3,878	,000
1.Actitud positiva ante el estudio	,031	,022	,102	1,440	,151
2.Selección y uso de estrategias	,025	,017	,131	1,510	,132
3.Transferencia de la información	-,041	,021	-,127	-1,967	,045
4.Planificación y organización del trabajo	,054	,022	,207	2,447	,015
5.Control personal-Atencional	,025	,021	,095	1,191	,235
6. Autoeficacia percibida	-,001	,019	-,005	-,068	,946
7. Autocognición y trabajo en grupo	-,031	,023	-,082	-1,299	,195
8.Metaconocimiento estratégico	,011	,013	,073	,862	,389

Nota: B: Coeficiente beta de regresión no estandarizado; *Beta*= Coeficiente beta de regresión estandarizado.

4. Discusión y conclusiones

El rendimiento escolar es un reto permanente en la investigación educativa y se han realizado múltiples investigaciones con el objetivo de predecirlo. En el ámbito universitario, la investigación reciente señala que uno de los condicionantes pero no determinantes del rendimiento está relacionado con el empleo adecuado de estrategias de procesamiento de la información. En esta comunicación se aborda una posible predicción del rendimiento académico en universitarios en base al cuestionario de evaluación CPEI-U. El citado cuestionario, que consta de ocho factores y 25 subfactores, presenta adecuadas características psicométricas para su utilización en alumnado universitario.

Por tanto, en la presente investigación se examina la relación entre la percepción que los universitarios tienen del uso y conocimiento que poseen de las estrategias de aprendizaje, evaluada a través del instrumento CPEI-U y su rendimiento académico, valorado a través de las calificaciones en una materia troncal. El objetivo es evaluar en qué medida las diferencias en rendimiento académico, variable criterio, pueden ser atribuidas o predichas por las diferencias en las variables predictoras consideradas, es decir, los ocho factores y los 25 subfactores del cuestionario. Con este fin se han realizado análisis de las correlaciones entre los factores y subfactores del cuestionario con el rendimiento así como análisis de regresión múltiple.

Los resultados muestran, en relación a las correlaciones entre los factores y subfactores del cuestionario y las calificaciones de los estudiantes, que el uso del cuestionario correlaciona en general,

con el rendimiento académico, por lo que podría ser un predictor del mismo. Seis de las ocho dimensiones que forman el cuestionario, correlacionan de forma positiva y significativa con el rendimiento académico: Actitud positiva ante el estudio, Selección y uso de estrategias, Planificación y organización del trabajo, Control Personal- Atencional, Autoeficacia percibida y metaconocimiento estratégico. La relación positiva de las correlaciones indica que los sujetos que puntúan alto en las dimensiones medidas por el cuestionario, tienen mejores puntuaciones en el rendimiento académico. Los factores Transferencia (generalización) de la información y Autocognición y trabajo en grupo no han resultado estadísticamente significativos. Con respecto a los subfactores, dieciocho de los veinticinco correlacionan de forma positiva y significativa.

Por otro lado, en vista de los coeficientes beta (estandarizados), el rendimiento muestra una correlación positiva y significativa con el cuarto factor, Planificación y organización del trabajo y significativa pero negativa con el tercero, Transferencia (generalización) de la información.

Consideramos que estos resultados están en consonancia con otras investigaciones (Díaz Rosas, 1995), que indican que los hábitos y estrategias de aprendizaje de los alumnos contribuyen en la predicción del rendimiento del alumnado y una acción educativa que los potencie y mejore, contribuirá a aumentar el rendimiento.

Se puede concluir, por tanto, que el CPEI-U muestra una validez predictiva aceptable y puede ser un instrumento adecuado para, en primer lugar, detectar factores de procesamiento estratégico que se asocian con problemas en el rendimiento y, en segundo lugar, para orientar el diseño de programas de entrenamiento en procesamiento estratégico que podrían tener efectos positivos en el rendimiento académico.

En cuanto a las ventajas del CPEI-U como instrumento se pueden citar varias. Requiere poco tiempo para su uso, su aplicación y corrección es fácil y rápida y, como se ha citado en líneas anteriores, el instrumento presenta adecuadas propiedades sicométricas. Además, permite conocer la situación real del uso de técnicas de trabajo intelectual en universitarios, sirviendo tanto para la evaluación, la predicción y la prevención, a través de la elaboración de programas de intervención que subsanen necesidades.

No obstante, estos resultados deben interpretarse a la luz de varias limitaciones. En primer lugar, la evaluación del rendimiento académico sólo ha sido valorada a través de las calificaciones en una materia troncal. Además, las estrategias de aprendizaje se han evaluado con un instrumento muy reciente, que aunque dispone de adecuadas propiedades psicométricas y numerosas ventajas que se han citado en la presente comunicación, es necesario tener cautela. Finalmente, considerar que en la presente investigación no se han tomado medidas de otras variables que podrían estar mediando estos resultados.

5. Referencias

- Camarero, F.; Martín del Buey, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2003). Escala de estrategias de aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 1(2), 1696-2095.
- Díaz Rosas, F. (1995). La predicción del rendimiento académico en la universidad: un ejemplo de aplicación de la regresión múltiple. *Enseñanza*, 13, 43-61.
- Elosua, P. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema* 15(2), 315-321.
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M. y Pérez-Perez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Relieve*, 15(2), 1-31.
- López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 55(1), 77-99.
- Martín, E., García, L. A., Torbay, A., y Rodríguez, T. (2007). Estructura factorial y fiabilidad de un cuestionario de estrategias de aprendizaje en universitarios: CEA-U. *Anales de Psicología*, 23(1), 1-6.
- Martín, A. y Rodríguez, M. (2003). Estilos de aprendizaje y educación superior. Análisis discriminante en función del tipo de estudios. *Enseñanza*, 21, 77-97.
- Martín del Buey, F., Camarero, F., Sáez, C. y Martín, E. (2000). *Procesamiento Estratégico de la Información*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Moral de la Rubia, J. (2006). Predicción del rendimiento académico universitario. *Psicología y ciencia social*, 8(2), 43-61.
- Muñiz, J. (1998). *Teoría Clásica de los Test*. Madrid: Pirámide.
- Nisbet, J. y Schucksmith, J. (1986). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana. Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1984). *Learning to learn*. Cambridge: University Press.
- Núñez, J.; González-Pienda, J.; García-Rodríguez, M.; González-Pumariega, S.; Roces, C.; Álvarez-Pérez, L. y González-Torres, M. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.

Peralta y Sánchez (2003).Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de Educación Primaria. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 95-120.

Schmeck, R.R. (1988). *Learning Strategies and Learnig Styles: Perspectives on individual differences*. NewYork and London: Plenum Press.

Weinstein, C.E. (1987) *LASSI. (Learning and Study Strategies Inventory)*. Clearwater, FL: H&H Publishing Compagny.

4.34.

Título:

O desafio da avaliação das aprendizagens: como os professores universitários falam das dificuldades de aprendizagem

Autor/a (es/as):

Oliveira, Eloiza da Silva Gomes de [Universidade do Estado do Rio de Janeiro]

Sequeira, Joyce [Universidade do Estado do Rio de Janeiro]

Vasconcelos, Monna [Universidade do Estado do Rio de Janeiro]

Lima, Rafael [Universidade do Estado do Rio de Janeiro]

Trindade, Thaís [Universidade do Estado do Rio de Janeiro]

Vasconcellos, Danielle Pereira de [Universidade do Estado do Rio de Janeiro]

Resumo:

As dificuldades de aprendizagem constituem-se, historicamente, em objeto complexo e polêmico para a abordagem dos pesquisadores, professores e demais profissionais, além das famílias que convivem com pessoas que aprendem em ritmo ou de forma diferente daquilo que é esperado ou considerado “normal”. Além da multiplicidade de critérios – estatístico, clínico, teleológico, constitucional, sociológico, entre outros – o conceito de normalidade permite com facilidade a ocorrência da fragmentação, considerando partes do ser humano quando ele se constitui em uma totalidade e da estereotipia, criando “tipos” característicos associados às dificuldades de aprendizagem. Os professores com frequência não conseguem explicar o real significado do termo e os critérios que fundamentam o seu uso, o que pode evidenciar um reflexo do processo de patologização da aprendizagem ou da biologização das questões sociais. Sabemos que tais dificuldades não se apresentam apenas na Educação Básica, mas acompanham professores e alunos pelo Ensino Superior. Quantas vezes na Universidade nos deparamos com

casos não diagnosticados ou mal abordados da dislexia, do transtorno do déficit de atenção (TDA), da disgrafia ou da síndrome de Asperger, entre outros. Em pesquisa realizada com cinquenta professores universitários do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, As respostas foram cuidadosamente analisadas e divididas por fração de sentido, obtendo-se assim 114 respostas diferentes. Obtivemos cinco categorias de análise, considerando a dificuldade de aprendizagem como: responsabilidade do aluno; consequência de um processo; causa de um processo; responsabilidade de outro agente (escola/ professor/família); e falta, carência, deficiência, distúrbios, anormalidade. Destacamos na conclusão alguns dos impasses à realização do diagnóstico das dificuldades de aprendizagem e para a avaliação acadêmica da mesma: o despreparo dos professores para a realização desta tarefa; a resistência que as instituições educativas apresentam a assumir sua parcela de responsabilidade na gênese destas dificuldades; a precariedade de instituições complementares à ação pedagógica, que possam dar suporte às dificuldades diagnosticadas; a confusão entre alunos com dificuldades de aprendizagem e os que apresentam baixo rendimento escolar; a rigidez dos sistemas de classificação que irão expressar os resultados deste processo.

Palavras-chave:

Avaliação das aprendizagens; dificuldades de aprendizagem; docência universitária.

Introdução: sobre a conceituação e o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem têm se constituído historicamente em um objeto polêmico para a abordagem dos estudiosos, pesquisadores, professores e demais profissionais, além das famílias que convivem com pessoas que aprendem em ritmo ou de forma diferente daquilo que é esperado ou considerado “normal”.

Nesta introdução vamos abordar três aspectos que tornam esta abordagem especialmente difícil. O primeiro se refere à complexidade do termo “normalidade” e aos múltiplos aspectos que ele envolve.

Além da multiplicidade de critérios – estatístico, clínico, teleológico, constitucional, sociológico, entre outros – o conceito de normalidade permite com facilidade a ocorrência dos fenômenos da fragmentação, considerando partes do ser humano quando ele se constitui em uma totalidade e da estereotipia, criando “tipos” característicos associados às dificuldades de aprendizagem. Incorre assim no equívoco do estabelecimento de etiologias, listagens de causas que ilusoriamente facilitam o diagnóstico.

Para Doron e Parot (2007):

A normalidade é concebida, por um lado, como a ausência de patologia, e, por outro, como a conformidade com o tipo médio. Vale ressaltar que a média é uma medida estatística,

puramente descritiva e operacional, que tende a ser considerada como regra e como valor, podendo proporcionar uma interpretação equivocada, uma vez que não leva em conta as singularidades, as dissidências e as anomalias, baseando-se em valores atribuídos ao indivíduo e ao comportamento, cuja função é avaliar e detectar a utilidade social das condutas e dos indivíduos. (p. 335).

Kaplan (1997) fala em quatro perspectivas do enfoque das ciências comportamentais e sociais para a normalidade:

- Como saúde, em anteposição ao que é considerado doença, consiste na ausência dos sinais e sintomas que estejam em “desajuste” com o que é comum (ou normal), indicando um organismo saudável.
- Como utopia, fundamentada na conjunção harmoniosa e plena do sistema nervoso funcionando de maneira “perfeita”.
- Como média, tendo por base a média estatística dos estudos normativos do comportamento no qual traços da personalidade são entendidos como medida padronizada do comportamento.
- Como processo, relacionada às situações ou a fases de desenvolvimento da personalidade, tendo cada estágio características intrínsecas.

O segundo aspecto refere-se a certa confusão estabelecida entre os termos distúrbios e dificuldades de aprendizagem.

O termo dificuldades de aprendizagem começou a ser usado no início dos anos 1960 para descrever diversas “discapacidades” relacionadas com o insucesso escolar e que não deviam ou podiam ser atribuídas a outros tipos de problemas de aprendizagem.

Concordamos com Moojen (1999) ao dizer que esses termos vêm sendo utilizados de forma aleatória na literatura especializada, na prática clínica e no cotidiano escolar para designar quadros diagnósticos variados.

Alguns autores afirmam que os comportamentalistas preferem o termo *distúrbio*, enquanto os construtivistas utilizam o termo *dificuldade*. França (1996) apresenta a distinção fundamentada na concepção de que o termo “dificuldade” está relacionado a questões de ordem psicopedagógica ou sócio – cultural e o termo distúrbio sugere a existência de comprometimentos neurológicos em funções corticais específicas e é mais utilizado pela perspectiva clínica.

Collares e Moysés (1992) expressam preocupação com a expansão do uso da terminologia “distúrbios de aprendizagem” entre os professores. Segundo as autoras os professores com frequência não conseguem explicar o significado do termo e os critérios que fundamentam o seu uso, o que pode evidenciar um reflexo do processo de patologização da aprendizagem ou da biologização das questões sociais.

Isto nos remete ao terceiro dos três aspectos que nos propusemos a abordar nesta introdução: a dificuldade do diagnóstico das dificuldades de aprendizagem.

Convidamos o leitor a refletir sobre alguns dos principais entraves à realização do diagnóstico das dificuldades de aprendizagem: o despreparo dos professores para a realização desta tarefa; o pouco acesso das escolas às equipes multidisciplinares que poderiam efetuar corretamente essas avaliações; a resistência das instituições escolares a assumir a sua parcela de responsabilidade na gênese destas dificuldades; a necessidade de maior variedade e quantidade de instrumentos e estratégias de diagnóstico; a ansiedade das famílias e das próprias escolas pelo resultado do processo de avaliação diagnóstica e pela “nomeação” do tipo de dificuldade apresentada; a precariedade de instituições complementares à ação pedagógica da escola que possam dar suporte às dificuldades diagnosticadas; a confusão entre alunos com dificuldades de aprendizagem e os que apresentam baixo rendimento escolar; a rigidez dos sistemas de classificação que irão expressar os resultados deste processo.

Em relação a este último ponto Dockrell e McShane (1997) falam de dois destes sistemas de classificação:

- Sistema etiológico – tenta classificar as dificuldades de aprendizagem de acordo com a causa que as origina.
- Sistema funcional – tem por base a medida da inteligência dos indivíduos que apresentam dificuldades de aprendizagem, destacando dois grupos: o de nível intelectual bem abaixo da média (e isto justifica as dificuldades encontradas) e o de desenvolvimento intelectual considerado “normal”, mas cujos membros têm alguma dificuldade específica (a leitura ou a escrita, por exemplo).

Fernández Cabezas (2000) fala de dois enfoques do diagnóstico das dificuldades de aprendizagem: o diagnóstico com enfoque tradicional-individual e o diagnóstico com enfoque curricular escolar. O quadro que se segue, elaborado pela autora, esclarece estas duas modalidades:

DIAGNÓSTICO	ENFOQUE TRADICIONAL-INDIVIDUAL	ENFOQUE CURRICULAR
Finalidade	A informação é obtida somente do aluno, se interessa pela criança, pelo que faz, assim como fundamentar seu defeito.	Obter informação do aluno e do ambiente em relação com a resposta curricular.
Conteúdo	Aluno.	Aluno, contexto educativo, contexto sócio-familiar.
Instrumentos e procedimentos	Utilização de provas e testes.	Provas, pautas de observação, trabalhos dos alunos. Instrumentos contextualizados que se referem a todos os componentes do processo ensino e aprendizagem.
Pessoas que intervêm	Psicólogos, médicos e participação muito limitada dos pedagogos.	Todos os profissionais implicados no processo educativo, e a família.

Concepção de base	Biológica.	Dinâmica e interativa.
-------------------	------------	------------------------

(FERNÁNDEZ CABEZAS, 2000, p. 34).

Conhecendo melhor as dificuldades de aprendizagem

A construção do conhecimento e a aprendizagem são processos naturais e espontâneos do ser humano que desde cedo se desenvolvem. A aprendizagem escolar também é considerada um processo natural, resultado de uma complexa atividade mental, na qual o pensamento, a percepção, as emoções, a memória, a motricidade e os conhecimentos estão entrelaçados para a criança sentir satisfação em aprender.

O cenário educacional é repleto de aprendizagens, sucessos e aprovações. Porém, diversas vezes, ao decorrer do ensino, nos deparamos com um problema bastante comum, as dificuldades de aprendizagem.

O termo “dificuldade de aprendizagem” começou a ser utilizado na década de 1960 e até hoje, na maioria dos casos, é confundido por professores e pais como uma simples desatenção das crianças em sala de aula.

As Dificuldades de Aprendizagem (DA) possuem inúmeras definições, como a que é apresentada por García-Sánchez (1998) e é bastante conhecida:

Dificuldade de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da recepção, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estes transtornos são intrínsecos ao indivíduo são atribuídos à disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de auto-regulação, percepção social e interação social, mas não constituem por si mesmas uma dificuldade de aprendizagem. Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (por exemplo deficiência sensorial, retardo mental, transtornos emocionais graves) ou com influências extrínsecas (tais como as diferenças culturais, instruções inapropriadas ou insuficientes), não são o resultado dessas condições ou influências. (GARCÍA-SÁNCHEZ, 1998, p. 35).

De forma mais genérica, a expressão dificuldade de aprendizagem é usada para se referir às condições sócio-biológicas que afetam as capacidades de aprendizagem de indivíduos, na aquisição, construção e desenvolvimento das funções cognitivas. Ainda abrange diversos transtornos de percepção, dano ou disfunção cerebral.

Embora a dificuldade de aprendizagem não seja indicativa do nível de inteligência, existe uma Tendência à exclusão dos indivíduos com essa dificuldade pela política de educação, pois as pessoas atingidas pela dificuldade de aprendizagem ainda carecem, em muitos casos, de um espaço

educacional específico para o seu problema. Dessa forma, as dificuldades de aprendizagem figuram como um dos maiores desafios educacionais.

O aluno, ao perceber que possui dificuldades em aprender determinada coisa frequentemente começa a demonstrar desinteresse, desatenção, irresponsabilidade, agressividade, etc. A dificuldade acarreta muitos sofrimentos.

Segundo Weiss (2000, p. 56),

(...) a aprendizagem normal dá-se de forma integrada no aluno (aprendente), no seu pensar, sentir, falar e agir. Quando começam a aparecer “dissociações de campo” e sabe-se que o sujeito não tem danos orgânicos, pode-se pensar que estão se instalando dificuldades na aprendizagem: algo vai mal no pensar, na sua expressão, no agir sobre o mundo.

As DAs são um dos fatores que conduzem o aluno ao fracasso escolar. Ao atribuí-lo ao próprio aluno, considerando que ele tenha algum tipo de comprometimento no desenvolvimento cognitivo, lingüístico, psicomotor ou emocional, o professor aparentemente deixa de ficar atento a esse tipo de problema, excluindo-o do seu foco de interesse da sua prática pedagógica.

É preciso que esse profissional utilize diferentes maneiras de ensinar, uma vez que existem inúmeras maneiras de aprender. É necessário que o professor saiba da importância de criar vínculos com seus alunos no cotidiano, construindo laços positivos e fortes na construção do saber. Pois não se pode dizer que o fracasso é somente do aluno, a escola precisa saber lidar com a diversidade dos seus alunos.

Uma das dificuldades mais conhecida e com grande repercussão na atualidade é a dislexia, porém, é importante a observação de outros problemas sérios de aprendizagem, como disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia e o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade).

Nos dias atuais, houve um enorme aumento de crianças com DA (dificuldade de aprendizagem). É notório que os problemas de atenção, concentração, memória e ajustamento social são muito comuns em indivíduos com esse problema.

É preciso, porém, ter atenção para não confundir dificuldade de aprender e o desenvolvimento normal, pois as crianças têm processos diferentes de desenvolvimento, não existe um 'padrão' determinado para isto. Portanto é importante que os pais e professores respeitem o desenvolvimento geral da criança, seus ritmos e motivações, assim como os diversos estilos de aprendizagem que podemos encontrar.

A DA tem inúmeros sintomas que podem ajudar a que a mesma seja identificada e que se alteram de acordo com a idade, áreas afetadas (as áreas são divididas em linguagem, memória, atenção, motricidade fina e outras funções) e da fase de desenvolvimento na qual o indivíduo está. Quanto mais precocemente houver intervenção adequada maior a possibilidade de ajuda no desempenho do aluno tanto na escola quanto na vida social.

O aluno com DA pode sofrer alteração com relação a classes regulares e serviços educacionais, para que haja facilitação da aprendizagem é necessário que o processo de ensino seja adequado através de adaptações físicas e curriculares para facilitar a compreensão do aluno. Outros artifícios podem ser utilizados, como: flexibilização de horários, mudanças nas atividades, nos textos e trabalho de casa, orientando de forma mais simples sobre o trabalho de casa.

O uso de tecnologias de informação e comunicação é uma nova adaptação que pode ser utilizada para a facilitação da aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Na conclusão deste texto abordaremos com mais profundidade esta questão.

Na busca de resultados concretos é preciso ser feito um trabalho entre pais, escolas, professores e demais profissionais, todos deverão estar envolvidos em um só objetivo: ajudar o aluno que “aprende de forma diferente dos demais”.

O papel dos pais é muito importante nesse processo, pois são eles que melhor conhecem os filhos, conversas frequentes entre eles e com a escola poderão ajudar na observação de qualquer novo problema. Isto faz com que o envolvimento da família no tratamento das dificuldades de aprendizagem seja fundamental.

Destacamos a importância da equipe multidisciplinar, funcionando coesa e homogeneamente (sem que sejam desconhecidas as particularidades de atuação de cada profissional), no atendimento às dificuldades de aprendizagem que resistem aos esforços mais imediatos realizados pela escola.

Aprender e ensinar são duas ações dependentes uma da outra. Então, a dificuldade de aprendizagem está intimamente ligada à dificuldade de ensinagem. Se uma dessas funções não opera de forma correta, pode gerar o fracasso escolar. A relação entre aluno e professor pode tornar o aluno mais capaz ou incapaz. Se o professor tratar o aluno como incapaz, não terá bons resultados, não permitirá a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento.

Polity (2002) destaca a importância do papel do professor como facilitador do processo de aprendizagem do aluno, afirmando que ele precisa ser também colocado no foco das dificuldades de aprendizagem e auxiliado em suas próprias fragilidades diante daqueles a quem não consegue ensinar.

É com disposição que pretendo acolher o sujeito da ensinagem: sem tentar catalogá-lo em compartimentos fechados, mas inseri-lo em um novo paradigma que permita pensá-lo em toda sua complexidade. E que faça sentido no contexto de construção de conhecimento, a partir do qual penso as ambivalências, as incertezas, as insuficiências, reconhecendo ao mesmo tempo seu caráter central e periférico, significativo e insignificante. (POLITY, 2002, p. 34).

Ensinar, assim como aprender, é uma questão relacional, formada por interação. O emocional do indivíduo interfere no ato de ensinar, assim como o emocional interfere também naquele que aprende. Esse estado intersubjetivo pode tornar-se significativo nos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, o ato de ensinar necessita de equilíbrio entre razão e emoção.

É necessário que o sistema de ensino seja reavaliado, pois os desafios educacionais precisam ser enfrentados, crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem precisam ter seus direitos e oportunidades de inclusão educacionais assegurados como os de qualquer outra pessoa. Novas diretrizes educacionais precisam ser traçadas para a construção de uma nova realidade na aprendizagem daqueles que possuem determinadas dificuldades. É importante entender que cada pessoa é diferente, sendo assim, a forma e o tempo para aprender também são diferentes, é importante entender que o ato de ensinar vai além de repassar conteúdo. É preciso que exista uma integração efetiva entre aqueles que ensinam e os que aprendem, pois a conquista de bons resultados na educação não depende exclusivamente de um desses envolvidos, uma boa educação depende de uma harmoniosa junção entre todos esses elementos citados.

As representações sociais dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem

A esta altura da discussão teórica sobre o tema decidimos empreender uma investigação relativa ao que pensam os professores sobre as dificuldades de aprendizagem. Sabemos que o tema é recorrente no universo da investigação científica, mas focamos a questão do conceito de dificuldade de aprendizagem, da representação que os professores elaboram sobre ela.

Vale a pena dedicar um pequeno espaço deste artigo à importância da representação social como forma de conhecimento. Inicialmente abordada por Durkheim (1986), sob a forma de representações coletivas, ela foi destacada no cenário acadêmico por Serge Moscovici (1978), que assim as definiu:

[...] a representação social é um corpus organizado de conhecimento e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação. (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

O autor prossegue o delineamento das representações como forma de produção de conhecimento:

(...) são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aquelas e estas e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior. (Moscovici, ibid, p.50).

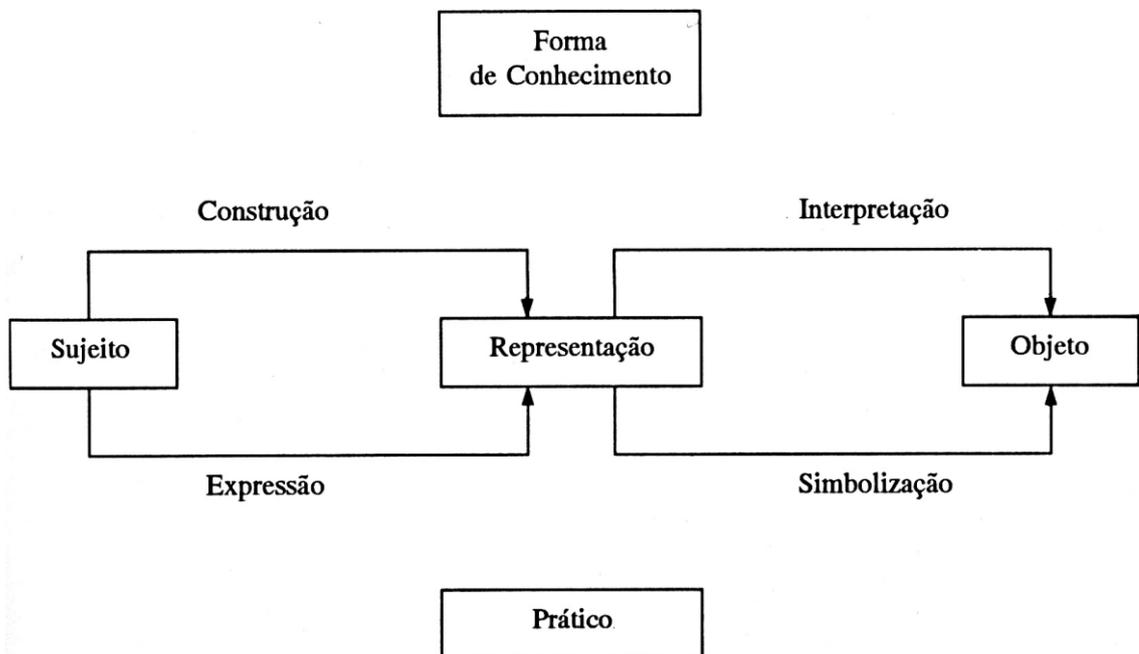
Denise Jodelet (1990) foi uma das autoras que mais contribuiu para a atribuição de status de conhecimento à representação social ao atribuir-lhes cinco características:

- a) ela é sempre representação de um objeto;
- b) tem sempre caráter imagético e a propriedade de deixar intercambiáveis a sensação e a ideia, a percepção e o conceito;

- c) tem caráter simbólico e significante;
- d) tem caráter construtivo;
- e) tem caráter autônomo e criativo.

E conclui: “As representações são medidas sociais da realidade, produto e processo de uma atividade de elaboração psicológica e social dessa realidade nos processos de interação e mudança social”. (JODELET, 1990, p. 37).

Spink (1993) adaptou um quadro de Jodelet (1990) que indica mais claramente a dinâmica das representações sociais como forma de conhecimento, conseqüentemente objeto fidedigno para pesquisas como a que desenvolvemos:



Ainda segundo Jodelet:

As representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir. (JODELET, 2002, p. 26).

Para Jodelet (1996) e Abric (1996) estudar fenômenos relacionados ao preconceito e à exclusão social através da análise de representações sociais é extremamente pertinente. Foi a Escola de Aix-en-

Provence⁸⁰ que, em seus estudos, encontrou representações “disfarçadas” (*masquées*). Alguns elementos de uma representação apareciam numa situação e não em outras, surgindo então a hipótese da *zona muda*, de que falaremos ao final.

A pesquisa realizada

Para construir a metodologia de investigação a ser utilizada recorreremos novamente a Moscovici (1978) e aos seus conceitos de objetivação e de ancoragem. Segundo o autor a objetivação nos permite estruturar o conhecimento do objeto, desenvolvendo-se em três etapas. Na primeira é feito um “enxugamento” do excesso de informação com base na informação prévia que o indivíduo possui. Logo a seguir esses fragmentos resultantes são reconfigurados em um esquema (o núcleo figurativo da representação), criando algo objetivo, reconhecível e familiar. Finalmente, chega a vez da naturalização, cristalizando a representação e tornando-a “natural” para o indivíduo.

A ancoragem dá sentido à representação como forma de conhecimento. Faz com que ele penetre no social e volte ao sujeito, que recorre ao que é familiar para torná-lo categoria e fazê-lo parte da sua leitura do mundo.

Jodelet (2002) propõe que, para contemplar a amplitude das representações sociais consideradas como “saber prático” seja possível responder a três questões: Quem sabe, e a partir de onde sabe? O que e como se sabe? Sobre o que se sabe, e com que efeito? Desta forma sistematizou três planos: as condições de produção e de circulação das representações sociais; os processos e estados das representações sociais; e o estatuto epistemológico das representações sociais.

Realizamos uma pesquisa com 50 professores universitários do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Primeiro pedimos que falassem livremente sobre a sua atuação com pessoas com dificuldades de aprendizagem. Logo a seguir solicitamos que definissem o que entendem por dificuldades de aprendizagem.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e as respostas cuidadosamente analisadas e divididas por fração de sentido, obtendo-se assim 114 respostas diferentes.

Embora saibamos que definir um único conceito para dificuldade de aprendizagem é impossível, já que cada entrevistado ressaltou pontos específicos, obtivemos, por frequência da similaridade de significado das respostas, seis subgrupos ou categorias, considerando a dificuldade de aprendizagem como: responsabilidade do próprio sujeito; falta, carência, deficiência, distúrbios, anormalidade; causa de um processo de exclusão; consequência de um processo; evidência de normalidade; ou responsabilidade de outro agente (escola/ professor/família).

Operacionalizando cada categoria construída, pudemos elaborar as tabelas abaixo.

⁸⁰ Assim é chamado um grupo de pesquisadores, pertencentes à Universidade de Aix-en-Provence, na região de Provence, na França, que se dedica à análise estrutural das representações sociais, como Flament, Abric e Guimelli.

Tabela 1
Definição das categorias de análise utilizadas

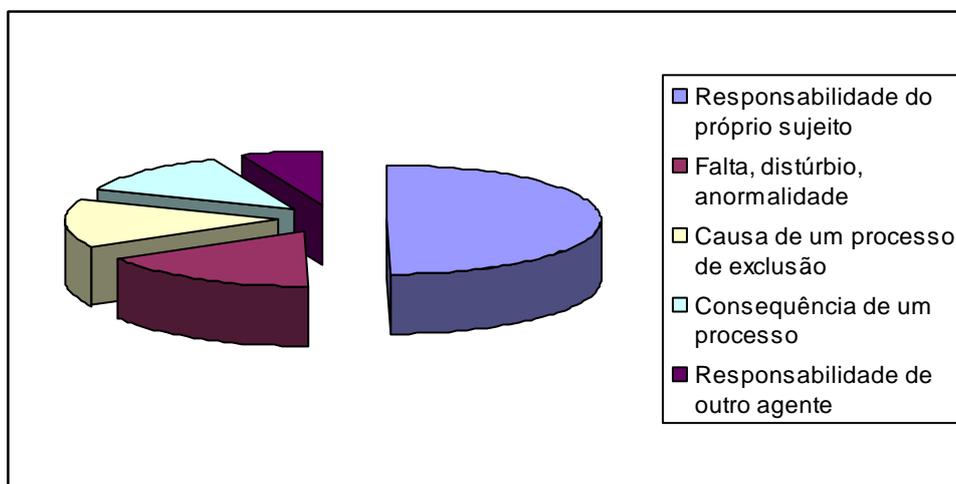
Dificuldade de aprendizagem como:	Definição da categoria
Responsabilidade do próprio sujeito	Respostas que, de alguma forma, atribuem ao sujeito a dificuldade de aprendizagem em função distúrbios (neurológicos, psicológicos, cognitivos, emocionais, psicomotores) do mesmo.
Falta, carência, deficiência, distúrbio, anormalidade	Respostas que citam textualmente termos correlatos à dificuldade como falta, carência, deficiência, anormalidade, distúrbio, bloqueio, limitação, comprometimento.
Causa de um processo de exclusão	Respostas que evidenciaram as dificuldades de aprendizagem como causas de problemas como a estigmatização, preconceito, restrições na escola e na vida cotidiana.
Conseqüência de um processo	Respostas que atribuem a um processo prolongado (pedagógico, de desenvolvimento) as causas das dificuldades de aprendizagem, a formação dos sintomas das mesmas.
Responsabilidade de outro agente	Respostas que descrevem fatores ligados à escola, á atuação do professor, à família ou à sociedade como causadores das dificuldades de aprendizagem.

Tabela 2
Exemplos de respostas referentes a cada categoria e porcentagem de respostas

Dificuldade de aprendizagem como:	Respostas obtidas	Porcentagem
Responsabilidade do próprio sujeito	“Acontece quando o aluno apresenta algum problema ou transtorno que não o deixa aprender com a mesma facilidade dos demais.”. “É quando o aluno não consegue aprender o conteúdo programado...”.	47,30%
Falta, carência, deficiência, distúrbio, anormalidade	“Algum distúrbio em alguma área (cognitiva, afetiva) que dificulta a aprendizagem ou o desenvolvimento de habilidades relacionadas a ela.”. “Entendo dificuldade de aprendizagem como patologia”.	16,20%
Causa de um processo de exclusão	“São dificuldades que se cristalizam pelo fato de passarem despercebidas pelo professor e pela escola, prejudicando o indivíduo pelo resto da vida.”. “São um estigma que inviabiliza a permanência na escola e repercute na vida social do indivíduo.”.	13,40%
Conseqüência de um processo	“As dificuldades de aprendizagem são decorrentes de um processo de causas secundárias (emocionais, neurológicas, escolares).”. “Atribuo a causa das dificuldades de aprendizagem principalmente às privações culturais que vem com o aluno de fora da escola. No universo acadêmico são confrontados com um saber sistematizado que não faz parte da sua vida cotidiana.”.	12,20%
Responsabilidade de outro agente	“Dificuldade de aprendizagem ocorre quando há inadequação do conteúdo curricular ou inadequação da proposta desse conteúdo.”. “... podem ter origem, na minha opinião, em causas externas ao aluno como a inépcia do professor ou da família.”. “Se devem ao fato da escola e dos professores virem com tudo pronto, sem escuta, com rotulações, dificultando o direito à fala dos alunos.”.	5,80%

O gráfico construído a partir da tabela acima apresenta a seguinte configuração:

Gráfico 1



Considerações finais

Em primeiro lugar é importante destacar a riqueza da experiência de estudar, dentro do amplo espectro de temas relacionados à aprendizagem, as dificuldades ou “desfuncionamentos” da mesma. Queríamos que o nosso estudo fosse além da descrição das variadas dificuldades de aprendizagem ou da indicação das melhores práticas para lidar com elas, sobre as quais já temos disponível rica e variada bibliografia.

A idéia de ouvir os profissionais de várias áreas que lidam com pessoas com dificuldades de aprendizagem trouxe um novo recorte à pesquisa desenvolvida, já que consideramos o desvelamento das representações sociais de um grupo sobre algum tema uma forma de conhecimento importante e fidedigna.

A forma pela qual esses profissionais representam as dificuldades de aprendizagem, além da enunciação de conceituações acadêmicas inerentes às suas áreas de formação, deve impactar o trabalho que realizam e a própria visão do processo de aprendizagem que elaboram. Isso se soma ao fato de que pesquisas como as que são apresentadas por Chakur e Ravagnani (2001) mostram que as crianças atribuem a si próprias a causa do seu fracasso escolar. Da mesma forma Elbaum & Vaughn (2001) apontam que crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam um elevado risco de terem um autoconceito negativo, especialmente quanto à área acadêmica.

Nas falas iniciais, livres, sobre a atuação dos profissionais algumas questões surgiram de imediato: o delicado e complexo processo de diagnóstico, muitas vezes confundido com outros problemas como o da disciplina na escola; a carência de profissionais e de recursos para o atendimento; a precariedade da existência de equipes multidisciplinares que otimizariam o atendimento às pessoas com dificuldades

de aprendizagem; a expectativa da sociedade em relação à aprendizagem das crianças, desde pequenas, especialmente no momento da alfabetização; a falta de apoio das famílias em relação ao atendimento dessas pessoas, até mesmo adultas; as enormes dificuldades, de diversas naturezas, enfrentadas pelos que aprendem de maneira ou em ritmo diferente dos demais; a frustração dos professores que não percebem avanço no aprendizado dos seus alunos.

Com essa primeira etapa tentamos chegar à revelação da zona muda das representações sociais (Abric, 2003). O autor assim designa representações que, embora sejam comuns a um determinado grupo, não se revelam facilmente nos discursos diários e, ainda mais, nos questionários de investigação, pois são consideradas como pouco adequadas às normas sociais vigentes. Aí se incluem os preconceitos e estereótipos negativos.

Na etapa seguinte, quando levantamos as representações sociais dos profissionais entrevistados em relação às dificuldades de aprendizagem, encontramos de imediato termos como desânimo e perplexidade, assim como o grande desafio central: a avaliação..

Desafio em relação às barreiras que se constituem e que justificam as categorias de “falta, carência, deficiência, distúrbio, anormalidade”; “causa de um processo de exclusão”; e “conseqüência de um processo”, sobre o qual eles não tem domínio.

Desafio que levou os professores a atribuírem as DAs à “responsabilidade de outro agente” ou que fez com que a maioria das respostas indicassem a “responsabilidade do próprio sujeito” sobre as dificuldades.

Tivemos ainda um pequeno percentual de respostas que apontavam as dificuldades como “evidência de normalidade”, algumas afirmando que os próprios processos de desenvolvimento e escolar poderiam dar conta das mesmas.

Perguntados pelo porquê de atribuímos tanta importância às representações sócias dos profissionais que lidam com as dificuldades de aprendizagem, apoiamo-nos em Vygotsky (1989) e no enunciado do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Para o autor ela caracteriza o desenvolvimento mental de forma prospectiva, pois é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, caracterizado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente.

Consideramos que os profissionais que atendem as pessoas que apresentam DA trabalham especificamente com a estimulação da ZDP, promovendo a aproximação entre os níveis potencial e real do desenvolvimento.

Fino (2001) aponta três implicações pedagógicas importantes da zona de desenvolvimento Proximal: a primeira, de que se constitui em uma "janela de aprendizagem" em cada momento do desenvolvimento cognitivo do sujeito, que pode ser muito estreita. E afirma “que num grupo de aprendizes não existe uma única "janela de aprendizagem", mas tantas quantas os aprendizes, e todas tão individualizadas

quanto eles”. Decorre disto a necessidade do oferecimento de múltipla e variada quantidade de conteúdos e de atividades, para atender a todos, personalizando a aprendizagem.

A segunda implicação é a do conceito de professor como agente metacognitivo, permitindo que o aluno planeje e avalie o próprio pensamento enquanto desenvolve atividades de aprendizagem, resolve problemas, ou tom consciência do próprio processo de construção do conhecimento.

Segundo o autor a terceira implicação é “a importância dos pares como mediadores da aprendizagem”, já que para Vygotsky os processos intra-subjetivos são anteriormente intersubjetivos, fazendo com que a regulação exterior preceda a auto-regulação e levando os elevados processos mentais a decorrerem de fenômenos sociais. Isto leva à criação de uma proposta de aprendizagem assistida por pares (peer tutoring)

Fino conclui que:

Desse postulado decorre a ideia de que, na mente de cada aprendiz, podem ser exploradas "janelas de aprendizagem", durante as quais o professor pode actuar como guia do processo da cognição, até o aluno ser capaz de assumir o controlo metacognitivo. E refira-se a importância, nesse particular, que pode ter a intervenção dos pares mais aptos que, num processo de encorajamento da interacção horizontal, podem funcionar, também eles, como agentes metacognitivos. (FINO, 2001, s/p).

Cabe a esses profissionais, portanto, diminuir o impacto das dificuldades de aprendizagem como “síndrome psicossocial” (Del Prette e Del Prette, 1998) que sofre efeitos de fatores internos, mas também externos, e que provoca “sintomas” como agressividade, sinais de imaturidade, dificuldades na interação com os pares, inibição, passividade e dependência nas tarefas escolares, além de menor grau de assertividade nas atitudes e opiniões.

Preocupou-nos, ao analisar as representações sociais (RS) dos profissionais que trabalham com as dificuldades de aprendizagem, a tendência a atribuir ao próprio sujeito as causas das mesmas, assim como certa tendência a não destacar a importância da intervenção das suas áreas específicas no atendimento delas.

Claro que aí estão envolvidos processos emocionais (conscientes e não conscientes) dos profissionais, suas histórias de vida e de formação, assim como identificações e projeções, por exemplo. Tudo isto nos faz encerrar este artigo com uma rápida reflexão sobre a forma e as possibilidades de transformação das representações sociais.

Autores como Abric (1994) destacaram a tendência à estabilidade das representações sociais, enquanto Spink (1997) aponta três contextos que dão sentido às representações sociais, determinando a “balança” entre permanência e mudança das mesmas: o contexto cultural, (demarcado pelo tempo longo da história); o contexto social (inserido no perímetro da história pessoal do indivíduo); e o

contexto interacional (alicerçado no tempo curto da interação, como num presente atualizado incessantemente).

Sobre o processo de mudança das RS Arruda afirma com propriedade:

(...) as representações mergulham no contexto imediato da inserção dos sujeitos, sua experiência, mas também na sua bagagem e no seu projeto, no imaginário no qual estão imersos. E para essas dimensões, é preciso voltar o olhar para trás, em direção ao passado, levando em conta o que a história construiu como mentalidade que conforta esse contexto imediato. É preciso também projetar esse olhar para o futuro, atento ao que ele devolve ao presente como desejo, expectativa e direção a seguir. (ARRUDA, 2000, p. 245).

Trata-se, então da necessidade de uma inflexão profunda sobre os cursos de formação desses profissionais, verificando de que maneiras as dificuldades de aprendizagem são a eles apresentadas, provocando tamanha perplexidade e ansiedade, superando visões de piedade, e estranheza, que nada mais são que mascaramentos e disfarces do preconceito e da exclusão. É necessário verificar também como “aprendem a avaliar”, por que sentem tanta dificuldade e muitas vezes se negam a falar sobre a avaliação da aprendizagem. Por este caminho daremos continuidade à pesquisa.

A predominância de representações sociais que atribuem ao próprio indivíduo a gênese das DAs, assim como a frequência de utilização de termos como falta, carência, deficiência, distúrbio, anormalidade indica que o tratamento acadêmico oferecido ao tema na formação desses profissionais não deu conta do esclarecimento e da formação de atitudes positivas dos mesmos em relação a essas pessoas que “aprendem de forma diferente da norma estatística”.

Referências Bibliográficas

- Abric, Jean Claude (1994). *Pratiques Sociales et Représentations*. Paris : Presses Univcrsitaires de France.
- _____ (1996). De l'importance des Représentations Sociales dans les Problèmes des L'exclusion Sociale. In Jean Claude Abric (Org.), *Exclusion Sociale, Insertion et Prévention* (p. 11-17). Saint-Agne: Ed. ÉRÈS.
- _____ (2003). La Recherche du Noyau Central et de la Zone Muette des Représentations Sociales. In Jean Claude Abric (Org.), *Méthodes d'étude des Représentations Sociales* (p. 59-80). Saint-Agne: Ed.ÉRÈS.
- Arruda, Ângela (2000). Mudança e Representação Social. *Temas em Psicologia da SBP* Vol. 8, n. 3, 241 – 247.

- Chakur, Cilene Ribeiro de Sá Leite & Ravagnani, Maria Cecília Arantes Nogueira (2001). Inteligência e Fracasso Escolar: Problema prático para a Educação, questão teórica para a Psicologia. In: Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur (Org.). *Problemas da Educação sob o olhar da Psicologia* (p. 171-201). Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora.
- Collares, Cecília Azevedo Lima & Moysés, Maria Aparecida Affonso (1992). História não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem. *Cadernos CEDES*, n° 28, 31-48. Campinas: Papyrus.
- Del Prette, Zilda Aparecida & Del Prette, Almir (1998). Desenvolvimento Interpessoal e Educação Escolar: O Enfoque das Habilidades Sociais. *Temas em Psicologia*, Vol. 6, n. 3, 205-215. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia.
- Dockrell, Julie; McShane, John (1997). *Dificultades de Aprendizaje en la Infancia*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Doron, Roland & Parot, Françoise (2007). *Dicionário de Psicologia*. São Paulo: Ática.
- Durkeim, Èmile (1986). *Sociologia e Filosofia*. Rio de Janeiro/São Paulo: Forense.
- Elbaum, Batya & Vaughn, Sharon (2001). School-based Interventions to Enhance the Self-concept of Students with Learning Disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Journal* 10 (3), 303-329.
- Fernández Cabezas, Cristina de la Caridad (2000). El Diagnóstico Psicopedagógico en la Práctica Educativa. *CELAEE; UECE. Antología Evaluación y Diagnóstico*, 31-37, Fortaleza.
- Fino, Carlos Nogueira. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três Implicações Pedagógicas (2001). *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 14, n. 2. Braga, Portugal: Universidade do Minho. Retirado em Novembro 25, 2011 de http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/374/37414212/37414212_5.html.
- García-Sánchez, Jesús Nicacio (1998). Historia y Concepto de las Dificultades de Aprendizaje. In V. S. Bermejo & J. A. B. Llera (Coords.) *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Jodelet, Denise (1990). Représentation Sociale: Phénomènes, Concept et Theorie. In: Serge Moscovici (Org). *Psychologie Sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- _____ (2002). Representações Sociais: Um Domínio em Expansão. In: Denise Jodelet (org.). *As Representações Sociais* (p.17-44). Rio de Janeiro: Eduerj.
- _____ (1996). Représentations Sociales de la Maladie Mentale et Insertion des Malades Mentaux. Jean Claude Abric (Org.). *Exclusion Sociale, Insertion et Prévention* (p. 97-111). Saint- Agne: Ed. ÉRÈS.

- Harold I. Kaplan (1997). *Compêndio de Psiquiatria*. Ciência do Comportamento e Psiquiatria Clínica. Porto Alegre: Artmed.
- Moojen, Sonia Maria Pallaoro (1999). Dificuldades ou Transtornos de Aprendizagem? In: Edith Rubinstein (Org.). *Psicopedagogia: Uma Prática, diferentes estilos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moscovici, Serge (1978). *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Polity, Elizabeth (2002). *Dificuldade de Ensino: Que História é essa...?* São Paulo: Vetor.
- Spink, Mary Jane Paris (1993). O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. In *Cadernos de Saúde Pública*, 9 (3), 300-308. Rio de Janeiro
- _____ (1997). O Sentido da Doença: A Contribuição dos métodos qualitativos na pesquisa sobre o câncer. In: Maria da Glória Gimenes & Maria Helena Fávero (orgs.). *A Mulher e o Câncer*. (p. 191-224). Campinas: Editorial I'sy.
- Vygotsky, Lev Semenovitch (1989) *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- Weiss, Maria Lúcia Leme (2000). *Psicopedagogia Clínica*. Rio de Janeiro: DP&A.

4.34.

Título:

Formação de professores no Brasil e avaliação de larga escala: uma análise das provas do Enade

Autor/a (es/as):

Oliveira, Sandra de [UNISINOS]

Debald, Blasius Silvano [UNISINOS]

Brodbeck, Cristiane Fensterseifer [UNISINOS]

Resumo:

O presente artigo tem como foco as políticas de avaliação do Ensino Superior no Brasil, em especial, dos cursos de Formação de Professores. Em 2004 foi implantando no Brasil um novo Sistema de Avaliação da Educação Superior - SINAES, o qual foi antecedido pelos sistemas Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB (1993) e Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido popularmente como PROVÃO (1996). O SINAES compõe-se de três elementos: a avaliação das instituições, a avaliação externa e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, foco desse trabalho. Ao analisar as provas

do ENADE (2005, 2008 e 2011), das licenciaturas em Ciências Biológicas e História, interessou-nos, num primeiro momento, identificar possíveis articulações com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 1/2002). Num segundo momento, nossos investimentos se voltaram para a problematização da ênfase dada à *performance*, visto que o ENADE opera com a noção de desempenho e consiste num instrumento de avaliação que visa realizar um diagnóstico das habilidades e competências dos estudantes concluintes do Ensino Superior a partir de sua área de formação. O eixo teórico-metodológico constituiu-se de teorizações contemporâneas acerca da formação de professores e teve como base os pressupostos da análise documental. A relevância desse trabalho se expressa, entre outros fatores, no cenário atual, devido à queda na procura pelos cursos de licenciatura, segundo dados oficiais divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC. A estimativa é que em uma década haverá um déficit de 50 mil professores de Educação Básica no país. Um dos indicadores é a baixa qualidade dos cursos apontada a partir dos resultados das avaliações de larga escala. O estudo realizado oferece subsídios para o debate sobre como essas avaliações, em especial o exame ENADE, vêm impactando nos processos de formação de professores para a Educação Básica.

Palavras-chave:

Avaliações de Larga Escala, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, Diretrizes, Formação de Professores, Educação Superior.

O presente artigo tem como foco as políticas de avaliação do Ensino Superior no Brasil, em especial, dos cursos de Formação de Professores. Em 2004 foi implantando no Brasil um novo Sistema de Avaliação da Educação Superior - SINAES, o qual foi antecedido pelos sistemas Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB (1993) e Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido popularmente como PROVÃO (1996). O SINAES compõe-se de três elementos: a avaliação das instituições, a avaliação externa e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, este último foco desse trabalho. Ao analisar as provas do ENADE (2005, 2008 e 2011), das licenciaturas em Ciências Biológicas e História, interessou-nos, num primeiro momento, identificar possíveis articulações com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 1/2002).

O ENADE, exame que avalia o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados, é aplicado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). A prova é obrigatória para os estudantes concluintes e do penúltimo semestre e em caso de não comparecimento o aluno deverá justificar a falta, caso contrário não receberá o seu histórico escolar. O último exame

prestado pelos Cursos de Licenciatura (ENADE 2011) foi realizado apenas por alunos concluintes dos cursos.

A avaliação em escala nacional (2011) identificou algumas dificuldades dos alunos que realizaram a prova, associadas diretamente à baixa qualidade da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio). A título de ilustração trouxemos para o espaço desse texto os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2009, documento que apresenta os resultados avaliativos nacionais, nos quais identificamos que somente 11% dos alunos do 3º ano do Ensino Médio sabem o conteúdo esperado de Matemática, e 28,9%, o de Língua Portuguesa.

Assim, o Instrumento Avaliativo aplicado pelo ENADE faz um diagnóstico dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, às competências e habilidades relativas a cada curso e à articulação entre os conhecimentos adquiridos e a realidade nacional e mundial.

Cientes desses problemas, as Instituições de Ensino Superior intensificaram sua preocupação com o processo ensino e aprendizagem, principalmente com a qualificação do seu corpo docente. Cada vez mais o professor é primordial no processo, pois requer que esse mude sua postura didático-metodológica e considere os indicadores do ENADE na elaboração de seus Instrumentos Avaliativos. A nova concepção avaliativa requer do aluno uma determinada postura frente à produção do conhecimento, centrada mais nas competências e habilidades do que na mera reprodução.

Avaliação, diretrizes e formação de professores da Educação Básica

A legislação educacional brasileira, na última década do século XX e durante a primeira do século XXI, tenta normatizar a formação de professores a partir de diagnósticos realizados com a aplicação de avaliações de larga escala. É meta do Ministério da Educação – MEC verificar o desempenho dos cursos de licenciatura e se o currículo oferecido pelas Instituições atende a legislação vigente no país.

A avaliação nacional das instituições, cursos e formação dos egressos em nível de graduação é uma prática recente no Brasil. O primeiro esforço nessa direção ocorre em meados da década de 90 do século XX. A partir desse marco inicial, os instrumentos de coleta de dados foram se modificando, agregando elementos de críticas recebidos de professores, reitores e pesquisadores da temática. Contudo, o modelo de avaliação em escala nacional vem sendo aprimorado nos últimos anos, contribuindo para que a coleta de dados seja mais abrangente e detalhada, principalmente a partir do SINAES 2005.

A necessidade de se avaliar o processo de formação nos cursos de graduação acompanha o conjunto de competências que se espera do futuro professor da Educação Básica, diferente do diagnosticado pelos instrumentos avaliativos. No entender de Campos (2003), a partir das mudanças ocorridas na virada do século a formação inicial de professores para a Educação Básica toma um novo direcionamento. O

redimensionamento pode ser encontrado no Parecer 009/2001 e em duas Resoluções (01/2002 e 02/2002) do Conselho Nacional de Educação. Tal reforma buscou estabelecer, na formação inicial, as bases para a construção de um outro tipo de profissional da educação, cuja legitimidade social não repousa mais nos conhecimentos que possui e transmite, mas nas competências que constrói e que o habilitam para o convívio com situações cada vez mais complexas e incertas.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002) esclarecem que a avaliação é parte integrante do processo de formação, possibilitando o diagnóstico de lacunas e a análise dos resultados alcançados. No entendimento do documento devem-se considerar os elementos citados acima para avaliar as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Ao analisarmos as provas aplicadas em escala nacional, nos anos de 2005, 2008 e 2011, de dois cursos de licenciatura (História e Ciências Biológicas) buscamos verificar se as questões pedagógicas contemplam as orientações das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Formação de Professores e das Licenciaturas. Na análise das diretrizes, verificamos que o texto se centra no desenvolvimento de competências, reforçando o pensamento que propõe mudanças e inovações para a educação brasileira. As Diretrizes (Resolução CNE/CP 1/2002) são a primeira normativa legal, pós LDB/1996, que trata os Cursos de Formação de Professores como cursos de “carreira própria”.

Acompanhando a discussão internacional sobre avaliação em larga escala, o MEC aprovou e disponibilizou, em dezembro de 2011, um novo Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação. A reformulação dos instrumentos, coordenada pela *Diretoria de Avaliação da Educação Superior* (DAES/INEP/MEC), é resultante de três audiências públicas, realizadas pela Comissão Nacional de Avaliação de Educação Superior (CONAES), durante o ano de 2011. A finalidade do novo documento é contemplar e corrigir aspectos que foram diagnosticados nos Instrumentos anteriores, além de entender o posicionamento das IES⁸¹ e entidades representativas sobre a temática. Como resultado final, ocorreu a simplificação do processo, melhorando os indicadores, deixando-os mais claros e objetivos.

Será mesmo um documento capaz de corrigir todas as falhas? É possível na contemporaneidade um exame contemplar todas as competências, habilidades e conhecimentos necessários ao futuro professor?

O Instrumento Avaliativo proposto pelo SINAES contempla os indicadores da educação nacional de formação de professores, expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Esses documentos ressaltam a importância de se enfatizar as competências e habilidades que se espera do aluno para a resolução

⁸¹ IES: Instituição de Ensino Superior

das questões problemas que enfrentará em sua vida profissional. Assim, a prova nacional avalia a aplicabilidade dos conhecimentos e não a sua reprodução ou memorização.

Na próxima seção, onde analisamos questões do ENADE nos exames da área de História e Biologia, será possível perceber que o foco nas competências desloca a ênfase nos conhecimentos e a coloca nos comportamentos. Vejamos a seguir.

As competências, habilidades e conhecimentos contemplados nas questões do ENADE

Os Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e História participaram do ENADE nos anos de 2005, 2008 e 2011. Os exames dos dois cursos nos dois primeiros anos foram compostos pelas partes: Formação Geral e Componente Específico, com o peso de 50% em cada parte. Já em 2011, as partes compondo a prova foram às mesmas, porém a Formação Geral teve seu peso diminuído para 30% e o Componente Específico aumentou para 70%. Ambas as partes compõem-se de questões de múltipla escolha e discursivas, sendo as últimas em menor número. O grau de dificuldade varia de baixo a alto. “As questões são elaboradas na forma de estudos de caso, situações e alternativas problematizadoras, dentre outras” (BRITO, 2007, p. 414).

Cabe ressaltar que no Componente Específico da avaliação de Biologia, desde o primeiro exame (2005), havia a possibilidade de responder dez questões de Licenciatura ou Bacharelado, correspondente ao curso no qual o acadêmico estava inscrito. Sendo que na História somente a prova de 2011 apresenta esta diferenciação, ou seja, futuros bacharéis e licenciados até então realizavam o mesmo exame. As questões de Licenciatura corresponderam a 16% do Componente Específico, em 2005; a 17%, em 2008, nas avaliações de Ciências Biológicas, e a 25%, em 2011, em ambos os cursos.

Embora no ano de 2011 aumente o peso das questões específicas para licenciandos, excluem-se as questões discursivas do exame. Para Novossate (2009) “este tipo de questão, poderia ser um caminho para um repensar dos currículos dos cursos de ciências biológicas, em especial quanto à articulação teoria e prática” (ibid. p. 2762). Outro dado importante é que nos anos de 2005 e 2008 não somente os alunos concluintes, mas também os ingressantes realizavam as avaliações. O ENADE avaliava “o valor agregado do egresso em relação ao iniciante” (OLIVEIRA M., 2011, p.113).

Na área de Biologia, em uma análise exclusiva das questões de Licenciatura do Componente Específico em cada uma das avaliações, nos três anos, buscando articulações com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 1/2002), os resultados apontam que a maioria (43%) são questões interpretativas, sendo que nas provas de 2005 e 2008, o percentual atinge 50%. Segue abaixo uma das questões objetivas analisadas envolvendo interpretação:

QUESTÃO 28

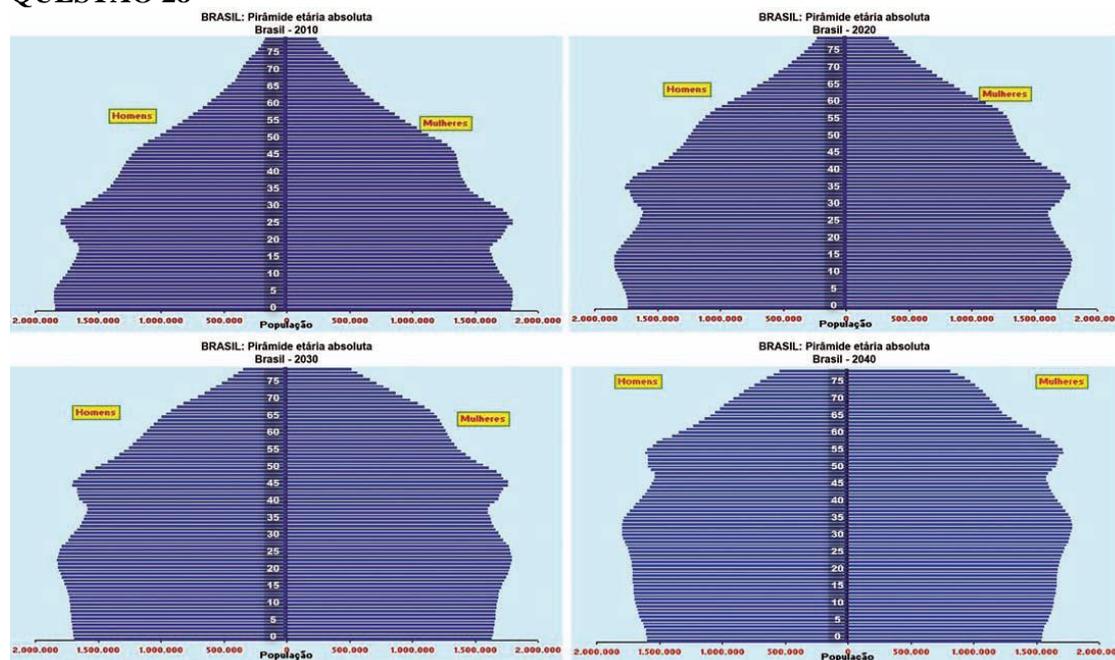


Figura.

Brasil: Pirâmide Etária Absoluta (2010-2040). Acesso em: 23 ago. 2011. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/piramide/piramide.shtm>.

Com base na projeção da população brasileira para o período 2010-2040 apresentada nos gráficos, avalie as seguintes asserções.

Constata-se a necessidade de construção, em larga escala, em nível nacional, de escolas especializadas na Educação de Jovens e Adultos, ao longo dos próximos 30 anos.

PORQUE

Haverá, nos próximos 30 anos, aumento populacional na faixa etária de 20 a 60 anos e decréscimo da população com idade entre 0 e 20 anos.

A respeito dessas asserções, assinale a opção correta.

- (A) As duas asserções são proposições verdadeiras, e a segunda é uma justificativa correta da primeira.
- (B) As duas asserções são proposições verdadeiras, mas a segunda não é uma justificativa da primeira.
- (C) A primeira asserção é uma proposição verdadeira, e a segunda, uma proposição falsa.
- (D) A primeira asserção é uma proposição falsa, e a segunda, uma proposição verdadeira.
- (E) Tanto a primeira quanto a segunda asserções são proposições falsas.

A questão 28 apresentada anteriormente pode ser respondida por alunos de qualquer curso, desde que saibam ler e interpretar, não necessitando nenhum conhecimento específico da área de Biologia ou saberes da docência. Novossate (2009) ao analisar as questões objetivas da modalidade licenciatura do ENADE de 2005, observou “que a maioria delas tinha como objetivo apenas a interpretação de texto, não exigindo conhecimentos específicos da área”⁸², bastando a leitura atenta ao enunciado e às alternativas de resposta para acertar a questão. “Ou seja, as questões do ENADE, que visam diagnosticar as competências, habilidades e saberes dos licenciandos, está privilegiando muito mais a

⁸² Ibid., p. 2761.

capacidade de leitura e interpretação do que de conhecimentos específicos relacionados aos saberes docentes”⁸³.

As questões envolvendo conteúdos pedagógicos, incluindo legislação, representam 37%. O domínio do conhecimento pedagógico é uma das competências exigidas pelo Conselho Nacional de Educação como parte integrante dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Formação Docente. Somente duas questões exigem conhecimentos pedagógicos voltados ao Ensino de Ciências e Biologia. Necessitando conhecimentos específicos da área para sua resposta, totalizam 17% das questões. A Resolução contempla os conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino e sugere que sejam inseridos num debate contemporâneo mais amplo.

O inciso VI do Artigo 6º estabelece que o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional é considerado como competência necessária à construção do projeto pedagógico dos cursos de formação de professores, e consta no parágrafo § 3º que

A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: (...) IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino (BRASIL, 2002, p. 3).

Apenas uma questão (3%) refere-se à pesquisa, abordando a pesquisa participante. A legislação em estudo destaca a pesquisa como sendo um dos princípios norteadores para o exercício profissional, uma vez que possibilita a compreensão do processo de construção do conhecimento.

Nos dois primeiros exames de História (2005 e 2008) não foi possível à análise específica das questões de Licenciatura, uma vez que, conforme já referido, não há questões distintas para licenciados e bacharéis, o que já em um primeiro momento leva a refletir sobre as competências necessárias a cada um dos profissionais, uma vez em que o ENADE objetiva um diagnóstico das habilidades e competências dos estudantes concluintes de Ensino Superior. Brito (2007) acrescenta ainda que além de verificar as competências e habilidades, o exame avalia também “os conhecimentos sobre os conteúdos básicos e profissionalizantes” e, verifica “o desempenho em questões transdisciplinares, envolvendo o conhecimento mais geral”⁸⁴.

⁸³ Ibid., p. 2762.

⁸⁴ Ibid., p. 412.

Os dois cursos versam sobre os mesmos conteúdos básicos, mas desenvolvem as mesmas habilidades e competências? Não é preciso ser um especialista na área para saber a resposta, pois se fossem as mesmas habilidades e competências, não haveria necessidade de dois cursos com formações distintas. Em nenhuma das duas provas há questões envolvendo domínio do conhecimento pedagógico, por exemplo, competência exigida na Resolução CNE/CP 1/2002. No Artigo 6º que se refere a “construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes”, inciso IV, são consideradas “as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico” (BRASIL, 2002, p. 3).

A análise das questões exclusivas de Licenciatura no exame de 2011 de História apresenta como resultados: 40% das questões necessitam de conhecimentos pedagógicos para a sua resolução, em igual porcentagem estão as questões que exigem interpretação de gráficos, história em quadrinhos e trechos de livros, e 20% envolvendo conteúdos específicos da referida área. A Legislação do Conselho Nacional, como já citado, apresenta como competência do professor o domínio dos conteúdos da área de conhecimento, inserindo-os no contexto atual. As temáticas contempladas na prova do ENADE contextualizam os fatos e acontecimentos, a partir de meios auxiliares (imagens, poemas, letras de músicas, charges...).

Não somente a análise do desempenho dos alunos que se submeteram ao ENADE apresenta subsídios para a discussão dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos avaliados, bem como dos resultados do questionário socioeconômico. Para Brito (2007), além do conhecimento da formação dos licenciandos, se faz necessário também o conhecimento de suas características principais, incluindo sua situação socioeconômica e cultural, além de outros aspectos que compõe o futuro professor.

Articulações entre a Resolução CNE/CP 1/2002 e o ENADE são possíveis, porém os conhecimentos e as competências necessárias à atuação profissional são bastante complexos e de diferentes âmbitos, e envolvem, entre outras, questões culturais, sociais e econômicas, o que parece não estar contemplado dessa forma nas provas avaliativas.

Embora encontremos problemas em algumas questões analisadas no que diz respeito à limitação para avaliar as competências nos seus diferentes âmbitos, ao realizar as análises foi possível perceber nos materiais um forte investimento em questões que tentam identificar comportamentos e atitudes dos estudantes frente a determinadas situações. Essa lógica comportamental e que observamos perpassar a proposta do exame ENADE revela (e também opera na constituição) de uma proposta de currículo por competências. Tudo isso se articula criando as condições de possibilidade para uma super valorização do desempenho ou ainda, como chamamos nesse texto, da *performance* dos sujeitos, bem como de suas instituições, enredados nas tramas dessas avaliações de larga escala.

A ênfase dada à *performance*: ENADE, desempenho e competitividade

Num segundo momento da realização desse trabalho, nossos investimentos se voltaram para a problematização da ênfase dada à *performance*, visto que o ENADE opera com a noção de desempenho e consiste num instrumento de avaliação que visa realizar um diagnóstico das habilidades e competências dos estudantes concluintes do Ensino Superior a partir de sua área de formação.

Consideramos importante alguns esclarecimentos sobre o termo *performance*. A palavra *performance* no Brasil passa a ser utilizada no campo das Artes Visuais a partir dos anos 70, para representar uma modalidade de manifestação artística interdisciplinar. Originária da palavra inglesa *Performers*, o uso do termo *performance* expandiu-se nos últimos cinco anos, já sendo encontrado em alguns dicionários da Língua Portuguesa publicados a partir de 2009. Contudo, muitos autores preferem utilizar *desempenho* como tradução para a Língua Portuguesa. Esse foi o caso da escolha do título da avaliação do Ensino Superior no Brasil: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. Segundo Ferreira (2011), desempenho é o “ato ou efeito de desempenhar, cumprimento, exercício e execução”⁸⁵. Conforme a Wikipédia, a enciclopédia livre da internet, desempenho é

um conjunto de características ou capacidades de comportamento e rendimento de um indivíduo, de uma organização ou grupo de seres humanos, de animais ou de outros seres vivos, de máquinas ou equipamentos, de produtos, sistemas, empreendimentos ou processos (sp, grifos nossos).

Contudo, alguns autores insistem que o termo desempenho não abarcaria todo o significado da expressão *performance*. Nesse estudo, escolhemos fugir dessa discussão e utilizamos as duas palavras em questão como sinônimas. Ainda citando a Wikipedia,

é possível expressar o desempenho ou performance do ente que se pretende avaliar utilizando-se uma métrica, função ou Índice de Desempenho (ID), em relação às metas, requisitos ou expectativas previamente definidos (...), visando sempre encontrar uma "solução ótima" do problema, isto é, que resulte no melhor ID possível (sp).

Em 2010 a revista Educação e Realidade⁸⁶, publicou um espectro de pesquisas em torno do tema *performance* no campo da Educação. Segundo a própria edição, o tema é escasso no âmbito da

⁸⁵ FERREIRA, A. B. de H. (2011). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

⁸⁶ Revista Educação e Realidade. *Performance, Performatividade e Educação*. POA: UFRGS, v. 35, n. 2, 2010. Acesso em <<http://www.ufrgs.org.br/educacaoerealidade.html>>.

pesquisa em Educação no Brasil e estão atravessadas na noção de *performance* ideias de educação, pedagogia, corpo, arte, conhecimento, políticas de identidade, gênero, currículo, estética, poder, entre outros.

Para Ball (2010), a partir das definições de Lyotard sobre performatividade,

Performance – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividades ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento (p. 38).

Nesse caso, a divulgação das *performances* das instituições aumentaria a competitividade entre elas e conseqüentemente a qualidade. Contudo, observaremos mais adiante que o ENADE não tem conseguido garantir essa qualidade, visto que sua avaliação tem enfatizado o resultado e não o processo.

O PISA, IDEB⁸⁷, ENADE, enfim, as avaliações de larga escala têm servido como reguladores da *performance* exigida pela sociedade local e global. Esses resultados se configuram como verdades que criam condições de possibilidade para o governo da população. Conforme Rose (1998),

Em primeiro lugar, o governo depende do conhecimento. Para se governar uma população é necessário isolá-la como um setor da realidade, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíveis, explicá-los de acordo com certos esquemas explicativos. O governo depende, pois, de verdades que encarnam aquilo que deve ser governado, que o tornam pensável, calculável e praticável (p. 36, grifo nosso).

Popkewitz e Lindblad (2001), a partir de pesquisas realizadas sobre estatísticas educacionais como sistemas de razão, chamam nossa atenção para o fato de que agrupar pessoas através de um raciocínio populacional “faz tanto parte de nossa ‘razão’ contemporânea que costumamos não ter consciência de que os sistemas de classificação que designam as pessoas como pertencendo a uma população é uma invenção histórica e um efeito de poder” (p.11).

⁸⁷ Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Alunos coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica criado em 2007, reuni num só indicador dois conceitos: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar e médias de desempenho nas avaliações do Inep.

Fazendo uso dos resultados quantitativos, engendra-se uma lógica de individualidade e normalização, a partir da qual “uma trajetória de vida pode ser mapeada e seu desenvolvimento monitorado e supervisionado”⁸⁸. A norma determina a média, a zona de normalidade, o padrão desejável, aquilo que torna possível a comparação e a individualização do sujeito. O interessante é que “o regulamento constrói, nas práticas que atravessa, pelo jogo da norma, distinções e hierarquias muito mais precisas, e ao separar, não exclui, engloba a todos” (BUJES, 2002, p. 219).

Os resultados do ENADE são utilizados pelo Ministério da Educação na elaboração de conceitos e indicadores de qualidade de instituições de ensino e seus respectivos cursos superiores. Segundo informações obtidas através da Assessoria de Comunicação do Ministério da Educação (MEC)⁸⁹,

Com base no Enade, são calculados, anualmente, o Conceito Preliminar de Curso (CPC), que também considera em sua composição a situação do corpo docente e de infraestrutura, entre outros insumos, e o Índice Geral de Cursos (IGC), que sintetiza em um único indicador o desempenho de todos os cursos de graduação e pós-graduação de uma instituição. Esses indicadores subsidiam o MEC nas atividades de regulação, por meio das quais o ministério credencia e recredencia as universidades, centros universitários e faculdades e autoriza, reconhece e renova o reconhecimento de cursos. Além da regulação, os processos de supervisão instaurados pelo ministério também têm como um dos critérios considerados o desempenho de instituições e cursos no IGC e CPC, respectivamente. O desempenho insatisfatório de um curso ou instituição nas avaliações, por exemplo, pode levar o ministério a determinar desde medidas de enfoque corretivo dos problemas até abertura de processo administrativo para aplicação de penalidades (sp).

Outro fator que se mostrou relevante para a análise, é o fato de que o desempenho nas avaliações é um dos critérios observados pelo MEC para a participação de instituições e seus respectivos cursos superiores em programas como o Universidade Para Todos (ProUni)⁹⁰ e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)⁹¹.

⁸⁸ Ibid., p.11.

⁸⁹ Acesso em abril de 2012.

⁹⁰ Prouni - Programa Universidade para Todos tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa.

⁹¹ Fies - Fundo de Financiamento Estudantil é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

As Instituições de Ensino Superior são avaliadas, principalmente, a partir dos resultados de seus estudantes, as melhores instituições são aquelas cujos estudantes egressos de seus cursos atingem os maiores resultados, não importando como fizeram para atingi-los. O foco está no resultado e não no processo. Não obstante, a cobrança continua, pois os resultados precisam sempre ser superados, incentivados pelo *ranking* das melhores instituições a partir do resultado do ENADE, amplamente divulgados pela mídia.

Dessa forma, iniciam campanhas nas universidades para que seus alunos se preparem e se empenhem na realização do exame. Prêmios são utilizados para bonificar estudantes e professores, no sentido de motivá-los a atingir melhores resultados, veja a rede regulatória que se forma a partir do *ranqueamento* das instituições.

Conforme Klaus (2011), ao estudar a Teoria do Capital Humano (Schultz, 1967) em sua tese, afirma

(...) para que a eficiência das escolas (nesse caso, as IES) seja medida, é preciso a livre concorrência, a competição. Contudo, é enfatizado que isso não significaria esquecer o caráter humano da educação, afinal de contas, o investimento educacional teria importância justamente na melhora do capital humano através de aptidões adquiridas (p. 180)⁹².

Os resultados de cada IES são analisados pela sociedade, numa prática que poderíamos identificar como “constrangedora”, os melhores e piores resultados dos estudantes, representam a instituição. Diferentes veículos midiáticos divulgam o Ranking das Universidades e instituições de ensino superior do Brasil que participaram do ENADE. Como exemplo, observemos a notícia veiculada pelo Jornal Nacional⁹³, no início desse ano:

O Ministério da Educação divulgou, nesta quinta-feira (17), o resultado do Enade, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. As notas são usadas para avaliar a qualidade das universidades.

Mais de 4 mil cursos foram avaliados em 2.176 instituições. E 683 instituições foram reprovadas porque tiveram nota 1 ou 2 em uma escala que vai até 5. **Confira o desempenho de cada universidade.**

Os piores desempenhos foram registrados em universidades e faculdades particulares. Em todo o país, menos de 2% conseguiram a nota máxima.

Quais implicações trazem essas ações para a qualidade da educação? Para os estudantes? Para os docentes? Para a gestão?

⁹² Entre parêntese, acréscimo nosso.

⁹³ Edição Online de 17/11/2011, com a manchete “MEC divulga o resultado do Enade”. Acesso em <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2011/11/mec-divulga-o-resultado-do-enade.html>>.

Universidades vêm sendo denunciadas por criar estratégias para garantir que alunos com baixos rendimentos durante o curso não realizem o exame do ENADE, pois o desempenho destes estudantes prejudicaria a *performance* da instituição ocasionando queda no *ranking* geral das universidades.

Não podemos esquecer que todas essas ações estão articuladas a um programa de regulação que é promovido pelo Estado. Como um de nos já anunciou em outro estudo, “um programa de avaliação está organizado para fornecer dados com abrangência nacional. Muito mais econômico é controlar pela gestão do que participar de cada ação” (FABRIS; OLIVEIRA, 2012). Cabe ressaltar que não operamos com uma análise “negativa”, mas buscamos mostrar a produtividade dessas ações, pois entendemos a produtividade tanto como algo que pode ser considerado negativo quanto positivo.

A partir das análises podemos inferir que o SINAES através do ENADE funciona como um mobilizador para as práticas de regulação das instituições de Ensino Superior, tendo como órgão regulador/avaliador o Estado, identificados os efeitos da lógica neoliberal.

Considerações finais

Ao nos encaminharmos para o encerramento desse texto gostaríamos de reforçar que o estudo realizado oferece subsídios para o debate sobre como essas avaliações, em especial o ENADE, vêm impactando nos processos de formação de professores para a Educação Básica. Apontamos aqui algumas (des) articulações com a Resolução (CNE/CP 1/2002). É possível um exame como o ENADE dar conta de avaliar todas as competências, habilidades e conhecimentos inerentes à profissão professor na contemporaneidade? O peso dado à habilidade de leitura e interpretação nas avaliações nos fez refletir sobre a qualidade da Educação Básica.

No nosso entendimento, há uma relação entre a Educação Básica e o Ensino Superior, fortalecida, principalmente, nos cursos de formação de professores, uma vez que são esses que formarão os futuros professores. Assim, ao analisar as provas dos cursos de História e Ciências Biológicas é possível identificar que esses dados não são suficientes para analisar a atual estrutura do ensino brasileiro e nem contribuem para atender as especificidades da avaliação nacional. Contudo, sinalizam que os diagnósticos educacionais brasileiros auxiliam a repensar a educação nos diferentes níveis de ensino.

Portanto, a relevância desse trabalho se expressa, entre tantos fatores, no cenário atual cuja procura por cursos de licenciatura permanece em queda segundo dados oficiais divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura, onde em muitas áreas o percentual de docentes graduados é bem menor do que a demanda educacional do país⁹⁴. Outro dado preocupante é o número elevado de vagas ociosas nos cursos de Pedagogia e de formação de professores, o que pode resultar numa futura falta desses

⁹⁴ Dados referentes ao resultado da pesquisa Professores do Brasil: impasses e desafios, coordenada por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto – Brasília: UNESCO, 2009.

profissionais. A pouca qualidade dos cursos também tem sido apontada como causa do baixo desempenho de estudantes no Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, sendo indicativo da necessidade de pesquisas voltadas para a qualificação das licenciaturas.

Os resultados do ENADE servem como diagnóstico para avaliar a qualidade do ensino superior brasileiro, mesmo que o caráter nacional e genérico exclua as particularidades regionais. Sendo assim é um parâmetro de avaliação que auxilia na definição das políticas educacionais e os rumos dos investimentos. O ENADE auxilia no diagnóstico de situações que requerem intervenções como a qualificação dos docentes e melhorias na formação inicial dos professores. No entanto, precisamos saber que ele faz parte dessa rede de ações do Estado Avaliador que se potencializa nas ações de cada cidadão e que, na sua economia de poder, basta fazer a gestão desses programas e políticas. O que cabe a cada escola e universidade é estar atenta a essas políticas para saber como fazer dessa experiência algo produtivo para os sujeitos que tem sob sua responsabilidade e para continuar fiel a sua opção pelo conhecimento qualificado e de excelência.

Uma universidade e uma escola podem enfrentar esses ventos neoliberais e de regulação (inter) nacional de outras formas? Parece-nos que a crítica radical nos capacitará para encontrar outras formas de viver a escola e a universidade na contemporaneidade.

Referências

BALL, Stephen J (2010). Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. In: Revista Educação e Realidade. Performance, Performatividade e Educação. POA: UFRGS, v. 35, n. 2. Disponível em <<http://www.ufrgs.org.br/educacaoerealidade.html>>.

BRASIL (1996). Ministério da Educação. Lei n. 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

BRASIL (2002). Ministério da Educação. Resolução CP/CNE 01/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

BRASIL (2011). O Ministério da Educação (MEC). Portaria n. 1.741/2011. Novo Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação no Brasil. Brasília. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

BRITO, Maria Regina F. (2007). ENADE 2005: Perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas. Avaliação, Campinas, v. 12, n. 3, p. 401-443, set. 2007.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss (2002). Infância e maquinarias. Rio de Janeiro: DP&A.

- CAMPOS, R. F. (2003). Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da educação de professores no Brasil. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Orgs.). Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora. p. 83-103.
- FABRIS, Eli H.; OLIVEIRA, Sandra de (2012). O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – Pibid/Unisinos: as aprendizagens sobre a docência na relação universidade e escola. Comunicação a ser apresentada no VII Congresso IberoAmericano de Docência Universitária. Universidade de Porto, Porto, Portugal (aguardando publicação).
- KLAUS, Viviane (2011). Desenvolvimento e Governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS.
- KUENZER, A. (1998). A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. Educação e Sociedade, Campinas, ano XIX, n. 63, agosto.
- MERIEU, P. (1998). Aprender... sim, mas como? Porto Alegre: Artes Médicas.
- NOVOSSATE, Suzele (2009). Articulação entre o ENADE e a Formação de Professores de Biologia. Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: Políticas e Práticas Educativas: Desafios da Aprendizagem; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia (pp. 2752-2764). Curitiba: Champagnat.
- NÓVOA, A. (1995). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote.
- OLIVEIRA, Monica Lopes de (2011). O ENADE e a formação de professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. Pedagogia – Education – Pedagogia. Humanas. Revista UniABC, v.2, n.1, 109-120 .
- POPKEWITZ, Thomas S ; LINDBLAD, Sverker (2001). Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. Educação & Sociedade. Campinas, v.22. n. 75. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em: 21/04/06.
- ROSE, Nikolas (1998). Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- SCHULTZ, Theodore W. (1967). O valor econômico da educação. Rio de Janeiro: Zahar.

4.35.

Título:

Autoavaliação do processo ensino-aprendizagem – um caminho possível

Autor/a (es/as):

Paiva, Liz Denize Carvalho [Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro]

Souza, Nádia Maria Pereira de [Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro]

Resumo:

O artigo associou-se ao grupo temático “avaliação das aprendizagens” e propôs uma discussão conceitual e pedagógica sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem, privilegiando a autoavaliação. O estudo trouxe à tona a noção de um processo de autoavaliação relativizado, ampliado na dimensão do sujeito histórico e em sua relação com o mundo, sugerindo pressupostos de uma avaliação mais dialógica e participativa. O processo de ensino-aprendizagem deve ser fundamentado em práticas pedagógicas que possibilitem ao discente a obtenção de conhecimentos significativos para a vida, para a formação profissional, para o mundo do trabalho e para a cidadania. Neste prisma, a participação dos educandos em processos críticos e criativos durante a sua vivência acadêmica, parece estimular o exercício de ações cooperativas e o desenvolvimento de habilidades que poderão contribuir em sua formação. Esta prática também proporciona ao professor a revisão de seu processo didático-pedagógico e de suas concepções educacionais. A interação social observador/observado possibilita criar construções conjuntas, consolidando ações de reciprocidade. O objetivo principal deste artigo foi caracterizar a importância da autoavaliação no cenário da avaliação do ensino-aprendizagem, destacando a relevância deste processo na formação de professores. A pesquisa de natureza teórica ressaltou os principais conceitos da autoavaliação educacional e sua aplicação. Foram utilizados referenciais na área, destacando-se Esteban (2001), Freire (1983), Beloni (2000), Vasconcellos (2000) e Souza (2011). O estudo analisou resultados de uma investigação publicada por Paiva e Souza (2011), realizada na UFRRJ no ano de 2010 com 44 (quarenta e quatro) alunos dos 7º e 8º períodos do curso de licenciatura em Educação Física, acerca das práticas avaliativas dos docentes no processo de formação pedagógica. Com base nos resultados apurados, destacou-se a categoria autoavaliação, como o enfoque de análise no presente artigo. Este exemplo colhido da literatura ilustrou a precária utilização desta prática pedagógica na formação docente. A dificuldade do professor em aplicar a autoavaliação evidenciou-se nas respostas dos discentes que declararam a referida prática como não prestigiada pelos docentes na formação de professores na universidade. Ressaltou-se ainda, que este processo deveria ser

associado a outros instrumentos e técnicas avaliativas, de forma que a autoavaliação pudesse ser redimensionada no contexto educacional. Este novo enfoque trataria a transposição de uma concepção humanista, fechada em si mesma para uma construção dialógica e de respeito ao “eu” buscando o “próximo” nas relações sociais. A principal relevância acadêmica deste estudo foi apresentar as possíveis aplicações da autoavaliação e os efeitos benéficos à formação do futuro professor.

Palavras-chave:

Avaliação das aprendizagens, Autoavaliação, Formação de Professores.

Introdução

O processo de ensino-aprendizagem deve ser fundamentado em práticas pedagógicas que possibilitem ao discente a obtenção de conhecimentos significativos para a vida, para a formação profissional, para o mundo do trabalho e para a cidadania.

A participação dos educandos em processos críticos e criativos durante sua formação acadêmica parece estimular o exercício de ações cooperativas e o desenvolvimento de habilidades que poderão contribuir em sua formação. Além disto, a prática avaliativa quando reconhecida e aplicada como um fenômeno participativo, responsivo, dialético, integral, bilateral e contínuo, também se constitui como um elo, uma forma contínua de aprendizagem junto ao processo educativo.

Deste modo, tornam-se relevantes estudos e reflexões que tratem da valorização do sujeito histórico e sua socialização com os demais, de forma que as relações sociais sejam cada vez mais consolidadas.

O objetivo principal deste artigo foi caracterizar a importância da autoavaliação do processo ensino-aprendizagem.

A pesquisa de base teórica destacou os principais conceitos da autoavaliação educacional e sua aplicação. Em seguida baseou-se em um estudo de campo junto a alunos do curso de Licenciatura de Educação Física na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, acerca das práticas avaliativas dos docentes no processo de formação pedagógica dos licenciandos.

A principal relevância acadêmica deste estudo foi apresentar as possíveis aplicações da autoavaliação e suas práticas, demonstrando ser um caminho possível na educação.

Desenvolvimento

A prática de avaliação mostra-se vivaz no dia a dia do homem, sendo uma forma de apreciar o que foi realizado, como erros e acertos, oferecendo possibilidades de se fazer melhor no presente e no futuro, tratando-se muitas vezes da sobrevivência dos indivíduos ou grupos na sociedade.

Belloni (2000, p.15) conceitua avaliação como: [...] um processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento.

O próprio processo de formação que cada indivíduo recebeu ao longo de seus ciclos de vida deflagrou o seu pensar e seu agir, pois teve a oportunidade de estar diante do que supostamente entendeu ou entende como correto e incorreto. A abordagem do significado do termo avaliação, associando a ideia de juízo de valores, pode ser assim observada:

A palavra avaliação contém a palavra 'valor' e, por isso mesmo, não pode fugir dessa concepção valorativa. Quando dizemos que avaliar tem a função de (a) firmar valores, estamos dizendo também que negamos a suposta neutralidade do instrumento no processo de avaliação para admitir que eles são sempre resultados de uma concepção impregnada de valores, sejam eles científicos-técnicos, didáticos-pedagógicos, atitudinais, éticos, políticos, ou outro.” (RISTOFF, 1995, p. 46).

Em função disto recomenda-se precaução ao designar-se “valor”, ou qualificarmos um fenômeno como “bom” ou “ruim” dentro do contexto educacional, bem como aos interesses determinantes das formulações dos planos estratégicos e dos procedimentos operacionais que norteiam o dia-a-dia das instituições de ensino.

Souza (2002) chama a atenção para a relevância do processo avaliativo junto à sociedade, como um todo, devendo ser encarado como um processo de crescimento e aperfeiçoamento do homem e das instituições, com vistas à construção do conhecimento, à transformação social e aos processos de democratização social.

Diante deste entendimento, o diálogo e a troca de ideias se tornam privilegiados, proporcionando ao homem assumir a missão de:

{...} aprender a dizer a sua palavra, pois com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o. Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. (FREIRE, 1983, p.7).

A avaliação educacional na sociedade contemporânea assume então um papel de destaque, pois ao se praticar a avaliação participante surge possibilidades para o autocrescimento do educando, favorecendo o seu desenvolvimento pleno e integrado. Esta integração com os ditos iguais e diferentes proporcionam uma socialização dos saberes historicamente construídos entre professores e alunos.

Essa reflexão mostra-se relevante para o ser humano que vive em interação social e dentro deste processo desempenha vários papéis e funções em busca da realização e da felicidade.

Uma primeira distinção a ser feita é aquela entre avaliação educacional – que se refere à avaliação de aprendizagem ou de desempenho escolar ou profissional, bem como à avaliação de currículos – e a avaliação institucional – que se destina à avaliação de políticas, de planos ou projetos e de instituições. (BELLONI, 2000, p.16).

Segundo Demo (1987), a avaliação educacional configura-se como um processo global, de qualidades formais e políticas. A qualidade formal refere-se à dimensão técnica da avaliação constituída em seus: fundamentos, instrumentos, métodos e aplicabilidade. Já a qualidade política, relaciona-se à ideologia da avaliação, quer sejam as suas: finalidades, conteúdos, questionamentos, concepções e aspectos contextuais.

Corroborando com este ponto de vista, Esteban (2001, p.126) explicita que:

O redimensionamento do conceito de avaliação escolar, articulado pelo compromisso com a democratização do ato pedagógico, tem como característica ser uma atividade participativa, desenvolvida através de um processo contínuo. Deste ponto de vista, a teoria sobre a avaliação precisa assinalar, para a atividade docente, estratégias que possam ajudar alunos e professores a compreender e intervir no processo coletivo de construção de conhecimento.

A educação contemporânea tem o desafio de compreender que as consciências individuais, bem como, a grupal devem crescer juntas, uma iluminando a outra. “Um dos conteúdos próprios da qualidade política é a participação. Se qualidade é participação, avaliação qualitativa equivale à avaliação participante, pelo menos como foco central de interesse”. Demo (1987, p.39).

A avaliação para ser realizada necessita de determinados procedimentos que possibilitem a coleta de dados do indivíduo ou do fato a ser avaliado.

Os procedimentos da avaliação referem-se a todos os meios que são utilizados para a obtenção de dados que interessem ao processo educacional, ao avaliador e ao estudante a ser avaliado. Destacou-se para este estudo a seguinte definição sobre a classificação de métodos e técnicas utilizadas na avaliação educacional.

*[...] podem ser classificados em procedimentos de testagem, de autorelato e de observação. **Procedimentos de testagem** são os organizados por meio de um conjunto de tarefas, usadas para colher amostras do comportamento do indivíduo em uma determinada situação e em um determinado tempo. **Procedimentos de auto-relato** são aqueles em que o indivíduo fornece informações sobre si mesmo. **Procedimentos de observação** são aqueles que permitem a*

apreensão direta do fenômeno que vai ser avaliado. (GRONLUND, 1971, apud SOUSA, 1991, p.42, grifo nosso).

Dentre tais procedimentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem apresentados, este estudo privilegiou a importância do auto-relato ou autoavaliação do aluno, buscando analisar a sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, no ambiente escolar, a autoavaliação assume características peculiares, porém não distantes do que se entende no senso comum, conforme citado por Haydt (2000, p.147), “A autoavaliação é uma forma de apreciação normalmente usada quando nos dedicamos a atividades significativas, decorrentes de um comportamento intencional”.

A realidade da escola, no entanto, parece direcionar esta intencionalidade para fatores específicos e externos ao ensino-aprendizagem, àqueles relacionados ao que o aluno conseguiu aprender, às suas relações com o professor e à comunidade escolar, inclusive com as possíveis dificuldades existentes.

Para que a autoavaliação se efetive o aluno necessita compreender a importância deste procedimento para a educação, cabendo ao professor o papel de agente esclarecedor, líder democrático e incentivador desta prática. Entende-se, que a conscientização neste caso, tornar-se determinante para que o aluno se sinta também responsável por sua aprendizagem e por sua trajetória.

A autoavaliação, portanto, deve ser estimulada numa interação com os envolvidos no processo, de forma que a aprendizagem seja dinâmica, mútua, contextual e significativa. Este entendimento mostra-se ratificado na afirmação de Freire (1983), “os homens se conscientizam juntos em comunhão”, pois o diálogo para o autor é relacional, refletindo a própria historicização, o caminhar junto com o outro, respeitando as diferenças e os limites, sendo o homem o autor o sujeito de sua própria história.

Neste resgate entre o “eu” na relação com o “outro”, situa-se aqui o papel de destaque que o processo de autoavaliação deveria exercer na formação de docentes, não como instrumento privilegiado, mas como um mecanismo de amadurecimento e de reflexão da atividade humana.

Freire (1983, p.11) sugere uma estratégia fundamental para compreensão desta temática, a realização do círculo da cultura, onde “a consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano”. A palavra deve ser viva, um diálogo contextual, uma interação e uma comunicação permanente.

Nesta esfera de interesses estão as chamadas ciências do espírito (ciências humanísticas, culturais e outras congêneres). Este processo se aproxima conceitualmente da noção de círculo de cultura proposta por Paulo Freire, influenciado pelos movimentos de democratização da educação nos idos de 1990, situando a educação como prática da liberdade e como retrato concreto da vida e do contexto do aluno.

Souza (2008) destacou que neste prisma, os estudos em avaliação educacional enfatizaram subjetividade, o sujeito que conhece ou aprende tem predominância sobre o objeto do conhecimento. Nesta concepção, o aluno é o criador da realidade e o autor de sua existência. O enfoque é mais centrado nas pedagogias humanistas e de caráter psicológico.

Entretanto, na década de 1990, pós-redemocratização da sociedade brasileira, Firme (1994) comenta que houve certa evolução do conceito de avaliação, que passou a levar em conta também os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos envolvidos no processo. A avaliação educacional assumiu um novo caráter, passou a se constituir em um processo interativo, negociado, que se fundamentava numa concepção construtivista, e se desenvolvia a partir de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objeto a ser avaliado, seja ele um programa, um projeto, um curso ou outro foco de atenção. Nesta perspectiva, se mostrou fundamental o entendimento de que, diferentemente do dualismo sujeito-objeto, os resultados de qualquer estudo ou avaliação, se explicam pela interação entre observador e observado.

Cabe assim, uma avaliação de caráter reflexivo, incluindo a comunidade escolar como um todo, pois não cabe só ao aluno refletir sobre seus atos e comportamentos, mas também ao docente, um dos principais elos entre o conhecimento e o aprendiz.

Olhando para a sua avaliação, o professor deveria ver ali o reflexo daquilo que é essencial em sua área de conhecimento, aquilo que é realmente significativo que o aluno tenha aprendido. Auto-análise: é isto que espero dos meus alunos? é isto que considero importante? (VASCONCELLOS, 2000, p.67).

Este exercício de se autoavaliar propicia ao docente rever seu processo didático-pedagógico, as condições de trabalho, a motivação para a docência e sua própria formação. Torna-se fundamental que o docente permanentemente se autoavalie faça uma retrospectiva crítica de seu trabalho, de sua atuação e de sua postura, concepção, valores e princípios éticos. A interação social observador/observado pode criar construções conjuntas, consolidando uma ação de reciprocidade e de construção coletiva.

Entretanto, parece que a prática de autoavaliação não vem sendo valorizada pelos professores. Souza (2011, p.119), ao demonstrar resultados de uma pesquisa de campo realizada por 140 (cento e quarenta) professores de Educação Física da Rede Pública do Rio de Janeiro, ao analisar os procedimentos de avaliação educacional (técnicas e instrumentos) utilizados na avaliação educacional e as concepções avaliativas dos professores, destacou que apenas 6,42% deles utilizavam a autoavaliação na prática avaliativa.

Este mesmo resultado foi ilustrado por outra pesquisa realizada na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ no ano de 2010 e publicada por Paiva e Souza (2011) com cerca de 80 (oitenta) alunos dos 7º e 8º períodos do curso de licenciatura em Educação Física, na qual eles declararam que a autoavaliação não foi sequer utilizada, como um dos procedimentos de avaliação educacional pelos docentes no processo de formação de professores na universidade.

Estes dois exemplos ilustram pesquisas na área que demonstraram que parece haver pouca utilização do processo de autoavaliação do ensino-aprendizagem.

Entretanto, entende-se que esta prática deveria ser associada a outros instrumentos e técnicas de avaliação, de forma que o educando pudesse se autoavaliar, não com o sentido de fechar-se em si mesmo, ou apenas com a função de atribuir notas, ou constituir critérios de classificação ou promoção, mas, sim, com o sentido de valorizar sua aprendizagem significativa e relativizar seus conhecimentos para a sua vida, para a convivência, para sua formação humana e profissional.

Torna-se fundamental que a autoavaliação se aproxime dos referenciais de uma avaliação emancipatória, conforme proposto por Saul (1995, p.61) onde a autora situa que o compromisso fundamental desta avaliação é o de “fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam sua ‘própria história’ e gerem suas próprias alternativas de ação”.

A tônica central da avaliação educacional remete às questões sociais e à inserção do indivíduo enquanto um agente na sociedade, dentro das dimensões: histórica, filosófica, sociológica, política e econômica e suas contradições.

A avaliação deve estar relacionada à práxis do indivíduo versus suas relações sociais, caracterizando-se por processos qualitativos e participativos, buscando ainda estimular a construção de entendimentos coletivos por meio de diferentes construções teóricas.

Considerações finais

A avaliação do ensino-aprendizagem precisa ser aperfeiçoada e repensada a cada dia, de forma a tornar o processo educacional mais dinâmico, criativo e crítico.

A prática da autoavaliação parece não ser muito utilizada pelos docentes. Quando se trata de um curso de formação de professores, este efeito pode ser espiral e multiplicador, pois os discentes, futuros professores precisam vivenciar a autorreflexão e a autoavaliação.

Há, entretanto, necessidade de conscientizar a comunidade acadêmica sobre a importância deste processo, para a partir daí instrumentalizar o seu uso e ultrapassar a visão proposta pelo humanismo moderno, de reduzir esta autoavaliação a questões meramente subjetivas e psicológicas, mas sim, concebê-la como um exercício de respeito às individualidades, às diferenças e estimular que esta

reflexão do eu, torne o ser humano mais feliz e realizado, na busca pelo nós, pelo encontro com o outro.

Referências

- Afonso, Almerindo Janela (2000). *A Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez.
- Belloni, I. et al (2000). *Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez.
- Belloni, I (2000). A Função Social da Avaliação Institucional. . In Sobrinho, J. D. e Ristoff , D. I. org. *Universidade Desconstruída- Avaliação Institucional e Resistência*. (pp.37-58). Florianópolis: Insular.
- Brasil, MEC, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP (2009). *SINAES – Sistema Nacional de Avaliação Nacional de Avaliação de Educação Superior: Da Concepção à Regulamentação*. Brasília: INEP.
- Demo, Pedro (1987). *Avaliação Qualitativa*. São Paulo: Cortez.
- Esteban, Tereza (2001). *Avaliação – uma prática em busca de novos sentidos*. Lamparina: DP&A.
- Firme, Tereza Penna (1994). Avaliação: Tendências e Tendenciosidades. *In Avaliação e Políticas Públicas em Educação* (pp. 5-12). Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio.
- Freire, Paulo (1983). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gronlund, Norma E. (1971). *Measurement and evaluation in teaching*. 2a. ed. Nova Iorque: Macmillan.
- Habermas, Jurgen (1994). *Técnica e Ciência como "Ideologia"*. Porto: Rés-Editora.
- Luckesi, Cipriano C. (1998). *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez.
- Macário, Nilza M. (1994). *Avaliação Institucional em Organizações de Ensino Superior no Brasil*. Tese de Doutorado. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Paiva, Liz D. C. e Souza, Nádía M. P. (2011). Avaliação do Ensino-aprendizagem na Formação de Professores de Educação Física. In: Monteiro, J.J. e Cupolillo, A.V. (Orgs), *Formação de Professores de Educação Física: Diálogos e Saberes*. (pp. 101-111). Rio de Janeiro: Outras Letras.
- Ristoff, Dilvo. I. (1995). *Avaliação institucional da Universidade Federal de Santa Catarina: relatório do projeto piloto de avaliação do docente pelo discente*. 93/1. Florianópolis: [s. n.].

- Santos, Boa Ventura de Souza (1994). *Pelas Mãos de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Afrontamento.
- Saul, Ana Maria (1988). *Avaliação Emancipadora: desafio a teoria e a prática de avaliação e reformulação do currículo*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Sousa, Clarilza P. de. (1991). *Avaliação do Rendimento Escolar*. Campinas/São Paulo: Papirus.
- Souza, Nádia M. Pereira de (2008). A Avaliação de Cursos de Graduação - as matrizes teóricas e o estudo de caso da UFRURAL-RJ. In: Vasconcelos, H. C. (Org.), *Docência no Ensino Superior: singularidades de uma experiência interdisciplinar*. (pp.173-191). Seropédica, Rio de Janeiro: Editora da UFRRJ.
- _____ (2011). Reflexões Pedagógicas na Avaliação em Educação Física Escolar. In Pereira, Sissi A. M. e Souza, Gisele M. C. S. (Orgs.), *Educação Física Escolar: Elementos para Pensar a Prática Educacional*. (pp. 109-124). São Paulo: Phorte.
- _____ (2002). *O Estado da Arte da Avaliação da Educação Superior - as diretrizes do MEC e a experiência de IES no Estado do Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado, CPDA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Vasconcellos, Celso dos S. Avaliação (2000) *Concepção Dialética Libertadora do Processo de Avaliação Escolar*. São Paulo: Libertad, Cadernos Pedagógicos do Libertad.

4.36.

Título:

Verificação da aprendizagem de universitários que usaram um software educativo sobre prevenção de acidentes de trânsito

Autor/a (es/as):

Pasqualini, Elaine [Faculdade de Tecnologia de Ourinhos e UNESP, Campus Marília]

Gimeniz-Paschoal, Sandra Regina [UNESP, Campus Marília]

Resumo:

Devido ao número elevado de acidentes de trânsito (AT) com jovens no mundo, a literatura aponta a necessidade de ações educativas, mas são escassas as pesquisas, principalmente com o uso de *software* educativo e, por outro lado, a verificação e a avaliação subsidiam decisões a respeito da aprendizagem de alunos para garantir a qualidade de resultados que se espera. Desse modo, a verificação e a avaliação destinam-se à tomada de decisões a fim de contribuir para o conhecimento do aluno. O objetivo deste trabalho foi verificar a aprendizagem de universitários

que usaram um *software* educativo sobre prevenção de AT. A pesquisa foi realizada em uma faculdade pública em uma cidade do Brasil. Fizeram parte alunos de primeiro ano do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, que concordaram em participar e assinaram o termo de consentimento. Foram definidos dois grupos: experimental e controle, sendo os alunos sorteados aleatoriamente para decidir em qual grupo ficariam. Foi criado um questionário com 15 questões objetivas para o pré e pós-teste, com os conteúdos do *software* educativo. Os alunos do grupo controle, N = 22, fizeram o pré-teste e assistiram a um vídeo cujo tema não envolvia conteúdos sobre AT e que teve uma duração de 6 minutos. Depois do vídeo, fizeram o pós-teste. A duração total foi de 1 hora e 30 minutos. No mesmo dia foi aplicado aos alunos do grupo experimental, N = 20 e os mesmos procedimentos foram aplicados, com a diferença que usaram o *software* antes do pós-teste e não assistiram ao vídeo. A duração total foi de aproximadamente 3 horas. Os resultados mostraram que para o grupo controle, aumentou 2 questões certas (13,33%) do pré com relação ao pós-teste para um aluno e 9 (60%) mantiveram-se iguais. A média aritmética da quantidade de acertos foi de 7,5 e 7,36 no pré e pós respectivamente. O desvio padrão foi de 2,2 no pré e 2,01 no pós. Foram aplicados testes estatísticos por meio do *software SPSS* e não houve diferença estatística significativa. Para os alunos do grupo experimental, a média aritmética das questões respondidas corretas no pré-teste foi de 7,9 e o desvio padrão de 1,68 e no pós, a média foi 11,75 e o desvio, o mesmo. A média aritmética do pós-teste do grupo experimental foi maior em relação à média do pré-teste desse mesmo grupo e do grupo controle. Foram aplicados os mesmos testes estatísticos usados para o grupo controle e eles indicaram que houve diferença significativa. A porcentagem de acertos das respostas do pré para o pós aumentou em 14 questões (93,3%) e em 4 questões todos os alunos no pós acertaram 100%. Sugere-se a replicação em outras instituições de ensino e também um *follow-up* a esse mesmo grupo experimental para acompanhamento da aprendizagem. Concluiu-se que os resultados desse trabalho podem contribuir com informações aos universitários, profissionais da educação e outros jovens e que o uso de *software* educativo pode ser usado no ensino e a verificação da aprendizagem pode ser obtida.

Palavras-chave:

Software, avaliação, aprendizagem.

Introdução

No mundo, a cada ano, quase 1,2 milhões de pessoas morrem e 20 a 50 milhões ficam feridas ou incapacitadas como resultado de acidentes de trânsito (AT). Para pessoas menores de 44 anos, o acidente de trânsito é a principal causa de morte e invalidez perdendo apenas para AIDS (WILSON et al 2010).

No Brasil, o número de mortos em acidentes de trânsito também é alto (MARÍN-LEÓN; VIZZOTTO, 2003). Os AT são um dos principais responsáveis pela mortalidade de jovens, segundo Andrade et al (2003) e Abreu (2006) e de acordo com Marín e Queiroz (2000), há um número expressivo de AT de 15 a 24 anos.

Conforme Lima (2005), os AT correspondem à segunda principal causa de morte da população do Brasil, com aproximadamente 33 mil óbitos e cerca de 400 mil feridos ou inválidos ao ano, sendo 75% causados por falhas humanas (DETRAN-SP, 2009).

Apesar do número elevado de acidentes de trânsito, Marín-Leon e Queiroz (2000) consideram que nem todos os números são computados, pois muitos acidentados que entram nos hospitais não são identificados como vítimas de AT, mas como acidentes em geral.

Andrade et al (2003) e o DENASUS (2007) descrevem que o fator mais comum que causa AT no Brasil é o desrespeito à legislação, como excesso de velocidade e consumo de bebida alcoólica.

Uma Comissão de Prevenção de Acidentes de uma Instituição Universitária (UNESP, 2009) aponta que as principais imprudências no trânsito no Brasil são, por ordem de incidência: velocidade excessiva, dirigir sob efeito de álcool e distância insuficiente em relação ao veículo da frente.

De acordo com o IPEA (2010) a mortalidade de maior gravidade é a colisão frontal (embate entre dois ou mais veículos em movimento), que ocorrem principalmente devido ao excesso de velocidade.

Para Marín-León e Vizzotto (2003), as principais causas de AT entre os jovens em uma das principais universidades do Brasil são, em ordem decrescente: dirigir em alta velocidade, dirigir alcoolizado e avançar o sinal fechado.

O número de acidentes de trânsito pode representar alterações na economia de um país, não somente pelos custos hospitalares, mas também, pela morte de jovens correspondentes a uma parcela da população economicamente ativa. Além disso, a morte súbita pode gerar problemas emocionais para os familiares (ANDRADE et al 2003; ABREU, 2006). Para os acidentados, podem ocorrer, além de dificuldades emocionais, sequelas e diversos problemas, dentre eles os escolares, desde falta às aulas até dificuldades que impedem a conclusão do curso.

A educação para o trânsito é uma alternativa que poderá contribuir para a redução dos índices de AT e ajudar na criação de responsabilidades para melhorar o relacionamento humano no trânsito (SILVA; DAGOSTIM, 2006).

De acordo com Marín e Queiroz (2000), os estudos sobre acidentes de trânsito e as ações de prevenção estão apenas começando, e nesse contexto, a educação é uma forma que poderá ser desenvolvida por meio de vários instrumentos, incluindo o uso de *softwares* educativos.

Os *softwares* educativos são programas de computador desenvolvidos para atender aos objetivos educacionais estabelecidos. Para a sua utilização em um contexto educativo, de modo geral, são necessários o próprio *software*, o computador, o professor e o aluno (VALENTE, 1993).

Existem vários tipos de *softwares*, que abrangem jogos, simulações e programas tutoriais, conforme Valente (1993). O jogo pode ser utilizado para estimular o raciocínio para que o aluno identifique os conceitos que estão envolvidos, a simulação envolve a criação de modelos do mundo real e o programa tutorial apresenta o conteúdo a ser aprendido com animação, som, texto e ilustração, assemelhando-se a uma aula tradicional (VALENTE 1993).

Em levantamento de literatura internacional e nacional nas bases de dados da Saúde e da Educação, como *LILACS*, *MEDLINE*, *ERIC* (*Education Resource Information Center*) e *Scielo* (*Scientific Electronic Library Online*), e em bancos de teses e dissertações de algumas universidades do Brasil (com os descritores em inglês e português: *software*, programa de computador, *traffic accident*, *crash*, acidente de trânsito e *drivig software*, usados separadamente e/ou em conjunto), verificou-se a escassez de trabalhos sobre prevenção de acidentes de trânsito, utilizando *software*.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi verificar a aprendizagem de universitários que usaram um *software* educativo do tipo tutorial sobre prevenção de acidentes de trânsito, com a temática excesso de velocidade.

Método

Este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Campus de Marília e aprovado sob Parecer nº 0103/2011.

Ambiente

A pesquisa foi realizada em uma faculdade pública em uma cidade do Brasil com cerca de 100.000 habitantes, situada no interior do Estado de São Paulo. Mais especificamente, foram utilizados os laboratórios de informática.

Participantes

Fizeram parte desta pesquisa 42 alunos de primeiro ano do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, que concordaram em participar e assinaram o termo de consentimento, sendo considerada esta amostra de conveniência (COZBY, 2003).

Foram definidos 2 grupos (experimental e controle), sendo 2 salas de aulas, com o alunos matriculados nos períodos matutino e noturno. As salas foram sorteadas aleatoriamente para decidir em qual grupo ficariam.

Os 22 alunos do grupo controle possuíam as seguintes características:

- 13 alunos (59,09%) eram do sexo masculino;
- 11 alunos (50%) pertenciam à faixa etária de 18 a 21 anos, 2 alunos (9,09%) de 22 a 24 anos, 2 alunos (9,09%) de 25 a 27 anos e 7 alunos (31,82%) acima de 27 anos;
- os tipos de habilitação⁹⁵ encontrados foram AB para 11 alunos (50%), AD, para 1 aluno (4,55%), B, para 3 alunos (13,64%) e sem carteira de habilitação, 7 alunos (31,82%);
- os tempos de habilitação foram menos de 1 ano, para 4 alunos (18,18%), 1 ano para 1 aluno (4,55%), de 2 a 9 anos, para 5 alunos (22,73%), acima de 9 anos, 5 alunos (22,73%) e sem habilitação, 7 alunos (31,82%);
- as classes sociais⁹⁶ foram B2 para 2 alunos (9,09%), C para 10 alunos (45,45%), D para 9 alunos (40,91%) e E para 1 aluno (4,55%).

Completaram a ação educativa, 20 alunos (83,33%) dos 24 do grupo experimental. Para os 4 alunos (16,67%) que não concluíram o curso, a razão foi que a energia elétrica acabou e quando voltou, eles não retornaram ao laboratório de informática.

As principais características do grupo experimental (N=24) foram:

- 21 alunos (87,5%) eram do sexo masculino;
- 16 alunos (66,67%) pertenciam à faixa etária de 18 a 21 anos, 2 alunos (8,33%) de 22 a 24 anos, 2 alunos (8,33%) de 25 a 27 anos e 4 alunos (16,67%) estavam acima de 27 anos;
- tipos de habilitação encontrados foram AB para 9 alunos (37,5%) e B para 4 alunos (16,67%). Os alunos que não tinham carteira de habilitação corresponderam a 11 alunos (45,83%);

⁹⁵ Os tipos são de acordo com DETRAN-SP (2011): categoria A, condutor de veículo motorizado de duas ou três rodas; categoria B, condutor de veículo motorizado de passeio; categoria C, condutor de veículo motorizado de transporte de carga pequena, como caminhonetes e vans; categoria D, condutor de veículo motorizado utilizado no transporte de passageiros, cuja lotação exceda a oito lugares, excluído o do motorista, como ônibus e micro-ônibus; categoria E, condutor da combinação de veículos em que a unidade tratora se enquadre nas categorias B, C ou D e cuja unidade acoplada, reboque, semi-reboque, tenha seis mil quilogramas ou mais de peso bruto total, como carretas ou qualquer tipo de veículo articulado. As categorias formadas em conjunto, como AB, indicam que o condutor pode dirigir os tipos A e B.

⁹⁶ Foi utilizado o Critério de Classificação Econômica Brasil de 2003 para identificação da classe social, somando os pontos estabelecidos pelo Critério que cada aluno possuía em sua casa, como televisão, banheiro, empregada mensalista, máquina de lavar, rádio, automóvel, aspirador de pó, DVD, geladeira, freezer, além do grau de instrução do chefe de família: Classe E: de 0 a 5 pontos, D: de 6 a 10 pontos, C: de 11 a 16 pontos, B2: de 17 a 20 pontos, B1: de 21 a 24 pontos, A2: de 25 a 29 pontos e A1: de 30 a 34 pontos (ABEP, 2003).

- tempos de habilitação foram menos de 1 ano para 2 alunos (8,33%), 1 ano para 2 alunos (8,33%), de 2 a 9 anos para 6 alunos (25,01%), acima de 9 anos para 3 alunos (12,51%) e sem habilitação, 11 alunos (45,83%);
- as classes sociais foram B2 para 2 alunos (8,33%), C para 12 alunos (50,00%), D para 9 alunos (37,50%) e E para 1 aluno (4,17%).

Materiais e instrumentos

- termo de consentimento livre e esclarecido;
- laboratórios de informática com seus computadores;
- *internet* com qualquer navegador para acessar o *software*;
- *software* para prevenção de acidentes de trânsito;
- questionário sobre dados pessoais dos participantes (iniciais do nome e sobrenome, sexo, data de nascimento, tipo e data de habilitação, etc.);
- planilha eletrônica para gerar gráficos;
- *Software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*;
- questionários pré e pós-teste, com 15 questões objetivas, de acordo com o conteúdo do *software* e idênticas para se comparar os resultados da ação educativa.

Procedimentos

Os participantes do grupo controle (turma da manhã) se dirigiram ao laboratório e fizeram seu cadastro com os dados pessoais. Em seguida, fizeram o pré-teste e após o término, assistiram a um vídeo sobre o futuro das tecnologias da informação. Este vídeo teve uma duração de 6 minutos. Escolheu-se este assunto pelo fato de estar relacionado ao curso deles e por não envolver assuntos sobre acidentes de trânsito. Depois do vídeo, os alunos fizeram o pós-teste, finalizando a aplicação, com a duração total de 1 hora e 30 minutos.

Foi explicado o motivo pelo qual eles não usaram o *software* por pertencerem ao grupo controle e agradeceu-se a todos pela participação e colaboração, colocando-se à disposição para quaisquer dúvidas e esclarecimentos.

No mesmo dia foi aplicado aos alunos do período noturno do grupo experimental e 4 somente não usaram o *software*. Os mesmos procedimentos foram aplicados, com a diferença que usaram o *software* antes do pós-teste e não assistiram ao vídeo. A duração foi de aproximadamente 3 horas.

Resultados e discussão

Os resultados da frequência e porcentagem de acertos no pré e pós-teste do grupo controle, N = 22, são mostrados na Tabela 1.

Tabela 1 Frequência e porcentagem de acertos no pré e pós-teste - grupo controle (N = 22)

Alunos	Pré-teste		Pós-teste	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1	10	66,67	8	53,33
2	6	40,00	5	33,33
3	5	33,33	6	40,00
4	7	46,67	8	53,33
5	3	20,00	5	33,33
6	10	66,67	8	53,33
7	9	60,00	9	60,00
8	7	46,67	7	46,67
9	8	53,33	9	60,00
10	9	60,00	7	46,67
11	5	33,33	6	40,00
12	11	73,33	11	73,33
13	9	60,00	9	60,00
14	6	40,00	4	26,67
15	6	40,00	7	46,67
16	6	40,00	4	26,67
17	11	73,33	11	73,33
18	5	33,33	6	40,00
19	6	40,00	6	40,00
20	8	53,33	8	53,33
21	10	66,67	10	66,67
22	8	53,33	8	53,33

Aumentaram no máximo 2 questões certas (13,33%) do pré com relação ao pós para 1 aluno e 9 (60%) mantiveram-se iguais.

Nove alunos (40,91%) responderam a alternativa “*Não sei*”, para algumas questões, tanto no pré, como no pós.

O aluno número 12, acertou 11 questões (73,33%) no pré e pós-teste. Esse aluno possuía o tipo AD em sua CNH. Segundo DETRAN-SP (2011), para a obtenção dessa categoria, o motorista deve fazer um curso de direção defensiva especial, além de uma prova prática.

O aluno 17 também acertou 11 questões e possuía a categoria AB e tinha 9 anos de habilitação.

A média aritmética da quantidade de acertos foi de 7,5 e 7,36 no pré e pós respectivamente e o desvio padrão foi de 2,2 no pré e 2,01 no pós.

Para a verificação da significância dos resultados foram aplicados 2 testes estatísticos, que são: *Test T-Student* e *Wilcoxon Signed Ranks Test* por meio do *software SPSS*. Os dois testes mostraram que não houve diferença estatística significativa.

Os dados da Tabela 2 exibem as frequências e porcentagens de acertos no pré e pós-teste para os alunos do grupo experimental, N = 20.

Tabela 2 Frequência e porcentagem de acertos no pré e pós-teste - grupo experimental (N = 20)

Alunos	Pré-teste		Pós-teste	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1	6	40,00	12	80,00
2	9	60,00	13	86,67
3	8	53,33	12	80,00
4	8	53,33	13	86,67
5	7	46,67	11	73,33
6	9	60,00	12	80,00
7	6	40,00	9	60,00
8	8	53,33	11	73,33
9	8	53,33	13	86,67
10	8	53,33	13	86,67
11	9	60,00	14	93,33
12	11	73,33	13	86,67
13	10	66,67	9	60,00
14	6	40,00	10	66,67
15	8	53,33	12	80,00
16	6	40,00	13	86,67
17	4	26,67	8	53,33
18	9	60,00	12	80,00
19	10	66,67	14	93,33
20	8	53,33	11	73,33

Apenas 1 aluno (0,2%) diminuiu 1 questão correta do pré para o pós.

A média aritmética das questões respondidas corretas no pré-teste foi de 7,9 e o desvio padrão de 1,68 e no pós, a média foi 11,75 e o desvio, o mesmo.

A média aritmética do pós-teste do grupo experimental aumentou em relação à média do pré-teste desse mesmo grupo e também do grupo controle. O desvio padrão diminuiu comparando-se com o grupo controle.

Dos alunos que fizeram o pré-teste, 7 (35%) no pré-teste marcaram a alternativa “*não sei*” para algumas questões e no pós, apenas 1 aluno (5%) marcou essa alternativa.

Foram aplicados os mesmos testes usados para o grupo controle e os dois testes (*T-Student* e *Wilcoxon Signed Ranks*) indicaram que houve um aumento estatisticamente significativo.

A Figura 1 mostra a porcentagem de acertos nas 15 questões do pré e pós-teste para os alunos do grupo experimental.

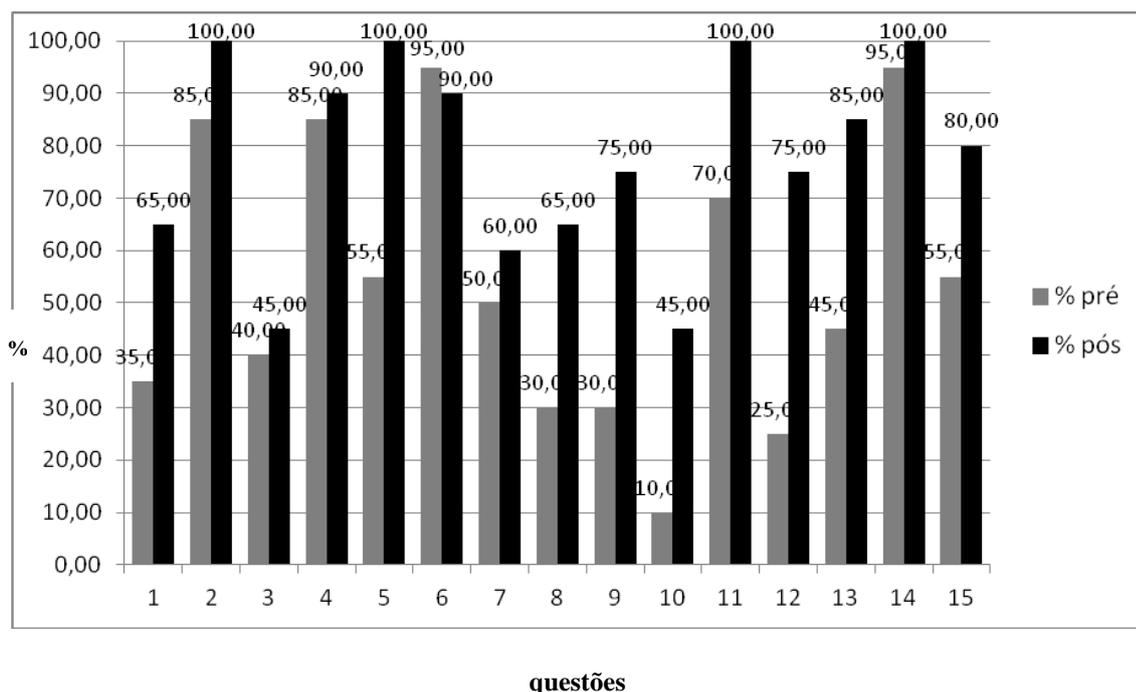


Figura 1 - Porcentagem de acertos nas 15 questões do pré e pós-teste para os alunos do grupo experimental: N = 20

A porcentagem de acertos das respostas do pré para o pós aumentou em 14 questões (93,3%) e em 4 questões (26,67%) todos os alunos no pós acertaram 100%.

Considerações finais

Este trabalho verificou a aprendizagem de universitários que utilizaram um *software* educativo sobre prevenção de acidentes de trânsito, com o tema excesso de velocidade, por meio de um questionário com 15 questões objetivas sobre o assunto.

Essa verificação identificou que houve diferença estatística significativa entre os alunos que usaram o *software*, pertencentes ao grupo experimental, como também identificou a frequência e porcentagem de acertos para cada aluno no pré e pós-teste, a média aritmética e o desvio padrão dos dois grupos.

Os resultados, obtidos de forma quantitativa trouxeram informações importantes, pois os universitários tiveram conhecimentos sobre acidentes de trânsito e limites de velocidade que não sabiam. Essas informações podem contribuir aos próprios alunos, profissionais da educação e outros jovens, sobre prevenção de acidentes de trânsito.

Além disso, podem contribuir para que outras ações possam ser criadas na tentativa de evitar acidentes e diminuir a morbidade e mortalidade de AT.

Para continuidade, sugere-se um *follow-up* a esse mesmo grupo experimental para acompanhamento da aprendizagem. Também sugere-se aplicar o *software* em outras instituições de nível superior, junto aos universitários, com uma amostra maior.

É necessário enfatizar, que segundo pesquisas realizadas por meio da revisão da literatura, existe escassez de trabalhos sobre esse assunto, especialmente voltado aos jovens universitários, que torna representativo os resultados desse trabalho, apesar da não generalização.

Concluiu-se que este estudo identificou aspectos importantes para a verificação da aprendizagem com o uso de *software* educativo com a aplicação do pré e pós-teste, usando grupos controle e experimental.

Referências

- ABEP. Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. 2003. *Critério de Classificação Econômica Brasil*. Retirado em Fevereiro 26, 2012 de <http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=302>.
- ABREU, A. M. M. (2006). *Mortalidade nos acidentes de trânsito na cidade do Rio de Janeiro relacionada ao uso e abuso de bebidas alcoólicas*. Tese de doutoramento. Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- ANDRADE, S. M., & SOARES, D. A., & BRAGA, G. P., & MOREIRA, J. H., & BOTELHO, F. M. N. (2003). Comportamentos de risco para acidentes de trânsito: um inquérito entre estudantes de medicina na região sul do Brasil. *Rev. Assoc. Med. Brasileira*, vol. 49, n.4, 439-444. Retirado em Junho 03, 2009 de <http://www.scielo.br/pdf/ramb/v49n4/18346.pdf>.
- COZBY, P. C. (2003). *Métodos de pesquisas em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas.
- DENASUS. Departamento Nacional de Auditoria do Sistema Único de Saúde. (2007). *Mortes no trânsito crescem em 9% em três anos*. Retirado em Janeiro 06, 2010 de <http://sna.saude.gov.br/noticias.cfm?id=3737>.

- DETRAN-SP. (2009). *Dicas de direção defensiva*. Retirado em Agosto 02, 2009 de http://www.detran.sp.gov.br/renovacao/direcao_defensiva.asp.
- _____. (2011). *Alteração de categoria na CNH*. Retirado em Junho 05, 2011 de <http://www.detran.sp.gov.br/noticias/20060413a.asp>.
- IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.. (2010). *Impactos sociais e econômicos dos acidentes de trânsito nas rodovias brasileiras*. Retirado em Fevereiro 04, 2010 de http://www.ipea.gov.br/005/00502001.jsp?ttCD_CHAVE=276.
- LIMA, I. (2005). *Custos dos acidentes de trânsito no Brasil*. Retirado em Julho 31, 2009 de <http://www.criancasegura.org.br/downloads/pesquisa/Apresentacao%207.pdf>.
- MARÍN-LEÓN, L., & VIZZOTTO, M. M. (2003). Comportamentos no trânsito: um estudo epidemiológico com estudantes universitários. *Cad. Saúde Pública*. vol. 19, n. 3, 515-523. Retirado em Junho 03, 2009 de <http://www.scielo.br/pdf/csp/v19n2/15417.pdf>.
- MARÍN, L., & QUEIROZ, M. S. (2000). A atualidade dos acidentes de trânsito na era da velocidade: uma visão geral. *Cad. Saúde Pública*, 16(1), 7-21.
- SILVA, F. G., & DAGOSTIN, C. G. (2006). A relevância de produzir conhecimento social e científico sobre o comportamento humano no trânsito. *Estudos de Psicologia*. vol. 11, n. 1, 115-118. Retirado em Julho 05, 2009 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2006000100014&lang=pt.
- UNESP. Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho. (2009). *Acidentes no Trânsito*. Retirado em Julho 24, 2009 de http://www.bauru.unesp.br/curso_cipa/artigos/4_transito.htm.
- VALENTE, J. A. (1993). *Diferentes usos do computador na educação*. Retirado em Julho 24, 2009 de <http://nied.unicamp.br/publicacoes/separatas/Sep1.pdf>.
- WILSON, C., & WILLIS, C. & HENDRIKZ, J. K. & Le BROUQUE, R. & BELLAMY, N. (2010). Speed cameras for the prevention of road traffic injuries and deaths. *Cochrane The Cochrane Library*, vol.11. Retirado em Setembro 26, 2011 de <http://www.update-software.com/BCP/WileyPDF/EN/CD004607.pdf>.

4.37.

Título:

Experiencia de e-evaluación : grado en estudios ingleses y grado de ingeniería informática en sistemas de información

Autor/a (es/as):

Puyal, Miriam Borham [Universidad de Salamanca]

Rogado, Ana Belén González [Universidad de Salamanca]

Conde, María José Rodríguez [Universidad de Salamanca]

Migueláñez, Susana Olmos [Universidad de Salamanca]

García, María Esperanza Herrera [Universidad de Salamanca]

Resumo:

Problemática

En la actualidad, el proceso de evaluación es uno de los elementos clave del discurso educativo, no en vano la evaluación es un elemento crítico en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, independientemente de que se desarrolle en un contexto de enseñanza presencial, *blended learning* o *e-learning*. Si el aprendizaje del alumno es el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Moreira y Greca, 2003) debe tener consecuencias en y para la evaluación, como señalan De Miguel et al (2005: 42) “focalizar el proceso en el aprendizaje del alumno supone necesariamente focalizar el proceso en los <<sistemas de evaluación>>”. En consecuencia, debemos asumir una evaluación orientada al aprendizaje (Carless et al, 2006).

En esta comunicación se pretende presentar la sistematización del proceso de evaluación de competencias en dos áreas de conocimiento diferentes, Literatura Inglesa (Grado de Estudios Ingleses) y Sistemas Informáticos (Grado de Ingeniería Informática en Sistemas de Información), siguiendo un esquema coherente de procedimiento de evaluación orientada al aprendizaje (Rodríguez e Ibarra, 2010). En ambos casos, la creación tanto de recursos, como de instrumentos de evaluación, se efectuaron a través de la herramienta EvalComix^[1] (<http://evalcomix.uca.es/>) (Ibarra, 2008), integrada en la plataforma de gestión de aprendizaje Moodle (Studium). EvalComix permite al docente diseñar y elaborar instrumentos de evaluación diferenciados en función de la modalidad de evaluación que persiga. Los instrumentos que se pueden crear son: lista de control, escala de valoración, escala de valoración más lista de control, rúbricas e instrumento mixto.

Metodología

Los objetivos de estas dos experiencias de innovación en docencia en la Universidad de Salamanca (España) han sido:

Diseñar e implementar un procedimiento de evaluación de alguna competencia específica.

Especificar los criterios de calificación integrados con los instrumentos de evaluación utilizados.

Aplicar el procedimiento a través de la plataforma Moodle (Studium, en la Universidad de Salamanca)

Valorar la eficacia y eficiencia del procedimiento en dos materias distintas.

El diseño del procedimiento sigue una secuencia lógica a través de: la especificación de la competencia a evaluar, los criterios de evaluación, el medio, los instrumentos y poscriterios de calificación, a través de la plataforma Moodle, a la que se ha incorporado una nueva herramienta (Evalcomix) para la aplicación de instrumentos de evaluación. Mostraremos los resultados obtenidos en ambas materias en el curso 2010-11.

Pertinencia y relevancia de la investigación

A través de la práctica de sistemas de evaluación alternativa mediante las tecnologías, pretendemos establecer un procedimiento de evaluación más eficiente, válido y fiable; así como mejorar la satisfacción de los estudiantes. A su vez se contribuye a integrar los avances tecnológicos en la evaluación y enfatizar la relevancia de la evaluación en el proceso educativo.

[1] Rodríguez Gómez, G. et al (2008). Proyecto «Re-Evalúa: Reingeniería de la e-Evaluación, tecnología y desarrollo de competencias en profesores y estudiantes universitarios » (Ref. P08-SEJ-03502)

Palavras-chave:

Evaluación alternativa, EvalComix, e-evaluación, aprendizaje asistido por ordenador.

1. Introducción

La filosofía que subyace en el conjunto de la Universidad no es otra que la de enfatizar la relevancia del aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*), y con ello, la necesidad de fomentar actuaciones que contribuyan a desarrollar en los estudiantes la capacidad de “aprender a aprender” (Villa y Poblete, 2008). En este sentido, entendemos que no sólo debe ofrecerse la oportunidad de gestionar su aprendizaje, sino también gestionar su evaluación; es decir, es necesario implementar sistemas de evaluación que ayuden al alumno a corregir y/o consolidar de forma autónoma sus aprendizajes (López e Hinojosa, 2005: 35).

Este nuevo escenario en el que el aprendizaje del alumno es el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Dávila, 2000; Fernández, Elortegui, Rodríguez y Moreno, 2002; Sarramona, Domínguez, Noguera y Vázquez, 2005) debe tener consecuencias en y para la evaluación, como señalan De Miguel et al (2005: 42) “focalizar el proceso en el aprendizaje del alumno supone necesariamente focalizar el proceso en los << sistemas de evaluación >>”. En consecuencia, debemos asumir una evaluación orientada al aprendizaje (Carless, Joughin y Mok, 2006; Gómez Ruíz, Rodríguez Gómez e Ibarra Sáiz, 2011); teniendo en cuenta que, actualmente, la referencia al concepto “evaluación”, en sentido general, intenta subrayar más la idea formativa (Charman, 2005; Robinson y Udall, 2006) sobre la sumativa, incidiendo en la mejora del aprendizaje del alumno, al facilitarle y/o fomentar una actividad de reflexión necesaria tras el feedback recibido.

Es importante replantear las técnicas e instrumentos que se emplean en evaluación, y potenciar aquellos que incentivan la delegación de responsabilidades (Olmos y Rodríguez-Conde, 2011) en materia de evaluación entre todos los implicados, responsabilizando al alumno de su propia evaluación (autoevaluación) y, por lo tanto, de su aprendizaje, o de la evaluación de sus compañeros; es decir, debemos promover una evaluación compartida, bien entre iguales (Gómez Ruíz, Rodríguez Gómez e Ibarra Sáiz, 2011; Ibarra, Rodríguez-Gómez y Gómez Ruiz, 2012) o bien entre docentes y discentes (coevaluación). Es por tanto necesario, promover la cultura de la “evaluación” compartida.

En definitiva, tal y como señalan Ibarra et al (2010, p. 447), la evaluación del aprendizaje implica:

- Diseñar procedimientos para la evaluación orientada al aprendizaje de competencias.
- Utilizar métodos para la evaluación del trabajo presencial y no presencial del alumnado.
- Utilizar diferentes técnicas de evaluación para evaluar y orientar el desarrollo de las competencias.
- Considerar a los estudiantes como evaluadores de su propio aprendizaje.

Según Carless, Joughin y Liu (2007) acerca del **marco conceptual de la evaluación orientada al aprendizaje**, señalamos que las tres finalidades de la evaluación orientada al aprendizaje son: la medición del rendimiento, el mantenimiento de estándares y la promoción del aprendizaje se complementan y contribuyen a una evaluación continua de esfuerzo.

2. Experiencias de e-evaluación

En el contexto de la Universidad Española se están desarrollando iniciativas sobre los procesos de e-evaluación. Desde el Grupo de Investigación EVALfor (Evaluación en contextos formativos) de la Universidad de Cádiz, un grupo interdisciplinar e interuniversitario viene desarrollando una serie de trabajos y proyectos vinculados con la e-evaluación orientada al e-aprendizaje, como recogen en el proyecto Re-Evalúa (<http://avanza.uca.es/reevalua/>).

En la progresión de trabajos que desarrollan otorgan especial hincapié a las herramientas tecnológicas que favorecen la e-evaluación, como por ejemplo: Rubistar; módulo de evaluación que integra Moodle; EvalCOMIX (<http://evalcomix.uca.es/>); DIPEVAL (<http://dipeval.uca.es/>) como herramienta específica para el diseño de procedimientos de evaluación online, y que concretamente hace referencia a un servicio web para la e-Evaluación integrable en Sistemas de Gestión de Aprendizaje; etc.

Desde la Universidad de Salamanca y en el marco del Grupo de Investigación de Evaluación y Orientación educativa (GE2O) del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE), se están desarrollando desde hace varios años diversos proyectos de innovación docente interdisciplinar universitaria, con el objetivo de contrastar la eficacia del uso de herramientas alternativas de e-evaluación en la evaluación de aprendizajes en el contexto universitario actual. Algunos de estos proyectos son “Evaluación de competencias de los estudiantes ante la implantación de créditos ECTS. Aplicación de las TIC en evaluación de aprendizaje (Computer- Assisted Assesement) 1ª fase, “Evaluación de competencias de los estudiantes ante la implantación de créditos ECTS. Aplicación de las TIC en evaluación de aprendizaje (Computer- Assisted Assesement)” 2ª Fase, “Evaluación de competencias adquiridas con nuevas metodologías docentes en Educación y Comunicación”, “E-evaluación de competencias adquiridas con nuevas metodologías docentes: aplicación experimental”, “Avances en e-evaluación de competencias en la USAL: catálogo de procedimientos de evaluación a través de Moodle”, “Sistemas de evaluación en estudios de grado en Ingeniería” “Diseño de recursos y módulos interactivos en el campus virtual para las materias de literatura y cultura en el grado y postgrado de estudios ingleses”, o “Diseño de contenidos docentes y audiovisuales en el campus virtual para las materias de literatura y de estudios culturales en el nuevo grado de estudios ingleses”.

En consecuencia, las experiencias que presentamos pretenden sistematizar el proceso de evaluación en dos áreas de conocimiento diferentes, Literatura de la Segunda Lengua: Inglés II (del Grado de Estudios Ingleses) y Sistemas Informáticos (Grado de Ingeniería Informática en Sistemas de Información). En ambos casos, la creación tanto de recursos, como de instrumentos de evaluación, se efectuó a través de la herramienta EvalComix (Ibarra, 2008), integrada en la plataforma de gestión de aprendizaje Moodle (Studium-en la Universidad de Salamanca). EvalComix permite al docente diseñar y elaborar instrumentos de evaluación diferenciados en función de la modalidad de evaluación que se promulgue. Entre los instrumentos a considerar destacan: listas de control, escala de valoración,

escala de valoración más lista de control, rúbrica e instrumento mixto. El diseño del procedimiento, de evaluación para que sea válido, debe seguir una secuencia lógica y responder a las preguntas siguientes (Anderson, 2003): ¿para qué evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar? y ¿con qué criterios comparar la información para emitir juicios evaluativos?; es decir, especificar la competencia a evaluar, los criterios de evaluación, el medio, los instrumentos y los criterios de calificación, en estos casos concretos, a través de una herramienta tecnológica.

2.1. Contexto de aplicación

La asignatura Literatura de la Segunda Lengua: Inglés II es de carácter troncal y de 6 ECTS. En el curso académico 2010/2011, al que se refiere el presente artículo, hubo 56 estudiantes matriculados, de los cuales, 30 iniciaron el procedimiento de evaluación continua establecido en la materia.

Esta asignatura se imparte en el contexto de los nuevos grados de la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca (España) y está destinada a alumnos de grado que no cursen el Grado en Estudios Ingleses y que hayan escogido como segunda lengua el inglés. Esta asignatura se imparte después de dos semestres de lengua inglesa y uno previo de literatura, que se centra en los periodos anteriores al siglo XVIII. La asignatura que nos ocupa tiene como objetivo básico introducir al estudiante en la literatura inglesa del período que va de 1700 a nuestros días. Para ello, y teniendo en cuenta que el curso está dirigido a estudiantes de otras lenguas y literaturas, emplea un enfoque comparativo, de modo que puedan servirse de su conocimiento de estas literaturas para familiarizar y conocer una literatura extraña, la inglesa, pero también de manera que el conocimiento de la literatura inglesa pueda iluminar o contribuir a un mejor conocimiento de sus respectivas literaturas. Además, la asignatura se plantea también como objetivo fundamental el desarrollo de las facultades críticas y analíticas del estudiante mediante una confrontación directa con los textos, buscando el trabajo y la participación activa de los estudiantes.

La asignatura Sistemas Informáticos es de carácter básico y de 6 ECTS, se imparte en la titulación de Grado en Ingeniería Informática en Sistemas de Información. En el curso académico 2010/2011 donde nos vamos a centrar, tuvo matriculados 21 estudiantes, de los cuales, 20 iniciaron el procedimiento de evaluación continua establecido en la materia.

El contexto de aplicación de la experiencia es la Escuela Politécnica Superior de Zamora de la Universidad de Salamanca (España). La importancia de una metodología activa en la enseñanza de esta asignatura se presentó en las I Jornadas de Innovación Educativa celebradas en 2006 en la Universidad de Salamanca, presentando la misma experiencia desde el punto de vista del equipo docente (González et al, 2006) y desde el punto de vista de los propios estudiantes (Martín et al, 2006). También presentamos los primeros estudios de los resultados en la II Jornadas Internacionales

de Innovación Educativa celebradas en 2007 en la Universidad de Salamanca (González et al, 2007), en 1st International Conference on Reforming Education: Learning Technologies, Quality of Education, Educational Systems, Evaluation, Pedagogies - TECH-EDUCATION 2010 en Atenas (González Rogado et al, 2010) y publicados en International Journal Technology Enhanced Learning (Rogado et al, 2010), o los presentados en el Congreso Internacional Evaluar para aprender en la universidad: experiencias innovadoras, celebrado en Cádiz (EVALTRENDS 2011).

2.2. Método

En Literatura de la Segunda Lengua: Inglés II en el curso 2010/2011, al tratarse de una asignatura destinada a un alumnado cuya lengua materna no es el inglés y cuya carrera no es específicamente el Grado en Estudios Ingleses y que, además, cuenta con un temario extenso y complejo, se buscó asegurar la comprensión del contenido teórico. En este sentido, por una parte se emplearon tareas de evaluación objetiva para evaluar la asimilación del contenido teórico de la asignatura, creando cuestionarios para cada uno de los bloques temáticos que los estudiantes realizaban a través de la plataforma virtual Studium. Por otra parte, al buscar el desarrollo de la capacidad crítica en la lectura de diversos textos, muchas de las tareas asignadas a los estudiantes (ensayos, exposiciones, etc.) requieren una evaluación más subjetiva. En este caso concreto, además de los cuestionarios y de un diario de lectura que también se actualizaba y evaluaba a través de la plataforma, se solicitaron ensayos críticos sobre dos lecturas concretas del programa. Uno de los objetivos primordiales, por tanto, fue sistematizar la evaluación en este tipo de tareas, así como fomentar una mayor implicación y capacidad autocrítica en el alumnado a través de instrumentos de evaluación que permitieran la autoevaluación del estudiante, junto a la realizada por el docente. A cada ensayo propuesto se asoció, por consiguiente, su instrumento de evaluación correspondiente.

En la asignatura de Sistemas Informáticos, en el curso 2010/2011 se emprendió la sistematización e implicación de los estudiantes en el proceso de evaluación, teniendo en cuenta que los cambios en el proceso de enseñanza implican cambios en la forma de evaluar; es decir, según se planteó la evaluación, la/s estrategia/s de estudio que empleen los estudiantes serán diferentes (Morales, 1995; Cabaní y Carretero, 2003; Sigalés y Badía, 2004). O como señalan Santos, Martínez y López (2009) es necesario superar la tradicional “cultura del examen” y comenzar a avanzar hacia una “cultura de la evaluación” más orientada a la mejora del aprendizaje que al control final y sumativo del mismo.

Una materia teórico-práctica en la que se incorporaron, siempre con la intención de fomentar la participación en el aprendizaje de los alumnos, preguntas a través del campus virtual sobre el contenido teórico y se propusieron pruebas objetivas de autoevaluación sobre los contenidos abordados en clase. Así mismo se propusieron trabajos en equipo para reforzar los contenidos y con la

pretensión de contribuir a fomentar un aprendizaje activo por parte de los estudiantes. A cada trabajo propuesto (concretamente fueron cuatro) se asoció una defensa del mismo y un instrumento de evaluación, a través de EvalComix, que permitió su calificación por parte del estudiante tal y como se muestra en el cuadro 1 a través de estos instrumentos de evaluación se posibilita el desarrollo de autoevaluación, responsabilizando al alumno de su propia evaluación; y evaluación compartida entre iguales.

Cuadro 1: Defensas e instrumentos de evaluación asociados a cada trabajo (Sistemas Informáticos, Ingeniería)

<i>Trabajo</i>	<i>Defensa</i>	<i>Instrumento</i>
<i>Tipo 1</i>	Entrevista en grupo con el equipo docente	<i>Trabajo</i> Lista de control + Escala de valoración (figura 1)
		<i>Defensa</i> No tiene calificación, solo se requiere asistencia a la misma
<i>Tipo 2</i>	Prueba presencial escrita (resolución de problemas)	<i>Trabajo</i> Escala de valoración
		<i>Defensa</i> Escala de valoración
<i>Tipo 3</i>	Exposición pública en grupo realizada en el aula de clase (25 minutos)	<i>Trabajo y Defensa</i> Escala de valoración (figura 2)
<i>Tipo 4</i>	Exposición pública en grupo realizada en los pasillos de la Escuela (5-8 minutos)	<i>Trabajo y Defensa</i> Escala de valoración (figura 3)

2.3. Resultados

Respecto a los resultados alcanzados destacamos, en primer lugar, el diseño de los instrumentos de evaluación, concretamente e-evaluación, propiamente dichos en cada una de las dos experiencias presentadas en este documento; en segundo lugar, los criterios de calificación, y, en tercer y último lugar, los resultados obtenidos por los estudiantes.

En la asignatura de Literatura de la Segunda Lengua: Inglés II se hizo uso de las opciones que proporciona la plataforma Studium-MOODLE para la creación de los cuestionarios. Al tratarse de instrumentos de evaluación objetiva, en este caso no hubo opción a incluir otras formas de evaluación. Sin embargo, se empleó la herramienta EvalCOMIX (Ibarra, 2008) para crear y asociar los instrumentos de evaluación a las tareas propuestas. Dicha herramienta permitió la participación de los estudiantes en su propia evaluación, incorporando su nota y sus comentarios a los del docente. En el

caso de los ensayos críticos, se escogió como instrumento la escala de valoración que se observa a continuación.

"PRESENTACIÓN"				
PRESENTACIÓN	NO	SI	VALOR1	VALOR2
FORMA				
Corrección	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Claridad, cohesión, estilo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ACTITUD				
Puntualidad y extensión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interés y dedicación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

"CONTENIDO"					
CONTENIDO	VALOR1	VALOR2	VALOR3	VALOR4	VALOR5
CONTENIDO					
Originalidad y creatividad	<input type="radio"/>				
Coherencia, argumentación, ilustración	<input type="radio"/>				
Profundidad de análisis	<input type="radio"/>				
Asimilación y utilización de fuentes	<input type="radio"/>				

Figura 1. Instrumento de evaluación asociado a los ensayos críticos (escala de estimación)

Respecto a los criterios de calificación establecidos en la materia, distinguimos dos sistemas diferentes, uno vinculado a la experiencia que presentamos (e-evaluación continua) y otra con carácter sumativo. Respecto al primer caso, las tareas realizadas a través de la plataforma virtual constituyen un 60% de la nota final, además de un 40% asignado a los ensayos críticos o al diario de lectura no obligatorias, que también debían realizar en Studium.

En relación a los resultados de los estudiantes, debemos destacar que un 53.6% de los alumnos matriculados (n=56) en la asignatura mencionada han participado activamente en la experiencia de e-evaluación, llevando a cabo las tareas de autoevaluación a través de la herramienta EvalCOMIX (Ibarra, 2008). La calificación media final se corresponde con un valor de 6.85 (en una escala de 0 a 10).

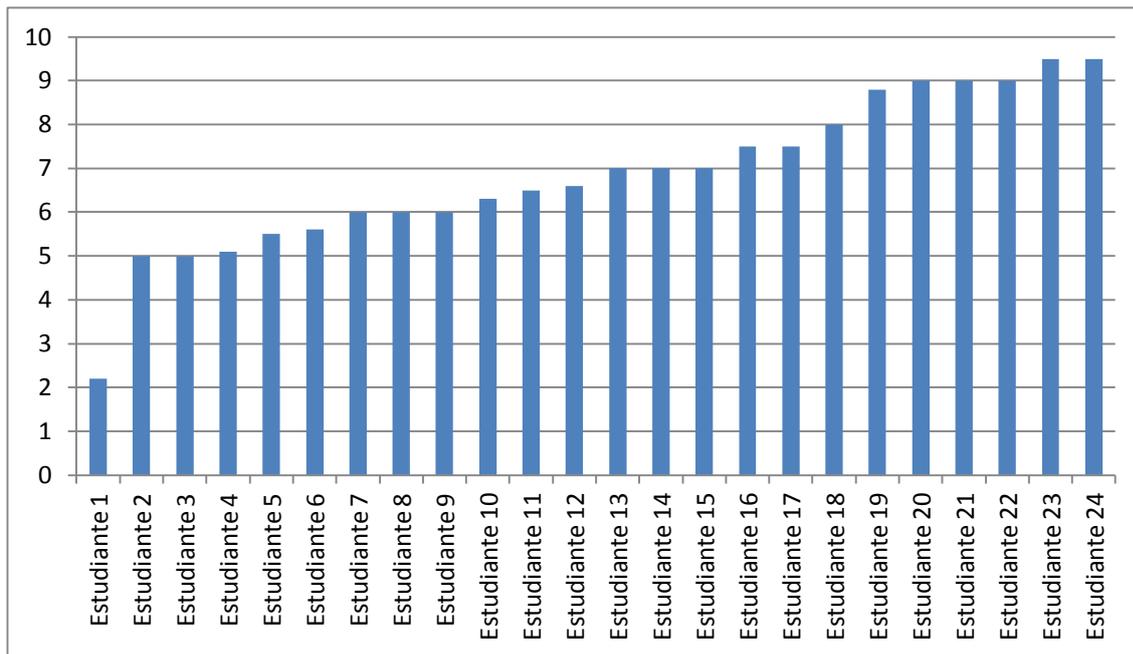


Figura 2. Calificaciones global (Literatura Inglesa)

En la asignatura de Sistemas Informáticos se empleó la herramienta EvalCOMIX para crear los instrumentos de evaluación asociados a cada uno de los cuatro trabajos realizados por los estudiantes. Bien es cierto que la totalidad de instrumentos creados permitieron la colaboración de todos y cada uno de los implicados en el proceso de aprendizaje, de tal forma que algunos fueron planteados para que fuese el docente quien evaluase de forma exclusiva, mientras que otros instrumentos admitieron la participación de los estudiantes en la evaluación, tanto individual (autoevaluación) como en la evaluación entre iguales. En este caso particular el instrumento seleccionado fue la escala de valoración, a modo de ejemplo mostramos las escalas de valoración propuestas.

"TRABAJO 1"						
BASE DE DATOS	NO	Si	NINGUNO	ALGUNO	LA MAYORIA	TODOS
Tablas						
Han creado la tabla	<input type="radio"/>					
Utiliza clave primaria	<input type="radio"/>					
Utiliza clave secundaria	<input type="radio"/>					
Los tipos de datos son adecuados	<input type="radio"/>					
Formularios						
Han creado un formulario	<input type="radio"/>					
El formulario está enlazado	<input type="radio"/>					
El formulario tiene un diseño completo	<input type="radio"/>					
Informes						
Han creado un informe	<input type="radio"/>					
El informe presenta un buen diseño	<input type="radio"/>					
El informe contiene todos los artículos	<input type="radio"/>					
FORMATO						
Formato de entrega						
Se ajusta al formato propuesto	<input type="radio"/>					
El nombre del documento es adecuado	<input type="radio"/>					
Asiste a la defensa	<input type="radio"/>					
COTENIDO						
Contenido						
El número de artículos se ajusta al propuesto	<input type="radio"/>					
Cada entrada contiene todos los datos	<input type="radio"/>					
La traducción es aceptable	<input type="radio"/>					
Aparece el nombre de los componentes del grupo	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>				

Figura 3. Instrumento de evaluación asociado al trabajo tipo 1 (escala de estimación)

"ESCALA VALORACIÓN TRABAJO 3"						
PRESENTACIÓN ESCRITA	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE
Presentación del trabajo						
El trabajo se adapta al formato propuesto	<input type="radio"/>					
La organización y estructura del trabajo es adecuada	<input type="radio"/>					
La redacción y ortografía es correcta	<input type="radio"/>					
El trabajo es de fácil lectura	<input type="radio"/>					
Los gráficos que contiene son explicativos	<input type="radio"/>					
El nombre del documento es adecuado	<input type="radio"/>					
Contenido del trabajo						
Explica adecuadamente el tema	<input type="radio"/>					
Se ajusta al tema propuesto	<input type="radio"/>					
El contenido está actualizado	<input type="radio"/>					
Los comentarios a la bibliografía son representativos	<input type="radio"/>					
"Originalidad" del trabajo						
El número de fuentes bibliográficas (impresas y electrónicas) consultadas es el adecuado	<input type="radio"/>					
Se han manejado fuentes bibliográfica impresas	<input type="radio"/>					
La bibliografía utilizada está actualizada	<input type="radio"/>					
PRESENTACIÓN ORAL						
NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE	
Exposición.						
La exposición realizada está organizada y estructurada	<input type="radio"/>					
La exposición es clara	<input type="radio"/>					
La exposición resulta natural y ágil	<input type="radio"/>					
Los estudiantes entienden el trabajo presentado	<input type="radio"/>					
La explicación de las fuentes bibliográficas es correcta	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>				

Figura 4. Instrumento de evaluación asociado al trabajo tipo 3. Escala de valoración

"ESCALA VALORACIÓN TRABAJO 4"						
PRESENTACIÓN ESCRITA	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE
Contenido del póster						
Explica adecuadamente el tema	<input type="radio"/>					
Se ajusta al tema propuesto	<input type="radio"/>					
Emplea textos precisos	<input type="radio"/>					
Emplea gráficos o imágenes precisas	<input type="radio"/>					
Incluye información actualizada	<input type="radio"/>					
Indica tu grado de acuerdo con la siguiente afirmación: Es un póster con calidad	<input type="radio"/>					
Formato						
Se ajusta al formato propuesto	<input type="radio"/>					
Se ha entregado en el tipo de documento propuesto	<input type="radio"/>					
El nombre del documento es adecuado	<input type="radio"/>					
PRESENTACIÓN ORAL						
Exposición						
La exposición realizada está organizada y estructurada	<input type="radio"/>					
La exposición es clara	<input type="radio"/>					
Los estudiantes entienden el trabajo presentado	<input type="radio"/>					
Indica tu grado de acuerdo con la siguiente afirmación: Es una exposición con calidad	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>				

Figura 5. Instrumento de evaluación asociado al trabajo tipo 4. Escala de valoración

Respecto a los criterios de calificación establecidos en la materia se consideró: 50% de la calificación para cada una de las partes teórico-prácticas de la asignatura. Del 50% de la teoría: el 30% corresponde a la realización de trabajos, defensas y desarrollo de pruebas objetivas, otro 10% a la valoración de su labor como corrector y el 10% restante a la participación en clase. El contenido práctico se califica a partes iguales, un 25% corresponde a la práctica obligatoria y el otro 25% a la prueba presencial escrita de la asignatura.

En relación a los resultados de los estudiantes, es destacable que de los 21 estudiantes matriculados en la materia, un 86.15% (n=20) han participado activamente en las tareas propuestas, incluidas las tareas de evaluación. Las calificaciones obtenidas (como se pueden ver en la figura 6) muestran que, en líneas generales, el rendimiento de los mismos ha sido satisfactorio.

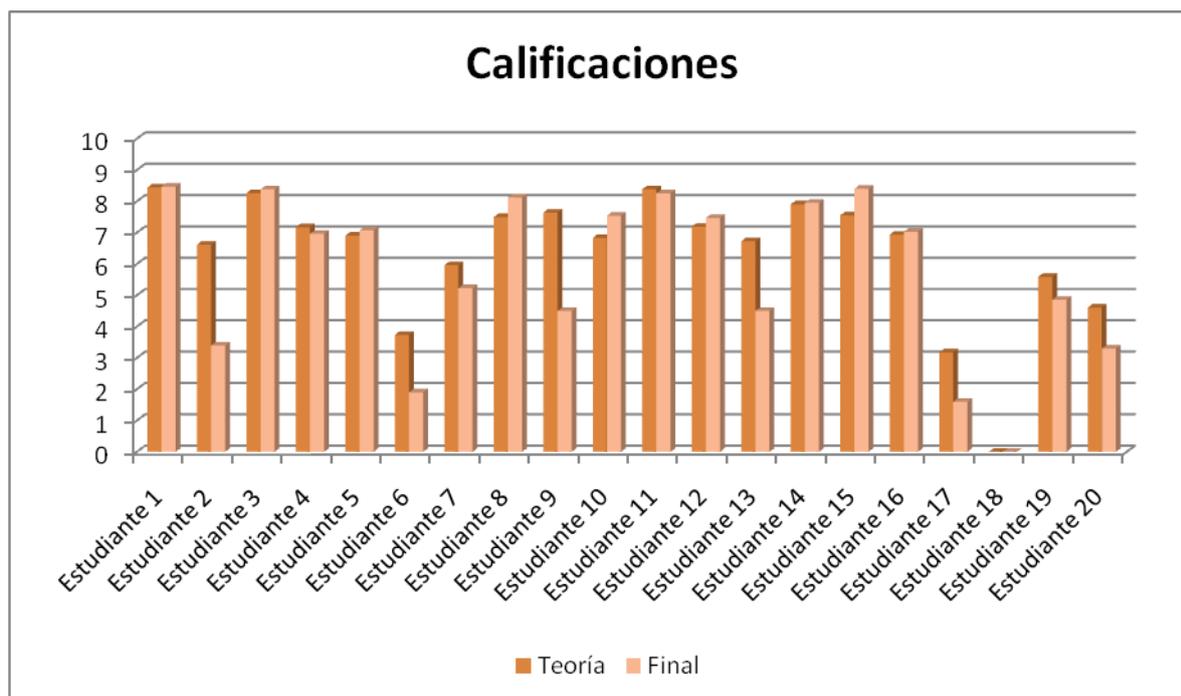


Figura 6. Calificaciones teoría y global (Sistemas Informáticos)

Una vez finalizada el desarrollo de todas y cada una de las actividades, incluidas las actividades de autoevaluación y evaluación entre iguales, se aplicó a los estudiantes un cuestionario de satisfacción sobre la experiencia desarrollada. Aunque fueron muchos los aspectos abordados: metodología de trabajo personal del estudiante, grado de profundidad en el estudio de la materia, percepción sobre la metodología utilizada, satisfacción general en relación con la experiencia, grado de utilidad de diversos recursos para la el estudio de la asignatura, valoración dentro de la asignatura los recursos educativos utilizados, cálculo aproximado del número de horas, teórico/prácticas, invertidas en el estudio a lo largo del cuatrimestre, etc. Centramos la atención en dos cuestiones que consideramos fundamentales, una de ellas es el promedio de horas de dedicación a la materia estimadas por el estudiante y su implicación en labor de evaluación.

Respecto al número de horas estimado, no podemos olvidar que la materia a la que nos referimos comprende 6 ECTS, en consecuencia le corresponden 150 horas de trabajo del estudiante. Los datos evidencian que el promedio es 111,5 horas (desviación típica de 16.3) (ver figura 7). Por tanto, podríamos concluir que, a pesar, de la ingente cantidad de actividades planteadas en el marco de la materia, los alumnos no le dedican el tiempo que deberían.

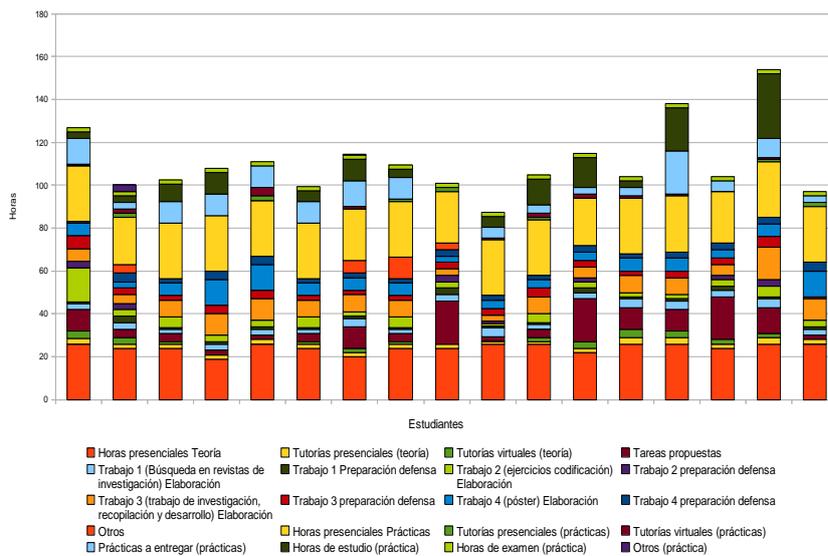


Figura 7: Estimación realizada por los estudiantes del nº de horas empleadas

Un aspecto a considerar hace alusión al tiempo invertido por los estudiantes en la evaluación propia y de los compañeros, en ningún caso hacen referencia a ese tiempo cuando se les pide el número de horas estimado. Este dato se corrobora con los resultados de los alumnos en dos ítems relacionados con el aprendizaje mediante la evaluación y/o mediante la autoevaluación. Estos ítems “*aprendizaje mediante la autoevaluación*” y “*aprendizaje mediante evaluación trabajo compañeros*” obtienen (en una escala de 1-5) una media de 3.35 (desviación típica de 0.702) y una media de 3.41 (desviación típica de 0.618), respectivamente. Con respecto a la implicación de los alumnos en la evaluación debemos destacar la seriedad y/o compromiso como se puede observar (en la figura 8) al contrastar las calificaciones del docente, las derivadas de la propia autoevaluación y de la evaluación entre pares en la evaluación del trabajo 4.

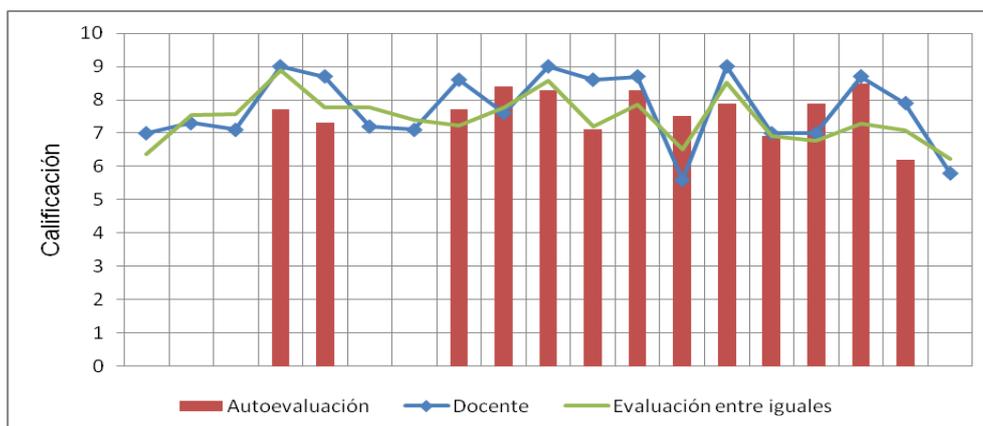


Figura 8. Comparativa de calificaciones del Trabajo 4

3. Conclusiones

Tal como hemos presentado en este estudio, hemos llevado a cabo dos experiencias de innovación en docencia dentro del marco de la e-evaluación, en la Universidad de Salamanca (España), en las cuales se ha realizado el diseño de un procedimiento que sigue una secuencia lógica a través de: la especificación de la competencia a evaluar, los criterios de evaluación, el medio, los instrumentos y criterios de calificación; y todo ello a través de la plataforma virtual Moodle, a la que se ha incorporado una nueva herramienta (EvalCOMIX) para la aplicación de instrumentos de evaluación como listas de control o escalas de estimación, por ejemplo. Así mismo se han mostrado algunos de los instrumentos utilizados, en ambas materias en el curso 2010-11.

A través de la práctica de sistemas de evaluación alternativa mediante las tecnologías, hemos pretendido establecer un procedimiento de evaluación más eficiente, válido así como fiable; tratando de incentivar o promover una predisposición más favorable de los estudiantes hacia el contenido de las materias abordadas, en líneas generales, y hacia la evaluación, en particular.

Consideramos que con la realización de estos estudios y otros afines se contribuye a integrar los avances tecnológicos no sólo como complemento a la docencia presencial en cuanto a recursos, sino como soporte en el planteamiento, diseño, desarrollo e implementación de la evaluación. En este sentido, una de las consecuencias esenciales de estas experiencias ha sido enfatizar la relevancia de la evaluación en el proceso educativo.

Referencias bibliográficas

- Cabaní, M. L., y Carretero, R. (2003). La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios. En C. Monereo, y J. I. Pozo, *La Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 173-190). Madrid: Síntesis.
- Carless, D., Joughin, G. and Liu, N. F. (2007). *How assessment supports learning: learning-oriented assessment in Action* (Hong Kong, Hong Kong University Press).
- Carless, D., Joughin, G. y Mok, M. M. C. (2006). Learning-oriented Assessment: Principles and Practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 395-398.
- Charman, D. (2005). Issues and impacts of using computer-based assessments (CBAs) for formative assessment. En S. Brown, J. Bull, J., y P. Race (Eds.), *Computer-Assisted Assessment in Higher Education* (pp. 85-93). Eastbourne: Routledge.

- Dávila, S. (2000). El aprendizaje significativo: esa extraña expresión utilizada por todos y comprendida por pocos. *Contexto Educativo*, 9. Disponible en: <http://www.contexto-educativo.com.ar> [Consulta: 19 de enero 2005].
- De Miguel, Mario. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. (Proyecto EA2005-0118). Servicio de publicaciones: Universidad de Oviedo. Disponible en: <http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0118.pdf> [Consulta: 9 de junio de 2007].
- Fernández, J., Elortegui, N., Rodríguez, J. F., y Moreno, T. (2002). *¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?*. Sevilla: Diada
- Gómez Ruíz, Miguel. A. , Rodríguez Gómez, Gregorio., e Ibarra Sáiz, María. S. (2011). Caracterización de la e-evaluación orientada al e-aprendizaje. En G. Rodríguez Gómez y M. S. Ibarra Sáiz (Edits.). *E-evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en la Educación superior*. Madrid: Narcea.
- González Rogado, A.B., Rodríguez, M.J. y Olmos, S. (2006). *Aprendizaje activo en ingeniería técnica informática, esp. Gestión. Sistemas Informáticos*. Actas de las I Jornadas de Innovación Educativa de la Escuela Politécnica Superior de Zamora, 627-640. Zamora (España): Escuela Politécnica Superior de Zamora.
- González Rogado, Ana. B., Rodríguez, María. J., Olmos, Susana. y Ramos, Ana. B. (2007). *Estudio comparado de tiempos en clave ECTS: percepción del profesor y esfuerzo del estudiante*. Actas II Jornadas Internacionales de Innovación educativa: El EEES una oportunidad para las enseñanzas técnicas. Colección AQUILAFUENTE, volumen 115, 41-51. Zamora: Ediciones Universidad de Salamanca.
- González, Ana. B., Rodríguez María .J, Olmos, Susana., Borham, Miriam. y García, Francisco J. (2012). Experimental evaluation of the impact of b-learning methodologies on engineering students in Spain. *Computers in Human Behavior [en línea]*. doi: 10.1016/j.chb.2012.02.003.
- Ibarra Sáiz, M. S., & Rodríguez Gómez, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 443-461.
- Ibarra Sáiz, M.S., Rodríguez Gómez, G. y Gómez Ruiz, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, (359). Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/359_092.pdf

- López, B., e Hinojosa, E. (2005). *Evaluación del aprendizaje alternativas y nuevos desarrollos*. Sevilla: Trillas.
- Martín, D., San Juan, Y., Visan, R., González, A.B. (2006). *Aprobar ≠ Aprender*. Actas de las I Jornadas de Innovación Educativa de la Escuela Politécnica Superior de Zamora, 621-626. Zamora (España): Escuela Politécnica Superior de Zamora.
- Morales, Pedro. (1995). *Las Pruebas Objetivas*. Cuadernos monográficos del ICE. Serie didáctica Núm. 4. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Olmos Migueláñez, Susana. y Rodríguez-Conde, María J. (2011). Perspectiva tecnológica de la evaluación educativa en la Universidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23 (1) 2011, pp. 131-157.
- Robinson, A. y Udall, M. (2006) Using formative assessment to improve student learning through critical reflection. En Bryan, C. y Clegg, K. (ed.), *Innovative Assessment in Higher Education*. Oxon: Routledge, 92-99.
- Rodríguez Gómez, Gregorio. e Ibarra Sáiz, María.S, (Eds.) (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Rogado, Ana. B., Conde, María .J.R., Olmos, Susana, Riaza, Blanca. and Peñalvo, Francisco.J.G. (2010). *Efficiency Assessment of a Blended-Learning Educational Methodology in Engineering* en M.D. Lytras et al. (Eds.), *TECH-EDUCATION 2010*, Serie CCIS 73, pp. 148–155, Atenas: Springer.
- Rogado, Ana. B.G., Conde, María. J., Olmos, Susana, Riaza, Blanca. and Peñalvo, Francisco. J.G. (2010). *Assessment of a blended-learning methodology in engineering*, *Int. J. Technology Enhanced Learning*, Vol. 2, No. 4, pp.347–357. Switzerland: Inderscience Enterprises Ltd.
- Santos Pastor, M.L., Martínez Muñoz, L.F. y López Pastor, V.M. (Coords.) (2009). *La innovación docente en el EEES*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Sarramona, J.; Domínguez, E.; Noguera, J. y Vázquez, G. (2005) Las competencias en la secundaria y su incidencia en el acceso a la universidad. En ESTEBAN CHAPAPRÍA, V. (Ed.), *El Espacio Europeo d Educación Superior*. Valencia: Editorial de la UPV, 199-251
- Sigalés, C., y Badía, A. (2004). Formación universitaria y TIC: usos y nuevos roles. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. UOC. 1 (1). Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/sigales0704.pdf> [Consulta: 25 de octubre de 2006]
- Villa, Aurelio. y Poblete, M. (dir.) (2008). *Aprendizaje basado en competencias una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero

4.38.

Título:

Autoevaluación de competencias en el máster de innovación, orientación y evaluación educativa de la universidad de a Coruña

Autor/a (es/as):

Quintela, Nuria Rebollo [Facultad de Ciencias de la Educacion de la Universidad de a Coruña]

Bellon, Eva Maria Espiñeira [Facultad de Ciencias de la Educacion de la Universidad de a Coruña]

Cantero, Jesus Miguel Muñoz [Facultad de Ciencias de la Educacion de la Universidad de a Coruña]

Resumo:

Nos encontramos en un momento de profunda transformación, no sólo a nivel social, cultural, tecnológico, político y económico. Estos cambios afectan de manera directa a la educación, ya que desde los años 90 nos hemos sumergido en un proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) iniciado con la Declaración de Bolonia en 1999. Es por ello que el modo de concebir la docencia ha mudado desde la perspectiva centrada en la transmisión de conocimientos por parte del profesorado, a una educación basada en el alumno como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, a esta nueva concepción de la educación se la conoce como Formación Basada en Competencias.

Las nuevas directrices que marca el Espacio Europeo de Educación Superior dotan de mayor autonomía al sistema universitario para la definición de los nuevos planes de estudio, lo que permite una mayor adecuación de la formación universitaria a las exigencias del mundo laboral, permitiendo erradicar en parte la brecha existente entre ambos mundos, el educativo y laboral. Esta autonomía será factible siempre y cuando las universidades adecuen sus propuestas a unos elementos prefijados como son: justificación, objetivos, admisión de estudiantes, contenidos, planificación, recursos, resultados previstos y sistema de garantía de calidad.

Cumpliendo esta serie de estándares la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña implantó en 2009 el título oficial de Máster de Innovación, Orientación y Evaluación Educativa. En este trabajo se realiza una evaluación para determinar en qué medida los estudiantes del máster consideran que han adquirido las competencias requeridas en cada materia.

Como método de evaluación se ha elaborado un cuestionario cuyos ítems corresponden con las competencias definidas para cada una de las materias independientemente de su carácter

obligatorio u optativo. Estos ítems serán valorados por el alumnado en una escala likert de 4 alternativas (poco, algo, bastante y mucho).

En este proceso de convergencia con el EEES se hace necesario desarrollar herramientas que permitan la evaluación de las competencias tal y como viene recogido en la definición de los títulos bajo el epígrafe de resultados previstos, no sólo para la obtención de resultados si no para que la evaluación en sí misma sirva como experiencia de aprendizaje y proceso de mejora.

Palabras-chave:

Competencias; Espacio Europeo de Educación Superior; Bolonia; Educación Universitaria; Evaluación.

Introducción

Nos encontramos en el Siglo XXI, en una sociedad que se encuentra inmersa en una continua transformación que a su vez demanda a los ciudadanos una serie de habilidades específicas para que se puedan adaptar al mercado laboral caracterizado por la flexibilidad (Alonso Martín, 2010; Salvador, Orera, Cantí, Escar, Lamarca y Vidal, 2011). Es por ello necesario, que la universidad y la formación universitaria se adecuen a las expectativas de la demanda social y del mercado para que los sujetos puedan adaptarse a los cambios que se están produciendo (Gómez Gras, 2006).

Para poder llevar a cabo la adecuación de la universidad al mercado laboral, en Junio de 1999 se suscribió la declaración de Bolonia que sentó las bases para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyo objetivo final es facilitar la movilidad de los ciudadanos, las posibilidades de obtener empleo y fomentar el desarrollo de Europa (Herrada y Herrada, 2011). La adaptación al EEES supuso una modificación en la concepción de la pedagogía universitaria (Calvo y Mingorance, 2011) a la vez que conllevó transformaciones en los modelos estructurales y organizativos de las instituciones (Casado Ortíz, 2006) para adaptarse a las nuevas exigencias sociales (Ruiz Corbella, 2006).

En lo que atañe al cambio de paradigma pedagógico supone un giro esencial en la forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje (Villalustre y Del Moral, 2011), tanto a la hora de referirnos al profesorado como al alumnado. Tal y como destacan Alvarez Rojo, Clares, Gil, Rodríguez Santero, y Romero (2010) se produce una transformación en tres niveles: qué enseñar (¿contenidos vs competencias?), cómo enseñarlo (¿enseñanza desde la perspectiva del profesor vs centrada en los intereses y necesidades del alumnado?) y desarrollando qué funciones (¿docente como transmisor vs docente como guía?)

Lo que supondrá un cambio de los roles ejercidos hasta el momento. En relación al profesor supone mudar de emisor de un conocimiento, con el fin de formar técnicos y expertos en determinadas áreas,

a ayudar a los estudiantes a “aprender a aprender”. A su vez deberá potenciar sus capacidades de manera autónoma fomentando el pensamiento activo e interdisciplinario (Ruiz, 2010), teniendo en cuenta cómo se relaciona con los estudiantes ya que ejercerá un papel muy importante en la transmisión de valores y actitudes.

En lo que atañe al alumnado, deberán modificar su forma de afrontar el aprendizaje (Calvo y Mingorance, 2011), ya no son un ente pasivo receptor del conocimiento, sino activo que deberá adoptar una función de gestor y constructor (Villalustres y Del Moral, 2011). Deben implicarse, comprometerse, siendo responsables de su propio proceso de formación, aunque bien es cierto que no todos están dispuestos a involucrarse ya que supone asumir un gran esfuerzo.

Delimitación conceptual del término competencia

El nuevo sistema universitario responderá, tal y como ya hemos adelantado, a las exigencias del mercado laboral. Es por ello que la definición de los planes de estudios se ha concretado en términos de competencias. Este concepto históricamente se empezó a utilizar en el mundo laboral, y en las últimas décadas se ha integrado en el sistema educativo para adecuarse a los nuevos desafíos mundiales (Barragán y Buzón, 2004) y para hacer viable la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior ya que por medio de ellas se establece cómo deben de adquirirse las metas de un programa.

El concepto de competencia ha sido definido por múltiples autores, sin llegar a una definición clara y precisa, ya que pueden concebirse desde diversos puntos de vista. En la tabla 1 hemos recogido algunas de las definiciones que se pueden encontrar.

Tabla 1. Definiciones de competencias en las dos últimas décadas

AUTORES	DEFINICIONES
RD 797/1995 del Ministerio de trabajo y Seguridad Social.	Capacidad de aplicar conocimientos, destrezas y actitudes al desempeño de la ocupación que se trate, incluyendo la capacidad de respuesta a problemas, imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo.
Informe Delors (1996)	Composición propia de cada individuo que combina la <i>capacitación y calificación</i> adquirida para la formación <i>técnica y profesional</i> , con el <i>comportamiento social</i> , la aptitud para el trabajo en equipo, la iniciativa, el gusto por el riesgo, etc. En el

AUTORES	DEFINICIONES
	concepto de competencia se integra <i>el saber, el saber hacer y el saber ser.</i>
Echevarria (1996, 2002).	Resultado de la integración de los cuatro componentes básicos: «saber» que corresponde a la competencia técnica, «saber hacer» competencia metodológica, «saber estar» competencia participativa (cooperar y atender a los otros) y «saber ser» competencia personal.
Levy-Leboyer (1997)	Las competencias ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos, y además representan un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo unas determinadas tareas.
Pereda y Berrocal (1999)	Comportamientos que se llevan a cabo cuando se ponen en práctica los conocimientos, aptitudes y rasgos de la personalidad para llevar a cabo una determinada actividad.
Lasnier (2000)	Saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades (pueden ser de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o sociales) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (situaciones similares, no generalizable a cualquier situación) (En Cano, 2008).
Colás (2005)	Capacidad de los sujetos para seleccionar, movilizar y gestionar conocimientos, habilidades y destrezas para realizar acciones ajustadas a las demandas y fines deseados.
Campos (2009)	Se refiere a los comportamientos observables que debe desarrollar un alumno al poner en práctica los conocimientos, procedimientos, habilidades y actitudes de una forma integrada para desempeñar de forma eficiente una determinada situación o actuación profesional.

De las distintas definiciones recogidas y existentes se pueden extraer una serie de ideas esenciales. Así el concepto competencia se refiere a (Alonso- Martín, 2010; Rodicio e Iglesias, 2011) :

- Características permanentes de la persona
- Se manifiesta a nivel de conducta
- Relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad
- Implica sólidos conocimientos que fundamentan la acción
- Integra no solo conocimientos si no también procedimientos, actitudes y normas
- Poseen un carácter global ya que se pueden adaptar a los contextos
- Se pueden generalizar a más de una actividad.

La falta de consenso a la hora de definir las no se ha encontrado a la hora de clasificarlas, ya que numerosos autores hablan de competencias genéricas y específicas (Levy Leboyer, 1997; Pereda y Berrocal, 2001; Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pèlach y Corta, 2006; Real Decreto 1393/2007; Campos 2010).

- *Competencias genéricas*: atributos compartidos que pueden ser comunes a todas las asignaturas o titulaciones, tienen que ver más con las características generales de las personas y son globales. Se sitúan en el saber estar y saber ser, siendo transferibles ya que sirven en diferentes ámbitos profesionales y asignaturas.
- *Competencias específicas*: son las relacionadas directamente con el adecuado desempeño en la asignatura o trabajo específico, y tienen que ver más con la puesta en práctica de conocimientos, procedimientos y actitudes específicas, dirigidas a la solución de problemas concretos.

Dentro de las competencias genéricas en el Proyecto Tuning se concreta en (González y Wagenaar, 2003, pp. 81-82):

- **Competencias instrumentales**: “habilidades cognoscitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y destrezas lingüísticas”. Por ejemplo: Capacidad de análisis y síntesis, toma de decisiones, resolución de problemas.
- **Competencias interpersonales**: “capacidades individuales (capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades de crítica y de autocrítica) y destrezas sociales relacionadas con la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético”. Como son la capacidad de trabajo en equipo, capacidad de comunicación,...
- **Competencias sistémicas**: “destrezas y habilidades relativas a los sistemas como totalidad”. Creatividad, capacidad de adaptación a las nuevas situaciones, motivación de logro,...

Planteamiento de la investigación

Los planes de estudios implantados en las universidades españolas, en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior, están dotados de cierta autonomía, ya que son las universidades las encargadas de diseñarlos atendiendo a una serie de criterios previamente establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España. Estos criterios se adecuan a los Reales Decretos por los que se regula la puesta en marcha de los nuevos títulos oficiales de grado y máster (RD 1393/2007 y RD 861/2010 que modifica el anterior). Así los planes de estudios se estructurarán en base a la justificación, objetivos, admisión de estudiantes, contenidos, planificación, recursos, resultados previstos y sistema de garantía de calidad.

Es por ello que a la hora de realizar el proceso de evaluación el nuevo sistema no comprobará sólo la progresión del estudiante sino en qué medida ha adquirido las competencias definidas en cada materia. Por lo tanto, las competencias propuestas en el plan de estudios deben ser evaluables.

Cumpliendo esta serie de estándares la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña implantó en 2009 el título oficial de Máster de Innovación, Orientación y Evaluación Educativa, en el cual se ha realizado nuestra investigación.

Es un máster de carácter presencial de 60 créditos ECTS, que se estructuran en 21 créditos en materias obligatorias, 30 en optativas y 9 en el trabajo fin de máster que es necesario superar para la obtención del título.

Como hemos comentado los resultados previstos es uno de los elementos clave con el que debe de contar la memoria del título. Este epígrafe se estructura en tres apartados: análisis y utilización de los resultados para la mejora de los programas formativos, satisfacción, expectativas y necesidades y evaluación de la adquisición de las competencias. Es en base a este último en el que centramos nuestra investigación.

Objetivos

Los objetivos que se pretenden en este trabajo son:

- Evaluar la percepción que los alumnos poseen sobre su adquisición de competencias
- Conocer la valoración que los alumnos hacen de la metodología de enseñanza docente así como su metodología evaluativa.

Sujetos

Los cuestionarios fueron cubiertos por los alumnos del máster de Innovación Orientación y Evaluación Educativa en las 3 ediciones comprendidas entre 2009 y 2012.

Instrumento

Se ha elaborado un cuestionario por asignatura. Para ello se tomó como referencia las competencias definidas en cada una de las materias, habiendo ítems que varían, siendo estos los que hacen referencia a las competencias específicas y unos comunes relativos a la metodología docente en cuanto a las actividades formativas y a la metodología evaluativa. Se ha utilizado para su valoración una escala likert de 4 respuestas, siendo 1 el valor mínimo y 4 el máximo.

Se informa a los estudiantes que los cuestionarios tendrán un tratamiento exclusivamente para la mejora continua del título así como para la investigación y serán anónimos.

En la primera edición del máster curso 2009-2010 los cuestionarios estaban accesibles como archivo en la página web propia que posee el título www.educacion.udc.es/masteres/innovacion

Eran los estudiantes los encargados de imprimirlos y entregarlos de forma anónima por medio de un casillero. Para mejorar el acceso a los cuestionarios en las siguientes ediciones se habilitó en la web una plataforma específica para cubrirlos (figura 1). Para ello se dota a los alumnos con un usuario y una contraseña en cuanto se matriculan en el título. De modo que una vez finalizada cada una de las materias puedan evaluarlas, asegurando que el alumnado disponga de toda la información requerida a la hora de responderlos, así como de la perspectiva suficiente para ofrecer una información objetiva.

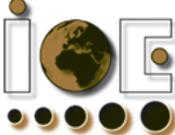
	PC 07: PROCEDEMENTO DOCUMENTADO DE AVALIACIÓN DO APRENDIZAXE	MESTRADO EN INNOVACIÓN, ORIENTACIÓN E AVALIACIÓN EDUCATIVA		
Anexo 4. F03-PC07. Enquisa de Avaliación das competencias Titulación: Mestrado en Innovación, Orientación e Avaliación Educativa Centro: Facultade de Ciencias da Educación				
Título da Materia: Metodoloxías de avaliación de la calidad en centros educativos Tipo: Créditos: 3 Docente/s: Jesús Miguel Muñoz Cantero				
Marca cunha X a valoración que estimes oportuna de acordo a seguinte escala: 1 Pouco 2 Algo 3 Bastante 4 Moito				
sobre cómo o desenvolvemento deste curso axudouche para adquirir cada unha das seguintes competencias.				
COMPETENCIAS DA MATERIA	1	2	3	4
Diseñar e realizar avaliacións de programas ou institucións educativas que contribúan a unha mellora da calidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diseñar sistemas de calidade educativa que impliquen asegurar o incremento da calidade nas organización ou institucións educativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Marca cunha X a valoración que estimes de acordo a seguinte escala:				
1 Totalmente en desacordo 2 En desacordo 3 De Acordo 4 Totalmente de acordo				
METODOLOXÍA E AVALIACIÓN	1	2	3	4
A Metodoloxía usada polo profesor foi axeitada para a adquisición das competencias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A Metodoloxía de avaliación foi coherente coa metodoloxía usada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observacións:	<div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>			

Figura 1: Ejemplo de cuestionario de adquisición de competencias

Además desde la coordinación del master se les invita con frecuencia a que cubrirlo para que se lleve a cabo una mejora continua del título que se encuentran cursando.

Es por ello que una vez obtenidos los datos empíricos de cada uno de los cuestionarios se ponen a disposición del profesor de la asignatura correspondiente para que sigan con el ciclo de evaluación destacando puntos fuertes, puntos débiles así como propuestas de mejora. Una vez finalizado este proceso los informes resultantes son accesibles a la comunidad educativa por medio de la web del máster.

A lo largo de las 3 ediciones del Máster de Innovación, Orientación y Evaluación Educativa el porcentaje de alumnos que han cubierto el cuestionario ha variado aunque se ha mantenido dentro de unos niveles ligeramente por encima del 60%.

Análisis de los resultados

A continuación se ha procedido a un análisis de cada una de las seis asignaturas obligatorias (en los gráficos las materias serán codificadas de M1 a M6) que se imparten en el máster atendiendo a la valoración del grado de adquisición de las competencias, si la metodología utilizada fue adecuada para adquirir las competencias y si la evaluación fue coherente con la metodología usada en el aula.

En el gráfico 1 que hace referencia a la primera asignatura obligatoria podemos observar que en la segunda edición del master los alumnos valoraban que habían adquirido en mayor medida las competencias, al igual que estaban más satisfechos con la metodología docente y la evaluativa.

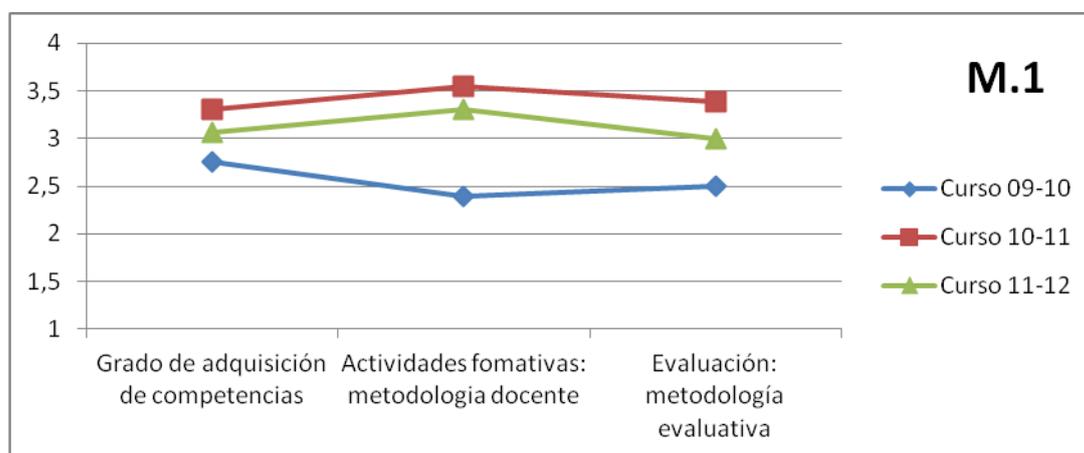


Gráfico 1: Medias de la materia M.1

En este segundo gráfico, al igual que ocurriría con la primera materia podemos observar que en la segunda edición del master los alumnos valoraban más positivamente los tres aspectos a evaluar.

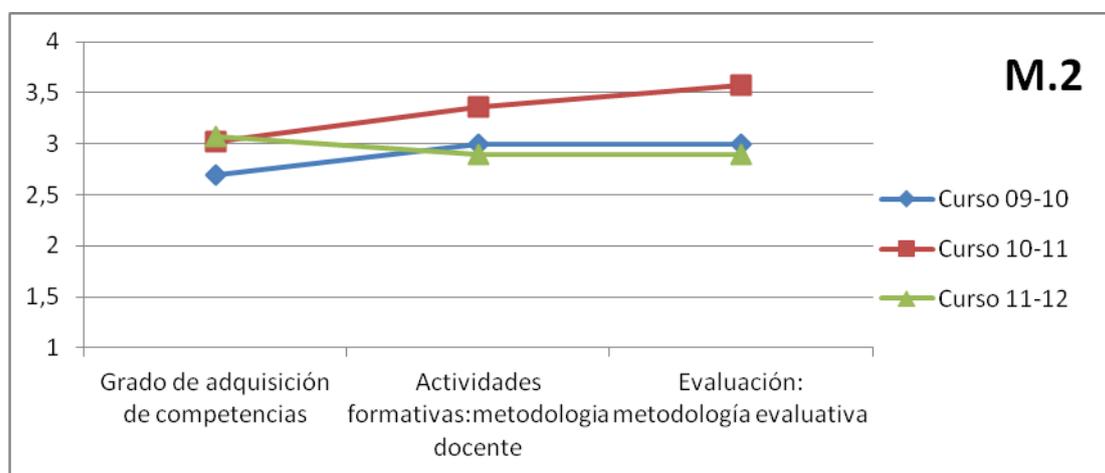


Gráfico 2: Medias de la materia M.2

En lo que se refiere a la tercera asignatura, los estudiantes no muestran claras diferencias en lo que respecto al grado de adquisición de las competencias en las tres ediciones del máster. Sin embargo vemos mayor disparidad a la hora de evaluar de manera más positiva la actividad formativa en el curso 2010-2011.

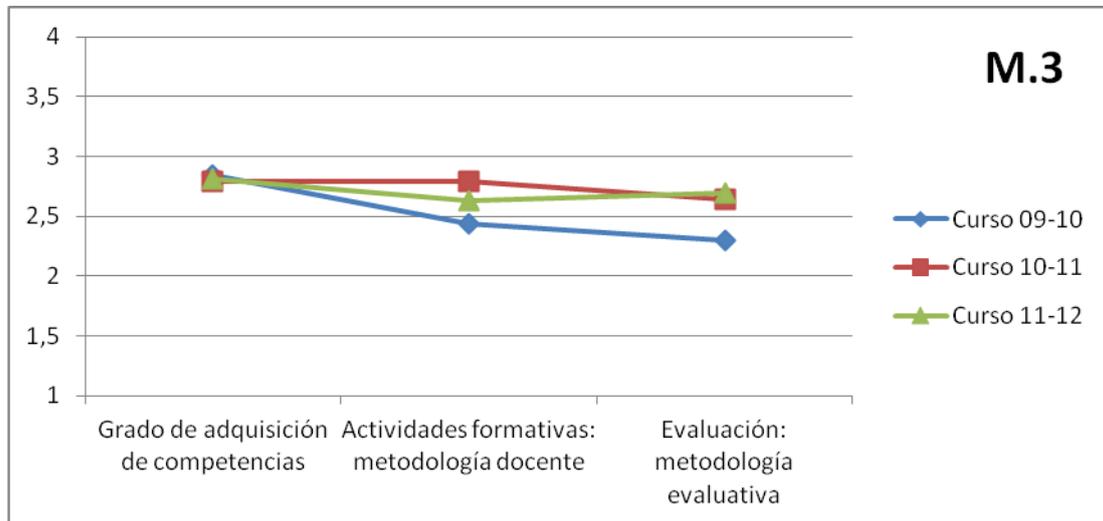


Grafico 3: Medias de la materia M.3

Nos encontramos con mayor diversidad de resultados en la cuarta asignatura a lo largo de las tres ediciones del master tanto en lo que atinge al grado de adquisición de las competencias como a la metodología docente y evaluativa. En este caso los mejores resultados se alcanzaron en el primer curso de implantación de la titulación.

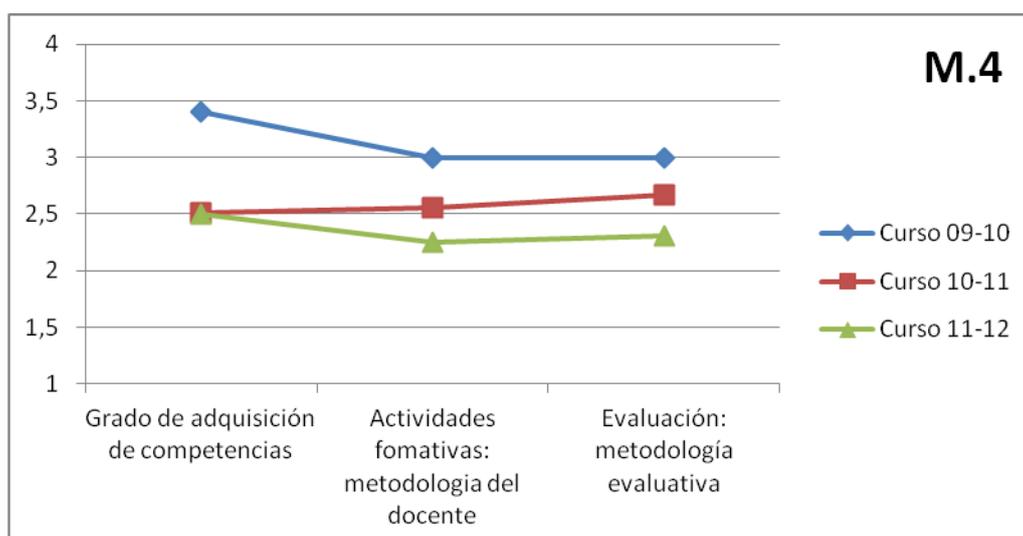


Grafico 4: Medias de la materia M.4

La asignatura codificada como M.5 (grafico 5) es la que presenta mayor disparidad de respuestas ya que no sigue un patrón lineal por curso. Vemos que el grado de adquisición de competencias alcanzaba mayor media en el periodo 2009-2010, sin embargo la metodología docente más valorada se sitúa en el 2011-2012 y la metodología evaluativa posee mayor grado de satisfacción en la segunda edición del máster.

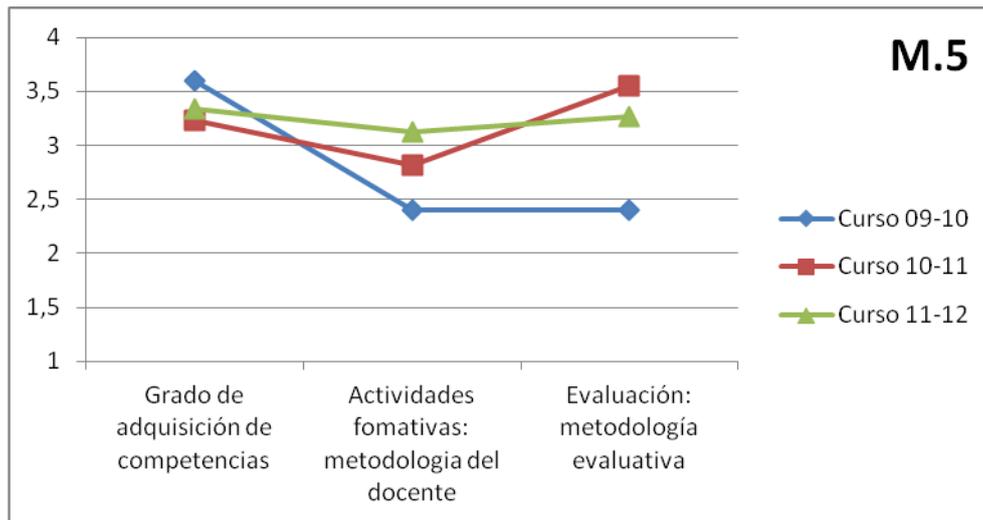


Grafico 5: Medias de la materia M.5

Por último, en el gráfico 6 podemos observar cómo esta asignatura alcanza sus mejores puntuaciones en esta última edición en los tres aspectos a evaluar.

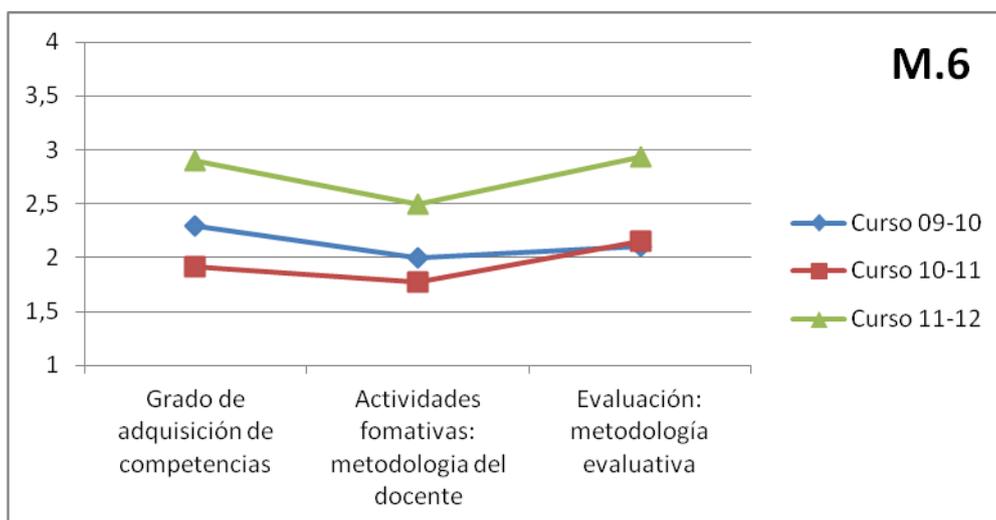


Grafico 6: Medias de la materia M.6

Los resultados obtenidos tras análisis del cuestionario de adquisición de competencias, nos lleva a afirmar, que no existe un patrón constante de respuesta que dependa de la edición del curso. A lo largo de los tres años se han realizado mejoras en las asignaturas, que a la vista de los datos nos dejan constancia de que no son bien recibidas por parte de los estudiantes.

No nos podemos olvidar que las respuestas a los ítems que integran los cuestionarios vendrán influenciadas por la autoevaluación subjetiva que realicen los alumnos de su propio aprendizaje así como por la percepción que tengan del docente.

Conclusiones

Los resultados expuestos muestran que los alumnos consideran que han adquirido todas las competencias en un grado superior a la media a excepción de las desarrolladas en la asignatura codificada como M.6. Bien es cierto que sólo en uno de los casos esta valoración ha sido superior a 3.5. por lo tanto las han adquirido pero no de una forma plena.

Hay que tener en cuenta que nos encontramos ante un primer estudio de las competencias, una primera aproximación, en donde para extraer datos hemos agrupado las competencias en base a cada una de las materias obligatorias, por lo tanto no podemos ver si existe algunas con puntuaciones elevadas y otras con bajas que den una media aceptable de las competencias, por lo que en futuras investigaciones nos llevaría a plantear una sugerencia de mejora. También cabe decir que son autoevaluaciones de estudiantes sobre en qué grado consideran que han adquirido esas competencias, aspecto que puede diferir mucho de la competencia real que posean.

Por último, destacar que los datos extraídos de los cuestionarios de competencias y de sus informes en las tres ediciones del máster han conllevado a una mejora en la redacción de algunas de las competencias del título, tanto nucleares como específicas de alguna materia. Como propuesta de mejora detectada se puede hacer referencia a que se ha establecido el objetivo de lograr un porcentaje de respuesta del 100% por parte de los estudiantes. Es por ello que en este proceso de convergencia con el EEES se hace necesario desarrollar herramientas que permitan la evaluación de las competencias tal y como viene recogido en la definición de los títulos bajo el epígrafe de resultados previstos, no sólo para la obtención de resultados si no para que la evaluación en sí misma sirva como experiencia de aprendizaje y proceso de mejora.

Bibliografía

- Alonso-Martín, Pilar (2010). La valoración de la importancia de las competencias transversales: Comparación de su percepción al inicio y final del curso en alumnos de psicología. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 119-140.
- Álvarez Rojo, Víctor, Clares López, José, Gil Flores, Javier, Rodríguez Santero, Javier y Romero Rodríguez, Soledad (2010). Plataforma FORCOM, un recurso virtual de ayuda para el profesorado universitario. *Revista de Medios y Educación*, 38, 49-61.
- Barragán Sánchez, Raquel y Buzón García, Olga (2004). Desarrollo de competencias específicas en la materia de Tecnología Educativa bajo el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 3(1), 101-114.
- Calvo Bernardino, Antonio y Mingorance-Arnáiz, Ana Cristina (2011). Valoración universitaria de la formación de competencias: El esfuerzo y la satisfacción de los estudiantes. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 283-312.
- Campos, Antonio (2009). Las competencias en las asignaturas de dirección y organización de actividad física y deporte del grado en ciencias del deporte. *Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión*, 11, 45-51.
- Campos, Antonio (2010). *Dirección de recursos humanos en la organización de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.
- Cano García, Maria Elena. (2008). La evaluación por competencia en la educación superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16.
- Casado Ortiz, R. (2006). Convergencia con Europa y cambio en la universidad. *EduTec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20. Retirado en Febrero, 7, 2012 de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec20/casado20.htm>
- Colás, Pilar (2005). La formación universitaria en base a competencias. En Juan De Pablos, y Pilar Colás (Eds.). *La universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia* (pp. 101-124). Málaga: Aljibe.
- Corominas, Enric, Tesouro, Montse, Capell, Dolors, Teixidó, Joan, Pèlach Joaquim y Corta, Ramón. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana- Unesco

- Echevarria, Benito. (Coord.) (1996). *Orientació Professional*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Echevarria, Benito (2002). Gestión de la Competencia de Acción Profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-43.
- Espada, Maria, Campos, Antonio, González, Maria Dolores y Calero José Carlos (2010). Innovación educativa: Valoración de las competencias específicas en las asignaturas de dirección y organización en el grado de ciencias del deporte. *Escuela Abierta*, 13,115-134.
- Gómez Gras, José María (2006). El trabajo de los universitarios. En Carlos J. van-der Hofstadt Román y José María Gómez Gras (Dirs.-Coords.). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios* (pp. 7-37). Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- González, Julia y Wagenaar, Robert (2003). *Tuning educational structures in Europe final report: Phase one*. Madrid: Universidad de Deusto.
- Herrada Valverde, Rosario Isabel y Herrada Valverde, Gabriel (2011). Adaptación de los estudios de magisterio al EEES: Las TIC en los nuevos planes de estudios. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 36. Retirado en Octubre 15, de 2011 de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec36/adaptacion_estudios_magisterio_eees_nuevos_planes_estudio.html
- Levy-Levoyer, Claude (1997). *Gestión por competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Pereda, Santiago y Berrocal, Francisca (1999). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Ramón Areces.
- Pereda, Santiago y Berrocal, Francisca (2011) *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Ramón Areces.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Rioja, Marta (2006). El Proyecto Tuning, una propuesta directriz del cambio. En María Ángeles Murga Menoyo y María del Pilar Quieios García (Coords.). *La reforma de la universidad: Cambios exigidos por la nueva Europa* (pp.29-38). Madrid: Dykinson
- Rodicio García, María Luisa e Iglesias Cortizas, Maria José (2011) La formación en competencias a través del Practicum: Un estudio piloto. *Revista de Educación*,354, 99-124.
- Ruiz Corbella, Marta (2006). La universidad y el mercado de aprendizaje claves para comprender el concepto de competencia. En María Ángeles Murga Menoyo y María del Pilar Quieios García

(Coords.). *La reforma de la universidad: Cambios exigidos por la nueva Europa* (pp.93-114). Madrid: Dykinson.

Ruiz Ruiz, José María (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera Pedagógica: Estudio de un caso real. *Revista de Educación*, 351, 435-460.

Salvador, José Antonio, Orera, Luisa, Cantí, Matilde, Escar, Elena, Lamarca Genaro y Vidal Francisco Javier (2011). La presencia de competencias en información en los títulos de grado de la universidad de Zaragoza. *Anales redocumentación*, 14(2), 1-16

Villalustre, Lourdes y Del Moral, María Esther (2011). Competencias genéricas desarrolladas por los estudiantes con las e-actividades de Ruralnet. *Aula Abierta*, 39(2), 35-46.

4.39.

Título:

La evaluación de los estudiantes universitarios desde la perspectiva de los protagonistas

Autor/a (es/as):

Ricoy, María Carmen [Universidad de Vigo - España]

Fernández-Rodríguez, Jennifer [Universidad de Vigo - España]

Resumo:

Acercarnos a las vivencias y experiencias que tienen los implicados constituye un estimable medio para mejorar el proceso formativo. En este trabajo se trata de indagar sobre la evaluación del aprendizaje del alumnado de la educación superior, desde su propia perspectiva. Desde el punto de vista teórico la evaluación del aprendizaje se concibe como un componente relevante e inherente al proceso formativo que tiene como objeto el seguimiento, orientación, retroalimentación y mejora, más allá de la calificación de los participantes. Evaluar exige la valoración del desarrollo del proceso y de los implicados en éste. Precisamente, hoy más que nunca, en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, compete darle el impulso y protagonismo que requiere la evaluación del proceso, desde la oportuna diversificación, frente a la de resultados.

En el proceso de evaluación confluyen multitud de componentes y problemáticas a los que no siempre se les presta la suficiente atención. De hecho, la tarea de evaluar engendra un elevado nivel de complejidad para el profesorado. Por ello, consideramos que el acercamiento directo a la realidad de los estudiantes nos permite tomar contacto con sus pensamientos, sentimientos y percepciones con el objeto de profundizar en los mismos y, en lo posible, contribuir a mejorar la

calidad del proceso evaluativo. El trabajo realizado se planteó a partir de un estudio de caso, de tipo cualitativo, y de carácter exploratorio con un colectivo de estudiantes del Máster de Educación Secundaria de la Universidad de Vigo. Teniendo en cuenta la relevancia curricular que representa la evaluación en el contexto universitario, se trata de indagar acerca de los instrumentos utilizados, así como las sensaciones y la planificación que aplica para el estudio el alumnado universitario.

A partir del estudio realizado se evidencia que ante la evaluación los estudiantes de la educación superior experimentan sensaciones encontradas, enfatizando las desagradables. Se descubre que la forma de estudio que adopta el colectivo analizado, ante las pruebas de evaluación, se concentra en los días anteriores a la realización de las mismas. Las pruebas escritas se confirman como el instrumento preponderante para calificar al alumnado en el contexto universitario, lo que provoca que los estudiantes vinculen únicamente la evaluación al momento de la realización de éstas. En consecuencia, demandan la aplicación de otro tipo de alternativas.

Palavras-chave:

Evaluación, alumnado universitario, instrumentos de evaluación.

1. Introducción

La adaptación de la enseñanza al marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), continua exigiendo la revisión, actualización e innovación de diferentes componentes que conforman el proceso formativo, siendo un elemento clave la evaluación. No cabe duda de que la evaluación es un medio importantísimo para el cambio y para que realmente se produzca innovación, pero para ello es imprescindible renovar las metodologías didácticas. Desde los planes de estudio actuales, con créditos ECTS, es necesario centrarse en el aprendizaje del alumnado con todo lo que conlleva para la evaluación, más allá de reducirla a la mera calificación (Padilla y Gil, 2008).

La evaluación requiere compromisos firmes en el profesorado de cara a la determinación, revisión e innovación de las metodologías e instrumentos/técnicas que mejor se adecuen a la valoración de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes a adquirir por el alumnado. Para ello, hay que considerar los diferentes elementos puestos en práctica durante la praxis y los resultados del producto esperado. En esta línea, Gessa (2011) sostiene que el marco de una enseñanza basada en el desarrollo de competencias y centrada en el trabajo de los estudiantes puede exigir diferentes modificaciones contextuales en los criterios y en las estrategias de evaluación. Máxime, cuando se sabe que los actuales sistemas y procedimientos de evaluación continúan poniendo el énfasis en el trabajo del profesorado antes que en el aprendizaje de los estudiantes (Ibarra y Rodríguez-Gómez, 2010).

Una evaluación rica requiere la recogida de información de diferentes tipos de aprendizajes, así como la combinación de instrumentos o técnicas de índole cuantitativa y cualitativa para ofrecer un abanico de oportunidades a los estudiantes. En alguna investigación se ha descubierto que el profesorado piensa que utiliza un estilo de evaluación centrado en el aprendizaje, que desarrolla en mayor medida las competencias, mientras que los estudiantes mencionan que existen elementos puntuales sobre su evaluación en los que prima la valoración cuantitativa y/o administrativa (Rueda y Torquemada, 2008; Gutiérrez, Pérez, Pérez y Palacios, 2011).

En la línea de lo referido, el punto de vista que presentan sobre la evaluación docentes y discentes dista mucho. Desde la perspectiva de los estudiantes universitarios otros estudios pusieron de manifiesto que en aquellas en las que se realizan pruebas tipo examen se producen respuestas fisiológicas, cognitivas y conductuales de ansiedad (Valero, 1999). En general los exámenes producen un elevado grado de ansiedad en el alumnado de todos los niveles educativos.

Para obtener aprendizajes significativos y que se instauren en la memoria a largo plazo del alumnado se requiere un método de estudio basado en la comprensión y no en la mera repetición, además no sólo es necesaria una evaluación diversificada sino también bien planificada. Algunas investigaciones recientes ponen de manifiesto que los estudiantes no cuentan con un horario fijo de estudio que estructure las distintas actividades que realizan fuera del periodo académico, sino de carácter ocasional o puntual (Janeh, 2011). Además, se ha revelado que las estrategias de estudio utilizadas tampoco son efectivas y dejan mucho que desear para resultar eficaces (Furlan, Sánchez, Heredia, Piemontesi y Illbele, 2009).

2. Iniciativa didáctica y finalidades del estudio

Para posibilitar el contexto en el que se desarrolló este estudio ofrecemos primeramente una pequeña explicación sobre el abordaje del mismo. No se trata de una investigación al uso ya que parte del trabajo realizado con los estudiantes en una materia del curriculum académico en la universidad.

Como docentes, desde un primer momento informamos al alumnado presencial del tipo de evaluación que se llevaría a cabo en la materia de “Diseño Curricular y Organización de Centros Educativos” del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria indicándole los instrumentos, los criterios de calificación y su ponderación en la puntuación. Entre las diferentes técnicas de evaluación les planteamos la realización de un *eporfolio* individual desarrollado bajo el marco de la plataforma de *Claroline-Faitic* que la Universidad de Vigo pone a disposición de su alumnado y profesorado.

La elección del *eporfolio* de aprendizaje como instrumento de evaluación resulta una herramienta apropiada para el desarrollo del trabajo de los estudiantes y la recogida de información de forma continuada. Este recurso además propicia la reflexión de los docentes y discentes sobre el proceso

formativo contribuyendo también a la comprensión del mismo (Ricoy, 2008). Somos conscientes de que en los últimos años ha existido un incremento de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el contexto educativo universitario (Rodríguez-Gómez, Ibarra y Gómez, 2011), aunque por lo general no es suficiente ni idóneo desde el punto de vista didáctico. Nosotras, al igual que muchos colegas, intentamos contribuir a la mejora de la modernización de la educación, y en particular de la evaluación continua con la inclusión de los recursos digitales y el uso de metodologías innovadoras. De modo que, empleamos el *eporfolio* de aprendizaje, entre otras aplicaciones tecnológicas, con el alumnado para desarrollar y soportar el trabajo en la referida materia siendo también objeto de calificación.

Además, siguiendo con la clarificación del encuadre global en el que se sitúa el trabajo abordado, es de señalar que hemos considerado múltiples técnicas de evaluación continua (en las que dada su extensión no entraremos a explicar) integrándolas en el *eporfolio* de aprendizaje, a partir del desarrollado de distintas estrategias didácticas centradas en el alumnado del referido máster. En este sentido, le planteamos distintas prácticas y cuestiones que permitiesen analizar su experiencia sobre la evaluación para indagar básicamente en sus creencias previas. Se promueve, de este modo, un aprendizaje de tipo activo, vivencial y experiencial.

Para realizar una aproximación a las experiencias previas del colectivo de estudiantes, se les solicitó que elaborasen una narrativa en la que tenían que describir sus vivencias sobre la evaluación en el contexto universitario, así como los recuerdos que de ésta se derivan y los comentarios y críticas que considerasen oportunos. De modo que, los discursos textuales fruto de su experiencia fueron utilizados en un primer momento como estrategia formativa con la finalidad de promover el debate en el aula y el juicio crítico para facilitarles la toma de conciencia y el posicionamiento ante los diferentes sistemas y técnicas de evaluación. Por ello, la información recogida no tenía inicialmente la finalidad de ser objeto de investigación aunque nos ha permitido a posteriori analizarla y transformarla en datos de campo (Clandinin y Connelly, 1994; Suárez Pazos, 2004). Posibilitando, a su vez, indagar sobre nuestro trabajo como docentes y compartir los resultados con la comunidad científica.

Como objetivos específicos del estudio aquí presentado se han considerado los siguientes:

- Determinar el tipo de conducta que desarrollan ante la evaluación los estudiantes universitarios.
- Conocer los mecanismos de aprendizaje que utiliza el alumnado de la educación superior ante la evaluación.
- Identificar el sistema de evaluación dominante en la enseñanza universitaria y los recursos empleados.

3. Encuadre metodológico del estudio

Ante el interés de conocer la perspectiva de los protagonistas, en este caso de los estudiantes universitarios del máster de formación del profesorado de secundaria sobre la evaluación, se presenta un estudio de casos de tipo exploratorio desde la vertiente cualitativa. A partir del enfoque cualitativo se ha abordado este trabajo con el objeto de analizar un contexto real (Stake, 2007). Para ello, se desarrolla esta investigación a partir de la información obtenida sobre el tipo de evaluación implementada, las estrategias e instrumentos utilizados, así como sobre la conducta y el estilo de aprendizaje que propicia en el alumnado universitario. Como estudio empírico su aliciente principal se centra en describir y facilitar la comprensión de los datos ofrecidos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) a través de un conjunto de narraciones elaboradas por futuros docentes de secundaria. Desde su amplio bagaje experiencial realizan valoraciones sobre la naturaleza y calidad de la evaluación a lo largo de su extenso periodo académico como estudiantes universitarios.

Como adelantamos, este trabajo se aborda dentro del “máster oficial de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas” del Campus de Ourense en la Universidad de Vigo. El contenido curricular de este plan de estudios se agrupa en tres módulos (común, específico y el de prácticum). La información objeto de análisis, como adelantamos, se obtuvo a través del alumnado que cursaba, en el curso 2010-11, la materia de “Diseño Curricular y Organización de Centros Educativos”. Esta asignatura está encuadrada en el primer cuatrimestre en el módulo común, con una carga lectiva de 4,5 créditos ECTS.

El perfil de los participantes es variado por proceder de diferentes titulaciones al tratarse de un máster profesionalizante. En total estuvieron implicados los 32 estudiantes que cursaron la materia con evaluación continua, de los que 16 son mujeres y 16 varones. Su edad estaba comprendida entre los 24 y 45 años.

A partir de la transcripción de las narraciones realizadas se procedió a aplicarle un análisis de contenido a través del programa AQUAD (versión 6 para texto). En los diferentes discursos textuales se fueron identificando las respectivas subcategorías que emergieron a través de un proceso inductivo realizado sobre la información bruta obtenida (Goetz y LeCompte, 1981). Este análisis ofrece resultados valiosos al contar con evidencias inestimables ofrecidas por los propios protagonistas.

4. Resultados

De los argumentos textuales de los participantes se desprenden diferentes resultados cualitativos que presentamos seguidamente. Además, se aportan algunos fragmentos de las narraciones para ilustrar los datos obtenidos.

En cuanto a la planificación del estudio que requiere la realización de las pruebas de evaluación, los participantes reflejan un ajuste de los tiempos poco realista en relación a la exigencia necesaria. Centran este tipo de trabajo en los días próximos al desarrollo del examen en las distintas materias. Como consecuencia, se tiende a producir un malestar en su estado anímico, provocándole alteraciones también en el tiempo destinado al descanso. Excepcionalmente algunos estudiantes organizan adecuadamente su estudio y no experimentan este tipo de alteraciones. Ejemplos de ello se presentan en las narrativas siguientes:

“La evaluación me trae a la memoria los exámenes, muchos nervios y cantidad de noches sin dormir” (mujer, narrativa nº 22).

“Las pruebas de evaluación me recuerdan el nerviosismo que pasé en los días de exámenes, ponerme a estudiar desenfadadamente para recuperar todo lo que no había hecho a lo largo del curso” (varón, narrativa nº 19).

En general el alumnado defiende que durante el periodo de evaluación vivencia sensaciones intensas e impactantes que le producen gran inestabilidad emocional. Como efectos más comunes experimentan: nerviosismo, angustia e incertidumbre. Las razones de este mal estar extendido se debe, entre muchas otras, a una mala organización del estudio, la preocupación que le produce el desconocimiento de los resultados de la evaluación, o simplemente la larga espera que supone, en ocasiones, la comunicación de esos resultados, así como la posible injustificación del fracaso inesperado.

“Las pruebas de evaluación me hacen estar en alerta y muy tensa. Cuando me siento evaluada evidentemente no me encuentro cómoda, ya que temo ser valorada incorrecta o injustamente” (mujer, narrativa nº 7).

“La evaluación me hacía sentir cohibido, ya que era la forma de examinarnos en todo el curso o cuatrimestre. Me recuerda estados de nerviosismo e incertidumbre por tratar de realizar los exámenes lo mejor posible” (varón, narrativa nº 9).

“No me gustaba que me evaluaran, era como si le pusiesen nota a mi esfuerzo en una asignatura, y considero que nadie como yo lo conocía. Casi siempre creía que tenía más nota de la que me daban. Pienso que la evaluación es algo injusto, pero necesario. Muchas veces, por ejemplo me ponían un 7, cuando me merecía un 8, y en alguna ocasión a la inversa. Pocas veces me tiene pasado, el recibir una calificación mayor que la esperada, siempre me ocurría al revés” (mujer, narrativa nº 29).

Entre los posibles sistemas de evaluación tan sólo un pequeño grupo de participantes hace alusión al de tipo continuo, realizando el docente el seguimiento durante el proceso de aprendizaje. Como prevalente el colectivo estudiado plasma la existencia de evaluaciones finales, a partir de pruebas escritas.

Una minoría destaca que a través de la evaluación continua obtienen una mayor formación, y que el profesorado realiza un control del esfuerzo desarrollado diariamente por el alumnado en la elaboración de las diferentes tareas. Lo que entienden que facilita una visión más completa de las competencias que adquiere y del aprendizaje obtenido. De forma opuesta otro grupo de participantes, mayor que el anterior, reconoce que a lo largo de su experiencia académica las evaluaciones se han centrado única y exclusivamente en la realización de pruebas escritas y/o orales jugándose, literalmente, el curso en sólo una prueba, al no contar con otras oportunidades para demostrar los conocimientos adquiridos.

“En la mayor parte de los casos, las evaluaciones se limitaban a un examen final de la asignatura de turno en la que nos jugábamos todo a una carta y donde los profesores se limitaban a dar el aprobado o suspenso, sin más interacción con el alumnado que la de comunicar las notas” (varón, narrativa nº 20).

Únicamente un pequeño grupo de estudiantes reconoce que la evaluación es un proceso complejo debido a las dificultades que ocasiona la objetividad, al depender en parte de algunas valoraciones que de por sí, no dejan de ser subjetivas. A esto, se suma que uno de los participantes destaca que la evaluación tiende a ser un proceso en el que prima la valoración de la información recibida a través de los canales visual y auditivo. Se considera que existe gran dificultad para que el docente califique aspectos como el entusiasmo puesto en el aprendizaje, el interés y/o esfuerzo manifestado por el alumno/a, ya que están mucho más relacionados con el componente empático.

“Como alumna la evaluación me recuerda un desafío infinito y me suponía una responsabilidad enorme. Como profesora me recuerda que es la tarea más difícil de la docencia. Reconozco que es muy laborioso evaluar el desempeño de un alumno tratando de ser objetiva, justa y ecuánime” (mujer, narrativa nº 15).

“Como alumno la evaluación me transmite cierto temor, mucho respeto y bastantes nervios. Imagino que como docente significará algo similar puesto que en tus manos estarán demasiadas cosas importantes y parte del futuro de tus alumnos” (varón, narrativa nº 28).

“Lo que recuerdo de la evaluación son juicios de valor casi siempre injustos y crueles, además le añadiría muchos otros adjetivos descalificantes. Realmente pienso que es una autentica tortura para el alumnado y que existe muy poco interés por mejorar el tipo de situaciones que provoca” (varón, narrativa nº 30).

Considerando que existe gran diversidad de instrumentos y/o técnicas para evaluar, los participantes defienden que la realización de exámenes, ya sea en su vertiente oral y/o escrita, constituye la herramienta predominante para calificarlos el profesorado. Tan sólo algunos afirman que se hace uso de otros medios, como la realización de trabajos y/o ejercicios, sin explicitar si se combinan con las pruebas orales y/o escritas al uso.

“Recuerdo que tanto en mi etapa escolar como universitaria la palabra evaluación me imponía respecto y tensión, provocándome cierto nerviosismo sobre todo en las materias en las que sólo tenía un examen final” (varón, narrativa nº 17).

Además, el alumnado deja constancia de que el empleo recurrente de los modelos clásicos de evaluación (exámenes escritos principalmente y/o, en menor medida, orales) desemboca en el etiquetado de los mismos a través de una nota numérica, donde no existe un seguimiento específico del esfuerzo realizado a lo largo de todo el curso académico.

“Exámenes, estrés y notas (buenas o malas), es una forma de etiquetar cruelmente a la gente y marcarles negativamente durante mucho tiempo. No me parece que eso sea justo y mucho menos pedagógico, no es entendible que este tipo de técnicas se continúen manteniendo como si se tratase de algo eterno” (varón, narrativa nº 12).

“El sentimiento que me viene a la mente al hablar de evaluación es de nerviosismo ya que era un momento decisivo en el que te jugabas el aprobado de la asignatura, especialmente teniendo en cuenta que muchas veces en una materia dependía única y exclusivamente de un examen, fuese oral o escrito, sin tener en cuenta el esfuerzo y trabajo realizado durante todo el curso” (varón, narrativa nº 16).

5. Conclusiones y discusión

A partir de los resultados y conclusiones preliminares de este estudio no se pretende establecer la generalización, puesto que no es el fin de esta investigación, lo que se propone es la transferencia, en alguna medida, de los datos a situaciones y/o contextos que presenten cierta similitud (Maxwell, 1998). Desde una postura crítico-reflexiva se ha avanzado modestamente en la comprensión y el conocimiento de la problemática analizada y en este sentido también se podrían transferir, de algún modo, las conclusiones. Seguidamente ofrecemos las conclusiones y discusión sobre el estudio realizado.

El colectivo implicado reconoce que no organiza adecuadamente el estudio para la preparación de las pruebas de evaluación, careciendo de la más simple planificación. No controla suficientemente el tiempo ni la cantidad de conocimientos que debe asimilar. Todo ello, le produce inestabilidad emocional, en particular en los días anteriores a la realización de las pruebas de evaluación. Siente una gran presión por la escasez de tiempo dedicado a la preparación de los exámenes de las materias del curriculum universitario. De modo que, se constata la necesidad de un cambio en la organización del estudio del alumnado, para lo que resultaría de utilidad el diagnóstico sobre el perfil de sus estilos de aprendizaje, con el objeto de identificar las fortalezas y debilidades para ofrecerle pautas que favoreciesen su instrucción con el fin de optimizar su rendimiento (Pujol, 2008).

La evaluación para los estudiantes universitarios es sinónimo de desesperación o desagrado generalizado produciéndole sensaciones negativas tanto a nivel físico como psicológico. Le genera estados pronunciados de incertidumbre, nerviosismo y desasosiego integral, incluso en el mejor de los casos.

En lo que respecta a la dicotomía entre evaluación continua y final, según los participantes, esta última tiene un índice de implementación por parte de los docentes elevadísimo. Posiblemente como consecuencia del uso de metodologías tradicionales, la facilidad de administración y corrección de las pruebas frente a otro tipo de instrumentos y/o técnicas que conllevan una mayor implicación y carga de trabajo. Esta tendencia clásica de evaluación final no puede tener en consideración componentes tan importantes para el proceso de aprendizaje como son el esfuerzo, el interés, la superación, etc., ya que se centra únicamente en el resultado como producto final. Sin embargo, es necesario un mayor protagonismo de la evaluación de proceso frente a la de resultados (Fernández y Bravo, 2000), y hoy en día representa una especial exigencia pedagógica y administrativa en el marco de la adaptación de la docencia al EEES.

La consecuencia lógica de la utilización exclusiva de modelos de evaluación final deriva en la aplicación abusiva del examen escrito u oral como herramienta de medida, cuando es mucho más idónea la de otras técnicas para calificar a los estudiantes, que asimismo dotarían de valor a los diferentes componentes que intervienen en el aprendizaje. La evaluación final centra el trabajo del alumnado básicamente en el almacenamiento y reproducción mecánica de conceptos, descuidando la adquisición de habilidades y destrezas propias del aprendizaje funcional o aplicado, con la importancia que esto supone para el desarrollo de la profesión e incluso de la personalidad.

Cabe destacar la trascendencia de trasladar la teoría innovadora sobre la evaluación a la práctica diaria. Es necesario introducir metodologías y recursos innovadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como asumir riesgos que contribuyan a un mejor seguimiento del proceso en el alumnado. Esto conlleva un compromiso y esfuerzo por parte de los docentes, principalmente en la elaboración y/o adaptación de materiales que permitan cualificar y calificar las competencias transversales y específicas de la titulación, así como las de tipo profesional, más allá del control sobre la adquisición de meros conceptos. Por parte del alumnado se precisa también un cambio de mentalidad para planificar adecuadamente el proceso de preparación de cara a afrontar la evaluación, el tiempo de dedicación, las estrategias de estudio y de trabajo, las técnicas de autocontrol, etc.

En definitiva, es imprescindible instaurar la evaluación continua en el contexto del EEES con el objeto de mejorar el desarrollo de competencias del alumnado y sus resultados de aprendizaje. Para ello, coincidimos con Padilla y Gil (2008) en que se deberá proporcionar el *feed-back* oportuno para orientar el trabajo de los estudiantes e implicarles de forma real en la autoevaluación y coevaluación

del aprendizaje. Además de favorecer la participación del colectivo es importante promover su autorregulación en el trabajo y estudio.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, Antonio, Domingo, Jesús, & Fernández, Juan M. C. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Clandinin, Jean, & Connelly, Michael (1994). Personal experience methods. In Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 413-427). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fernández, Jorge, & Bravo, Amaia (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psichothema*, 12(2), 95-99.
- Furlan, Luis A., Sánchez, Javier, Heredia, Daniel, Piemontesi, Sebastián, & Illbele, Alejandro (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 117-124.
- Goetz, Judit P., & LeCompte, Margaret D. (1981). Ethnographic research and the problema of data reduction. *Antropology and Education Quarterly*, 12, 51-70.
- Gessa, Ana (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje: análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 354, 749-764.
- Gutiérrez, Carlos, Pérez, Ángel, Pérez, Mikel, & Palacios, Andrés (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *C&E: Cultura y Educación*, 23(4), 499-514.
- Ibarra, María S., & Rodríguez-Gómez, Gregorio (2010). Aproximación al discurso dominante de la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.
- Janeh, Yudi (2011). Planificación del tiempo de estudio: caso de los estudiantes de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación-Una Puno. *Comunic@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2(1), 62-71.
- Maxwell, Joseph A. (1998). Designing a qualitative study. In Leonard Bickman & Debra J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social research methods* (pp. 69-100). India: Sage publications.
- Padilla, M^a Teresa, & Gil, Javier (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 467-485.

- Pujol, Lidia (2008). Búsqueda de información hipermedios: efectos del estilo de aprendizaje y uso de estrategias metacognitivas. *Investigación y Postgrado*, 23(3), 45-68.
- Ricoy, M^a Carmen (2008). O portfolio como recurso de avaliación no marco do Espazo Europeo de Educación Superior. In VV.AA., *Prácticas educativas innovadoras na universidade* (pp. 33-50). Santiago de Compostela: Universidad de Vigo.
- Rodríguez-Gómez, Gregorio, Ibarra, María S., & Gómez, Miguel, A. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-430.
- Rueda, Mario, & Torquemada, Alma D. (2008). Las concepciones sobre “evaluación” de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente. *Reencuentro*, 53, 97-112.
- Stake, Robert E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Gulbenkian.
- Valero, Luis (1999). Evaluación de ansiedad ante los exámenes: datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de Psicología*, 15(2), 223-231.
- Suárez Pazos, Mercedes (2004). Los castigos y otras estrategias disciplinarias Vistos a través de los recuerdos escolares. *Revista de Educación*, 335, 429-443.

4.40.

Título:

La evaluación de la mejora del aprendizaje y del trabajo en grupo mediante rúbricas

Autor/a (es/as):

Rivas, Manuela Raposo [Universidad de Vigo]

Figueira, M^a Esther Martínez [Universidad de Vigo]

González, Fernando Tellado González [Universidad de Vigo]

Ruíz, M^a Isabel Doval [Universidad de Vigo]

Resumo:

El presente trabajo tiene como objetivo el tratar de valorar la mejora del aprendizaje y del trabajo en grupo llevada a cabo utilizando rúbricas. Dicha experiencia fue realizada con estudiantes de las materias *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación infantil* y *Prevención y tratamiento de las dificultades de aprendizaje infantil* ubicadas, respectivamente, en el primer y segundo curso del grado de Educación Infantil impartido en la Universidad de Vigo.

Para ello se ha utilizado un diseño de tipo experimental. La muestra está formada por más de 150 alumnos/as distribuidos aleatoriamente en grupo control y grupo experimental, de los cuales 70 cursan la materia vinculada con las dificultades de aprendizaje y los restantes la relacionada con las TIC. Durante el primer cuatrimestre del curso académico 2011-2012 se aplicaron rúbricas para la evaluación de cuatro actividades en cada una de las citadas materias (una por mes) y la propia autoevaluación del alumnado.

Las rúbricas aplicadas a los grupos experimentales constan de ítems referidos tanto al contenido de la propia actividad como al trabajo en equipo realizado. Poseen un número variable de indicadores, ponderados según la importancia que poseen en la adquisición de una determinada competencia y una escala de graduación de cinco niveles. Por su parte, el grupo control ha contestado a un cuestionario de preguntas abiertas, utilizado a modo de placebo, cuyos enunciados se corresponden con los apartados de la rúbrica.

Encontramos diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control en cuanto al progreso en el aprendizaje de los contenidos de la materia y en el dominio de las competencias vinculadas al trabajo en grupo, constatando mejoras cuantitativas y cualitativas en la resolución de las actividades a medida que avanza el curso académico. Al mismo tiempo, averiguaremos si existen discrepancias entre la evaluación realizada por el docente utilizando la misma rúbrica que los estudiantes y la realizada por ellos mismos apoyándose en dicho instrumento, de tal forma que podemos constatar que estamos ante un recurso que favorece una verdadera evaluación objetiva y formativa de los aprendizajes.

Palabras-chave:

Rúbrica, evaluación formativa, trabajo en grupo, aprendizaje universitario, evaluación de aprendizajes.

1. La evaluación orientada al aprendizaje

Poco a poco en la enseñanza superior se van introduciendo cambios e innovaciones relacionadas con los sistemas y procedimientos de evaluación de forma tal que conceden un mayor protagonismo en el proceso a los estudiantes. Así, la evaluación es entendida como un proceso que promueve el aprendizaje (Álvarez, 2009; Bordas y Cabrera, 2001; Cebrián, 2008; Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012; Torres y Perera, 2010) con una finalidad formativa más que como un proceso de control dirigido a la constatación de resultados.

“La evaluación, incluida en el mismo acto de aprendizaje, comporta una mayor comprensión tanto por parte del profesor como del estudiante de los procesos que se están realizando así como el conocimiento de las razones de los errores y aciertos que se producen. El acto

evaluativo, desde esta perspectiva, más que un proceso para certificar o aprobar, se coloca como participante, como optimizador de los aprendizajes contribuyendo a proporcionar información relevante para introducir cambios y modificaciones para hacer mejor lo que se está haciendo (...) Evaluar no es demostrar, sino perfeccionar y reflexionar” (Bordas y Cabrera, 2001: 32).

Para ello, es un requisito que el estudiante esté convencido de que a través de la evaluación se puede aprender y que sea responsable en el ejercicio de sus nuevas funciones. El alumno es agente activo de su propia evaluación al mismo tiempo que aprendiz del contenido que se evalúa. Por su parte, el profesorado debe poseer expectativas positivas sobre él, confiar en sus posibilidades para ejercer el rol de evaluador. Como manifiestan Bordas y Cabrera (2001):

“La evaluación debería convertirse en un proceso reflexivo donde el que aprende toma conciencia de sí mismo y de sus metas y el que enseña se convierte en guía que orienta hacia el logro de unos objetivos culturales y formativos” (p. 32).

Tanto a la hora de realizar una evaluación entre pares como una autoevaluación, se reconoce en el alumnado un alto nivel de responsabilidad. Para que sean coherentes con él han de identificar la evaluación como un proceso de aprendizaje, un proceso participativo en el que se les tiene en cuenta a la hora de establecer los criterios e indicadores de valoración, y han de utilizar autónomamente procedimientos e instrumentos evaluativos. Este es precisamente, uno de los aspectos de mayor eficacia y validez que hemos constatado con nuestra experiencia.

Siguiendo a Ibarra, Rodríguez y Gómez (2012) la mayoría de los estudiantes, una vez que han participado activamente en experiencias de evaluación de este tipo, aceptan y valoran positivamente el trabajo grupal y la participación en experiencias de autoevaluación y evaluación entre iguales. Además, no debemos olvidar, coincidiendo con Biggs (1996), que los procedimientos de evaluación son determinantes del aprendizaje de los estudiantes en mayor medida que los son los objetivos del curriculum y los métodos de enseñanza.

En definitiva, la evaluación orientada al aprendizaje pone la atención en el uso de estrategias de evaluación que promueven y maximizan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, en contraposición a la certificación o validación de los mismos a través de la evaluación sumativa (Keppell et al., 2006). Una de estas estrategias puede ser la rúbrica ya que, independientemente de cual sea la naturaleza o temática del trabajo a realizar por el alumnado, ayuda a sistematizar y recopilar informaciones y evidencias de su trabajo (Martínez y Raposo, 2010).

1.1. Las rúbricas como recurso de evaluación

Son numerosos los autores que tratan las oportunidades de la rúbrica asociada a la evaluación (Blanco, 2008; Cebrián, 2007, 2008, 2009, 2011, 2012; Cebrián, Martínez, Raposo y Gallego, 2011; Conde y Pozuelo, 2007; Martínez y Raposo, 2011; Monedero y Cebrián, 2010; Raposo y Sarceda, 2008; Stevens y Levi, 2005; Torres y Perera, 2010), con independencia de que sea una evaluación formativa o sumativa, autoevaluación, evaluación de pares o la realice el profesorado.

En particular, Stevens y Levi (2005) afirman que el empleo de rúbricas no sólo favorecen una evaluación más sistematizada por parte del docente, sino que son una herramienta de extraordinario valor para el desarrollo de competencias de monitorización, autoevaluación y evaluación entre pares, contribuyendo a un mayor entendimiento del propio proceso de aprendizaje y, en definitiva, a una mayor autonomía y autorregulación del estudiante.

Conociendo el valor educativo de este instrumento, Cebrian (2011, dir.) plantea una investigación titulada “Servicio federado de e-rúbrica para la evaluación de aprendizajes universitarios”⁹⁷ con la finalidad última de demostrarlo empíricamente. Según consta en su memoria técnica, uno de sus objetivos fundamentales es *conocer y evaluar las metodologías y prácticas de uso de la e-rúbrica en los diferentes contextos de la enseñanza universitaria*, en función del tipo de materia o área de conocimiento. Como participantes en dicha investigación, enmarcamos este trabajo en dicho objetivo.

2. El marco docente e institucional de la experiencia

Desde la Universidad de Vigo experimentamos, en un primer momento, con el uso de la rúbrica en las materias *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación infantil y Prevención y tratamiento de las dificultades de aprendizaje infantil* ubicadas, respectivamente, en el primer y segundo curso del grado de Educación Infantil. En el segundo cuatrimestre del curso académico 2011-2012 se sumó a la experiencia la materia *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación primaria* perteneciente al primer curso del grado de Educación Primaria. Dado que a la hora de elaborar este trabajo no ha terminado el cuatrimestre, los datos aquí recogidos se refieren exclusivamente a las dos primeras.

- *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación Infantil* (NNTT), según figura en la memoria del título⁹⁸, está destinada a fomentar experiencias de iniciación y a conocer las implicaciones educativas tanto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como de los

⁹⁷ Dicha investigación está financiada por el Plan Nacional de I+D+i 2008-2011 (Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental) del Ministerio de Ciencia e Innovación, Secretaría de Estado de Investigación, Dirección General de Investigación y Gestión del Plan Nacional de I+D+i (referencia EDU2010-15432, BOE 31-12-2009). Para más detalle puede consultarse la web <http://erubrica.org>

⁹⁸ *Memoria del Título de Grado en Educación Infantil*. Consultado en abril 15, 2012 de <http://webs.uvigo.es/feduc/download.php?id=6686912.2833.39>.

medios de comunicación de masas.

- *Prevención y tratamiento de las dificultades de aprendizaje infantil (DA)*, según datos de la citada memoria del título, se dirige a fomentar experiencias de prevención y posibles tratamientos en las dificultades de aprendizaje que puedan afectar al alumnado de educación infantil a lo largo de su proceso de aprendizaje. La educación infantil aborda de forma sistemática el proceso de instrucción lectoescritora, para lo cual es necesario conocer cuáles son los requisitos de que deben disponer los alumnos/as para garantizar, con el mayor éxito posible, el abordaje de la lectoescritura y el cálculo.

Con tan distintas finalidades, ambas materias poseen similitudes y diferencias organizativas e institucionales durante la experiencia desarrollada, tal y como podemos apreciar en la siguiente tabla:

	<i>Nuevas tecnologías aplicadas a la educación infantil (NNTT)</i>	<i>Prevención y tratamiento de las dificultades de aprendizaje infantil (DA)</i>
Titulación	grado de Educación Infantil	grado de Educación Infantil
Ubicación	Primer cuatrimestre de Primer curso	Primer cuatrimestre de Segundo curso
Sesiones	Teóricas (1 grupo de 80-85 estudiantes)	Prácticas (6 grupos de 10-12 estudiantes cada uno)
Actividades	4 (una cada mes)	4 (distribuidas libremente)
Metodología	Pequeños grupos (5 estudiantes)	Pequeños grupos (5 estudiantes)
Rúbrica	Electrónica	Soporte papel

Tabla 1. Similitudes y diferencias organizativas e institucionales de la experiencia

La temática de las actividades abordada por cada grupo responde a la idea formulada por Moore, Walsh y Risquez (2008: 69) acerca de que el grupo de tareas y trabajos de curso del alumnado ha de tener el beneficio añadido de la actualización en las áreas más cambiantes; una redacción o proyecto de un alumno centrándose en un tema relevante y de actualidad para el curso puede, automáticamente, proporcionar una visión general de los desarrollos y un listado ya hecho de referencias apropiadas y, este ejercicio supone la captación de los estudiantes en el desarrollo activo de su conocimiento. De ahí que las temáticas planteadas en las tareas que van a ser evaluadas utilizando la rúbrica sean relevantes, pertinentes y actuales para las respectivas materias. Además, se realizan en equipos de trabajo, por considerar ésta una competencia fundamental en la formación de futuros maestros.

Las cuatro actividades monográficas de aula, vinculadas a las sesiones teóricas en la materia NNTT son las siguientes:

- Competencias del estudiante para una enseñanza innovadora con tecnología.

- Análisis didáctico y lectura crítica de un spot publicitario.
- El vídeo didáctico: Ficha para su selección y clasificación.
- Valoración técnica y didáctica de un multimedia: integración en enseñanzas obligatorias.

Se realiza una actividad en cada mes del cuatrimestre. Su desarrollo sigue el siguiente patrón (Cebrián, Martínez, Raposo y Gallego, 2011): la docente ejemplifica la actividad enunciada y luego propone otra semejante para ser resuelta en equipos de cinco personas en un tiempo determinado; al finalizar cada equipo la entrega a través de la plataforma de teleformación TEMA, realiza su autoevaluación y evalúa las respuestas de los compañeros. Antes de terminar la sesión, la docente, ofrece la solución de la actividad y otorga un tiempo para el debate.

En relación con la materia DA, cada semana se trabaja con tres grupos de forma independiente entre ellos con una media de 10-12 alumnos por grupo, durante una hora. Se realizan cuatro actividades que giran en torno a las siguientes temáticas (Martínez, Tellado, Raposo, Doval, 2012):

- Comparación del concepto de dificultades de aprendizaje desde sus inicios a la actualidad.
- Concepto de dificultades de aprendizaje desde los diferentes enfoques teóricos.
- Elaboración de un diagnóstico e informe de dificultades de aprendizaje desde un caso práctico.
- Elaboración de un programa de intervención en lectura para alumnos de educación infantil con dificultades de aprendizaje.

En estas sesiones los estudiantes realizan el trabajo práctico en equipo para luego exponerlo a sus compañeros y debatir con el profesor. Los resultados son evaluados por el profesor y autoevaluados por los estudiantes.

El reflejo de estas actividades en la calificación final de las materias es el que se recoge a continuación.

	<i>Nuevas tecnologías aplicadas a la educación infantil (NNTT)</i>	<i>Prevención y tratamiento de las dificultades de aprendizaje infantil (DA)</i>
Duración de las actividades	1,5 horas cada una	Las dos primeras 2 horas, las restantes 5 horas cada una
Valoración de las actividades	Cada una 2,5 puntos (sobre 10)	Las dos primeras 2 puntos y las restantes 3 puntos (sobre 10)
Peso en la evaluación de la materia	10% de la nota final	50% de la nota final

Tabla 2. Evaluación de las actividades que se experimentan

Como podemos apreciar, la evaluación de las actividades fue diferente en cada una de las materias para así responder a las exigencias previstas en sus respectivas guías docentes⁹⁹.

3. El marco de la investigación

Coherente con el diseño de la investigación en que se enmarca la experiencia (Cebrián, 2011 dir.) en ambas materias se distribuye el alumnado en *grupo experimental* y *grupo control* para poder investigar sobre las diferencias existentes en la evaluación con o sin rúbrica, respectivamente. Se definieron tres tipos distintos de rúbrica con sus respectivas competencias, peso y ponderación de cada indicador en ellas: la de *contenido*, específica para las actividades de cada una de las materias implicadas en la experimentación; *de trabajo en grupo*, igual para todo el equipo de investigación y *de exposición de proyectos*, específica de las materias TIC.

El grupo experimental utiliza la rúbrica tanto para la evaluación de pares, aquella que realiza cada estudiante al trabajo o proyecto de un equipo, como para la autoevaluación, aquella que realiza de su propio trabajo; además, la evaluación que el profesorado lleva a cabo se basa en el mismo instrumento.

En la materia DA, dentro de cada uno de los 6 grupos de prácticas se dividió a la mitad aleatoriamente en grupo experimental (impares) y grupo control (pares), permaneciendo en esta categoría a lo largo de todo el cuatrimestre. Los primeros, una vez terminada y discutida la actividad cubren la rúbrica en formato papel y los segundos, un cuestionario abierto con preguntas sobre la tarea, su contenido y forma de resolución.

En la materia NNTT se toma la totalidad de estudiantes asistente a clases teóricas y se forman 13 grupos de 5 personas, siete de ellos son experimentales. El grupo experimental para realizar la autoevaluación y la evaluación de pares, se apoya en la rúbrica electrónica diseñada utilizando un formulario de Limesurvey y el grupo control en un “placebo” desarrollado con un formulario Google Docs que pregunta sobre qué le ha parecido la actividad y su percepción en cuanto al contenido y al trabajo en equipo.

Por limitaciones de espacio ejemplificaremos únicamente un caso en cada materia: los resultados obtenidos con la rúbrica utilizada por el docente para evaluar las actividades propuestas en la materia *Prevención y tratamiento de las dificultades de aprendizaje infantil* y la comparación de la evaluación de la docente con la autoevaluación en la materia *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*

⁹⁹ Puede consultarse la guía docente de la materia *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación infantil* en: https://seix.uvigo.es/docnet_2.2/guia_docent/index.php?centre=105&ensenyament=O05G110V01&assignatura=O05G110V01103&any_academic=2011_12 y la de la materia *Prevención y tratamiento de las dificultades de aprendizaje infantil* https://seix.uvigo.es/docnet_2.2/guia_docent/index.php?centre=105&ensenyament=O05G110V01&assignatura=O05G110V01305&any_academic=2011_12

infantil, constatando con ello la validez del instrumento utilizado en una evaluación formativa y dirigida al aprendizaje.

3.1. Resultados de la evaluación del aprendizaje y del trabajo en grupo con rúbricas

En relación con los resultados del aprendizaje y del trabajo en grupo en la materia *Prevención y tratamiento de las dificultades de aprendizaje infantil* se muestran en el siguiente gráfico los resultados de la evaluación utilizando la rúbrica en formato papel en las cuatro actividades realizadas. Debemos recordar que los grupos impares son los experimentales y los pares el control, que superar el ecuador de las tareas (1 y 2) significa un incremento en el nivel de exigencia demandado y que las dos primeras actividades poseen una puntuación máxima de 2 puntos mientras que en las dos últimas es de 3 puntos.

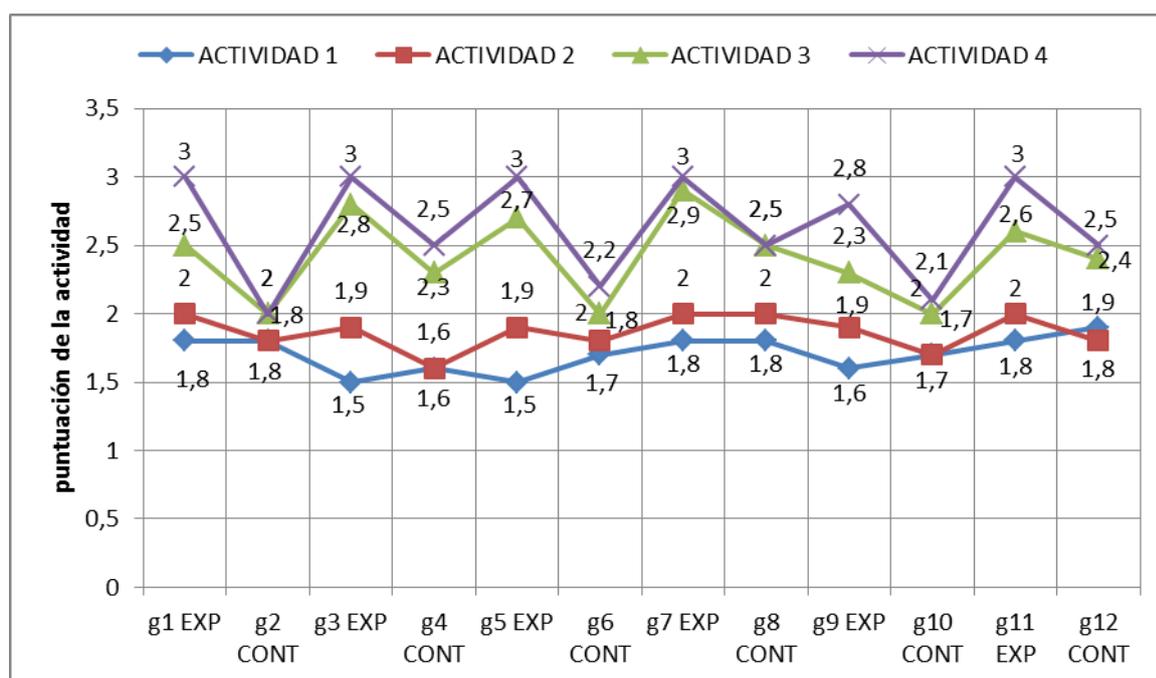


Gráfico 1: Puntuaciones obtenidas en la evaluación de las actividades en la materia *Prevención y tratamiento de las dificultades de aprendizaje infantil*

En esta materia se observa que en las cuatro actividades los sujetos del grupo experimental van mejorando sus calificaciones con el paso del tiempo. Todos los sujetos parten de una calificación muy semejante, pero en la última actividad, las notas de los grupos impares (experimentales) están muy próximas a la máxima calificación, mientras que en los sujetos de los grupos control esto no sucede.

Se constata también que las puntuaciones suben gradualmente desde una actividad a la otra, siendo el incremento mayor siempre en los grupos experimentales, incluso la más baja de las puntuaciones que poseen prácticamente coincide con la más alta de las que obtiene el grupo control, esto significa que los valores menores pertenecen a estos últimos grupos.

Fijándonos con más detalle en los ítems de la rúbrica referidos al propio contenido de la actividad y al trabajo en equipo, tenemos los siguientes datos de evolución.

	CONTENIDO	TRABAJO EQUIPO
NOTA MÁXIMA	45	75
Actividad 1	26,39	46,60
Actividad 2	27,68	49,91
Actividad 3	30,10	53,47
Actividad 4	31,64	49,4

Tabla 3: Evolución en la rúbrica de contenido y trabajo en equipo

En cuanto al contenido, en un primer momento se pasa de una valoración inicial de 26,39 puntos en la actividad 1 a una valoración de 27,68 en la segunda (aumenta 1,29 puntos). En la actividad 3 se obtiene una puntuación de 30,10, es decir se aumenta 2,42 puntos con respecto a la anterior y 3,71 puntos con respecto a la primera. En la última se obtienen 31,64 puntos, lo que significa un progreso en la puntuación, con respecto a la actividad 3, de 1,54. En las cuatro actividades se consigue un incremento en la puntuación de los contenidos de 5,25 puntos, siempre se ha producido un aumento continuo en las puntuaciones aunque fue más acusado en la actividad 3 que en la actividad 4.

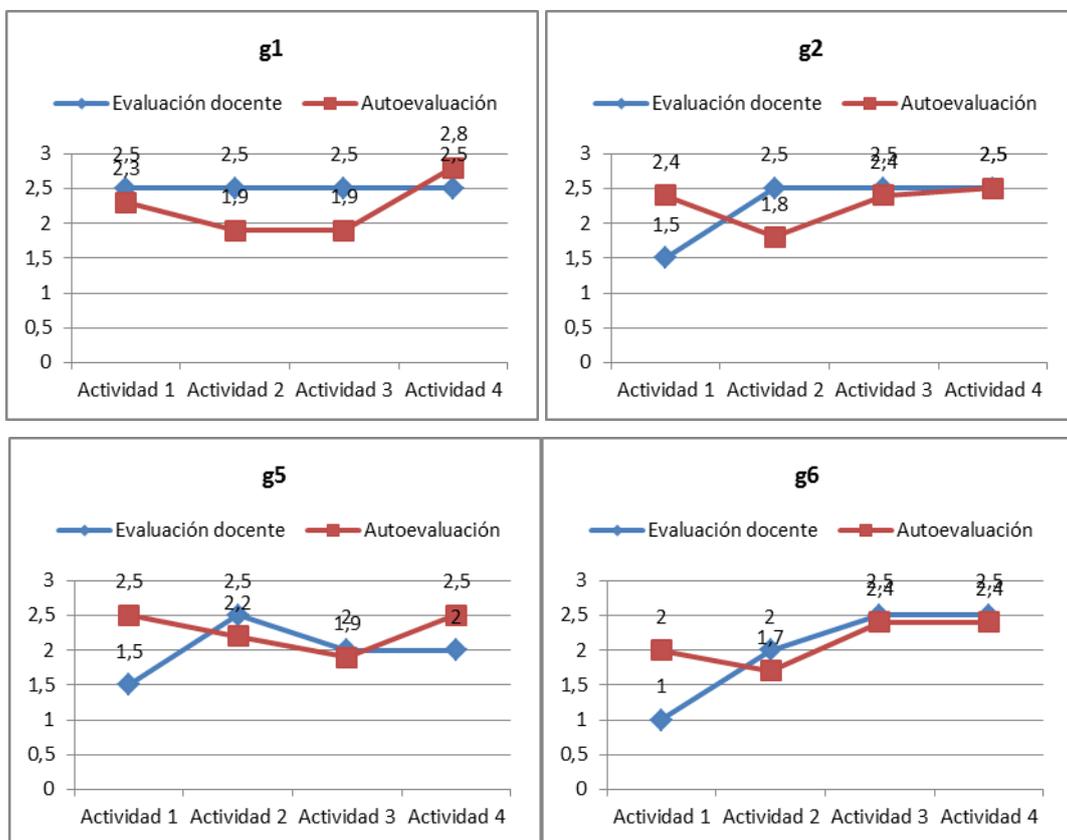
En cuanto al trabajo en equipo, se pasa de una valoración inicial de 46,60 puntos a una valoración de 49,91 en la segunda actividad (aumenta 3,31 puntos). En la tercera, se obtiene una puntuación de 53,47, es decir se aumenta 3,56 puntos con respecto a la anterior y 6,87 puntos con respecto a la primera. Sin embargo, en la actividad 4 la puntuación es de 49,4, desciende 4 puntos con respecto a la tarea tres, produciéndose un decrecimiento en la puntuación a pesar de que la diferencia final entre la primera y la última es positiva en 2,8 puntos. En las cuatro actividades las puntuaciones referidas al trabajo en equipo obtenidas en la rúbrica han ido incrementándose, alcanzando su valor máximo en la tercera tarea. Aunque observamos un descenso en la última, su puntuación sigue significando un avance en relación a la situación de partida.

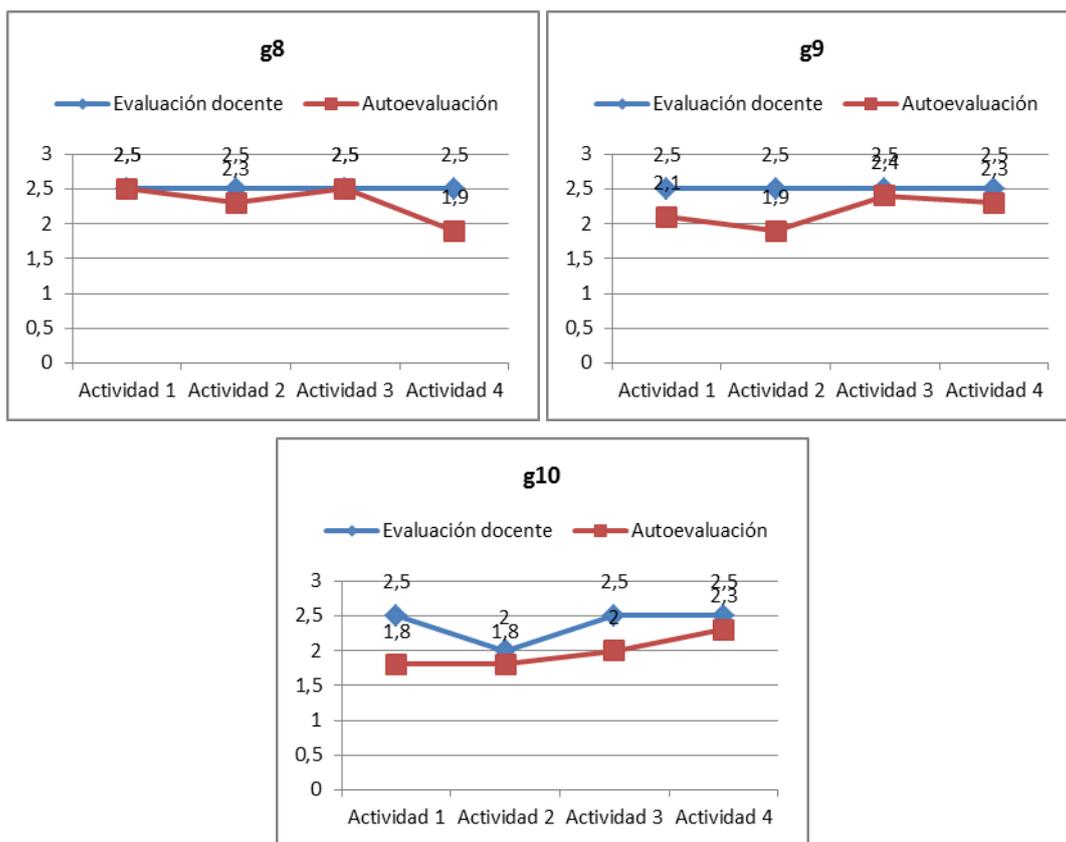
Todo esto pone de manifiesto efectos positivos entre las sesiones 1, la 2 y la 3. A partir de ahí, los efectos disminuyen. Esto puede deberse factores externos como el momento de aplicación de la

rúbrica en la actividad 4 que se realizó en la última sesión del cuatrimestre, después de un día festivo, por lo que pudo decaer el nivel de responsabilidad de los miembros en un determinado grupo.

3.2. Evaluación del docente y autoevaluación con rúbricas

Por lo que respecta al contraste de resultados en la evaluación utilizando la misma rúbrica en la evaluación que realiza el profesorado y en la autoevaluación de los estudiantes, mostramos los datos obtenidos con los siete grupos experimentales de la materia *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación Infantil*.





Gráficos 2 a 8: Puntuaciones obtenidas en la evaluación de la docente y autoevaluación de las actividades en la materia *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación infantil*

Para la interpretación de los gráficos debemos tener en cuenta que la nota máxima en cada actividad es de 2,5 puntos y que el nivel de dificultad de las tareas es semejante en todas ellas.

La discrepancia de puntuaciones es mayor en la actividad 1 que en la 4, ya que la autoevaluación tiende a ser más alta que la evaluación de la docente en tres grupos, mientras que en la actividad 4 esa puntuación es muy similar en cinco grupos.

También podemos observar que a medida que se avanza en la resolución de las actividades hay más coincidencia en las puntuaciones, la diferencia es ínfima por ejemplo en la actividad 3, cinco de los siete grupos coincide en los valores y los otros dos distan muy poco.

Por lo que respecta a la evaluación de la profesora hay tres grupos que resuelven la actividad a la perfección (grupos 1, 8 y 9), otros dos que se van superando (2 y 6) y otros dos que fluctúan a lo largo del cuatrimestre (5 y 10).

Además, se percibe el progreso de los grupos en su cuanto a su propia percepción, suele comenzar con una alta autoevaluación que desciende en la segunda actividad para ir regulando mejor el proceso en la tercera y cuarta. Esto es, se desciende en puntuación en un primer momento para luego ascender y

mantenerse. El grupo 8 parece ser el que mejor conoce su trabajo y posibilidades, ya que su autoevaluación ha sido muy semejante a la realizada por la docente.

4. Primeras conclusiones

Uno de los objetivos fundamentales del estudio fue el experimentar una metodología basada en la evaluación a través de la rúbrica, tanto de competencias generales, como el trabajo en grupo, como específicas de las propias materias implicadas en la experimentación. Por el momento, hemos constatado una serie de ventajas e inconvenientes asociadas tanto al instrumento como a las condiciones organizativas e institucionales de la investigación llevada a cabo.

El uso de la rúbrica electrónica en la materia Nuevas Tecnologías no estuvo exento de dificultades. Por ejemplo, se ha constatado que el desarrollo de la actividad necesita en torno a 30 minutos, disponer del aula informática (donde difícilmente se caben todos los estudiantes que asisten a clase) o en su defecto de un aula ordinaria donde el alumnado debe traer su portátil. En este último caso, surgen problemas que tienen que ver con la toma de corriente (no hay enchufes suficientes en el aula) o el acceso a la red wifi (hay zonas de “sombra” en el aula y los ordenadores no consiguen conexión o van muy lentos). Además, exige que con antelación, en la plataforma de teleformación de la materia que se tengan activados los envíos de resolución de la tarea, de evaluación de pares y de autoevaluación y, sobre todo, intentar que no se contamine el grupo experimental y el control (Cebrián, Martínez, Raposo y Gallego, 2011).

Por eso, en la materia Dificultades de Aprendizaje se optó por utilizar la rúbrica en papel en el momento de resolución de la actividad y posteriormente pasar los datos a la aplicación. Todos los problemas mencionados anteriormente se vieron resueltos pero en cambio se generó una cantidad de datos en soporte papel que necesita de una segunda fase para volcar la información en la aplicación soporte.

Con todo, hemos constatado ventajas, destacando fundamentalmente que si el estudiante realiza autoevaluaciones sobre el trabajo en equipo continuamente, la rúbrica le servirá de recordatorio de lo que se espera de ellos. Por ejemplo, el uso de la rúbrica para el trabajo en equipo nos muestra aquellos indicadores que se deberían trabajar de forma explícita (Cebrián, Martínez, Raposo y Gallego, 2011).

Así, según se recoge en los gráficos, las puntuaciones obtenidas por los grupos experimentales ponen de manifiesto la validez del instrumento a la hora de realizar evaluación orientada al aprendizaje. Esto puede afirmarse ya que entre los grupos experimentales y controles la única diferencia existente es la presencia de este instrumento, el docente es el mismo, la materia y actividades son idénticas, igual que el desarrollo de las sesiones.

Al mismo tiempo, el grupo experimental a medida que avanza en la realización de las actividades va constatando los indicadores que se consideran importantes para su resolución correcta, lo que le da “pistas” de hacia donde enfocar la ejecución de las siguientes tareas. Por el contrario, el grupo control al utilizar un cuestionario de preguntas abiertas, justificado exclusivamente para evitar que se sintiesen discriminados en relación a sus compañeros del grupo experimental, que no dispone de ítems cerrados o indicadores con orientaciones sobre la forma de proceder en el grupo y la resolución correcta de la tarea, no ha experimentado tales beneficios.

Como dicen Bordas y Cabrera (2001: 34) “utilizando la evaluación, va aprendiendo a evaluar y, en consecuencia, adquiere nuevos conocimientos y habilidades que le servirán tanto para el aprendizaje como para la clarificación de sus intereses y las expectativas”. A partir de los datos obtenidos con los grupos experimentales, hemos constatado (Martínez, Tellado, Raposo y Doval, 2012) no sólo una mejora en sus resultados, sino también que estamos ante un recurso que favorece una verdadera evaluación objetiva y formativa tanto de los aprendizajes como del trabajo en grupo y aplicable a distintas materias, en este caso, de una misma titulación.

Por último, como pusimos ya de manifiesto en otro trabajo, una de las conclusiones más importantes que se muestra en nuestra experiencia, pendiente aún de confirmar con el resto de experiencias realizadas en el marco de la investigación por el resto de universidades participantes, es que estamos ante un instrumento favorecedor del aprendizaje de competencias por parte de los estudiantes (Martínez, Tellado, Raposo y Doval, 2012). Esto es así ya que los resultados obtenidos por los grupos experimentales han sido siempre mejores en comparación a los de los grupos control, con independencia de la materia y del profesor (NNTT vs DA), del curso (1º vs 2º), del grupo clase (grande, clase teórica vs pequeño, clase práctica) y del propio contenido de cada actividad.

5. Bibliografía

- Álvarez Valdivia, I.M. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (3), 1007-1030.
- Biggs, J. (1996). Assessment and evaluation. *Higher Education*, 21 (1), 5-15.
- Blanco Blanco, A. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias, In Prieto, L. (coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado* (pp. 171-188). Barcelona: Octaedro-ICE de la Universidad de Barcelona.
- Bordas, M. I. & Cabrera, F.A. (2001): Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, enero-abril (218), 25-48.

- Cebrián de la Serna, M. (2007). Buenas prácticas en el uso del e-portafolio y e-rúbrica, In Cid, A.; Raposo M. & Pérez, A. (coords.). *El practicum: buenas prácticas en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 67-87). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Cebrián de la Serna, M. (2008). La evaluación formativa mediante e-rúbricas, *INDIVISA – Boletín de Estudios e Investigación-*. Monografía X, 197-208.
- Cebrián de la Serna, M. (2009). Formative and peer-to-peer evaluation using a rubric tool. In Méndez-Vilas, A.; Solano, A.; Mesa, J.A. & Mesa, J. *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*, (pp. 60-64). Badajoz: FORMATEX.
<http://www.formatex.org/micte2009/book/60-64.pdf>.
- Cebrián de la Serna, M. (2011) (dir.). *Servicio federado de e-rúbrica para la evaluación de aprendizajes universitarios*. Memoria Técnica para proyectos tipo A y B. Referencia EDU2010-15432.
- Cebrián de la Serna, M. (2012) (coord.). E-rúbrica federada para la evaluación de los aprendizajes. *VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitaria. Ensino Superior- Inovação e Qualidade na docência*. Porto (Portugal): Universidade.
- Cebrián de la Serna, M.; Martínez, M.E.; Gallego, M.J. & Raposo, M. (2011). E-rúbrica para la evaluación: una experiencia de colaboración interuniversitaria en materia TIC. Ruíz Palmero, J. (coord.) *II Congreso Internacional de Uso y Buenas Prácticas con TIC*. CD-ROM. Málaga. Universidad. <http://erubrica.uma.es/wp-content/uploads/2011/06/Comunicación.pdf>
- Conde, A. & Pozuelo, F. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación en la Escuela*. 63, 77-90.
- Ibarra Sáiz, M.S., Rodríguez Gómez, G. & Gómez Ruiz, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, (359). En prensa. www.revistaeducacion.mec.es/doi/362_153.pdf
- Keppell, M., Au, E., Ma, A. & Chan, C. (2006). Peer learning and learning-oriented assessment in technology-enhanced environments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 453-464.
- Martínez, M.E. & Raposo, M. (2010). Seguimiento de trabajos tutelados en grupo mediante rúbricas, In Vicerrectoría de Formación e Innovación Educativa. *La docencia en el nuevo escenario del EEES* (pp. 567-570). Vigo: Universidad.

- Martínez, M.E. & Raposo, M. (2011). La evaluación del estudiante través de la rúbrica. *IV Xornada de Innovación Educativa*. Vigo: Universidad. <http://webs.uvigo.es/xie2011/Vigo/XIE2011-077.pdf>.
- Martínez, M.E.; Tellado, F.; Raposo, M. & Doval, M.I. (2012). Evaluación de los aprendizajes y del trabajo en grupo utilizando rúbricas: una experiencia innovadora intercampus. *Xornadas de Innovación Educativa*. Vigo: Universidad. http://webs.uvigo.es/xie2012/index_es.html
- Monedero, J.J. & Cebrián de la Serna, M. (2010). Investigación e innovación sobre e-Portafoliosy e-Rúbricas. Estudio de un caso. En Cebrián, M. (coord.). *Investigación e innovación educativa con TIC en el espacio Iberoamericano* (pp. 14-21). Málaga: GTEA. Grupo de Investigación en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación.
- Moore, S.; Walsh, G & Riskey, A. (2008). *Ensinando na universidade. Estrategias eficaces e principios clave*. Vigo: Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa da Universidade.
- Raposo, M. & Sarceda, M. C. (2008). Como avaliar unha memoria de prácticas? Un exemplo de rúbrica no ámbito das novas tecnoloxías, In Varios Autores. *Prácticas educativas innovadoras na universidade* (pp. 107-124). Vigo: Universidad.
- Stevens, D.D.& Levi, A.J. (2005). *Introduction to Rubrics. An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*. Canadá: Stylus Publishing. <http://www.introductiontorubrics.com/>
- Torres, J. J. & Perera, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149. <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n36/11.pdf>.

4.41.

Título:

Relaciones entre construcción de ciudadanía, perfiles de empleabilidad y aprendizaje de competencias transversales

Autor/a (es/as):

Salazar, Cristian Aranguiz [Universidad de Barcelona]

Vargas, Pablo Rivera [Universidad de Barcelona]

Resumo:

La presente comunicación es parte de un proyecto de Tesis Doctoral en el marco del Programa

Educación y Sociedad, de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

Uno de los aspectos centrales de la apuesta de esta ponencia, es la consideración del estudiante como sujeto de aprendizaje, así como el énfasis en la adquisición de las competencias transversales, las cuales se han transformado en requerimientos relevantes que la sociedad ha direccionado, mediante diversas instituciones sociales, para responder a las transformaciones de la sociedad, convocando especialmente a la universidad, a ser protagonistas de estas adecuaciones.

En este contexto, la ponencia apunta a exponer una investigación empírica que sitúa el problema de estudio en describir la relación entre las representaciones significativas que construye el estudiante en su vínculo con la realidad social, con los tipos de enseñanza que recibe en el currículum y con los aprendizajes adquiridos, relacionándolos con las transferencias esperadas por la sociedad.

Palavras-chave:

Aprendizaje, competencias transversales, universidad, representaciones significativas, socialización.

Problema a investigar

En el marco de incorporar a la reflexión las temáticas relativas al análisis de la sociedad en el mundo occidental, así como las adecuaciones normativas de Estados y organismos multinacionales, el énfasis central es la implementación de las competencias transversales con perspectiva en la formación integral del estudiante, tanto desde la dimensión Europea, como Iberoamericana. Su fundamento es la atribución que la sociedad le otorga a la institución educativa, específicamente a la universitaria, como agente socializador y formador de profesionales, presentando un desafío respecto a los tipos de adecuación formativa en la constitución de los planes de estudio y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

El acercamiento al problema tiene dos ámbitos de aplicabilidad por cuanto preguntas de investigación:

Dimensiones social - pedagógica: ¿Cuáles son los requerimientos del aprendizaje en competencias transversales, sus lineamientos específicos desde la sociedad, las formas de comunicación de las organizaciones vinculadas a su implementación y las modalidades de posicionamiento del tema en las universidades; con el objeto de obtener las transferencias deseadas, tanto para el caso de la realidad de España, y la realidad de Chile, así como la relación entre ambos países en el contexto Iberoamericano?

Dimensiones del ámbito científico: ¿Cuáles representaciones significativas son posibles identificar en los estudiantes respecto a la realidad social, a las enseñanzas curriculares, a las interacciones sociales,

a la experiencia en el aula, y a los aprendizajes adquiridos en competencias transversales, entendidos como la integración y la movilización de saberes en un campo de significación social; con relación a las titulaciones universitarias de España y Chile respectivamente?

Delimitación del Problema de Investigación

De manera de integrar ambos aspectos del problema, su delimitación es la siguiente:

¿Qué relación existe entre los campos de significación social en el aprendizaje de competencias transversales de los estudiantes, entendida esta relación como las representaciones significativas de la realidad social, de los tipos de enseñanza, y de los aprendizajes adquiridos; respecto a su adecuación con las transferencias esperadas por la sociedad, en titulaciones universitarias de grado de España y de Chile, respectivamente, así como la relación entre ambos países en el contexto iberoamericano?

Objetivos

Objetivos Generales:

1. Indagar los requerimientos de la sociedad con relación a las competencias transversales, las formas de comunicación entre los organismos involucrados y las modalidades de posicionamiento de la temática en las universidades, con relación al ámbito de la construcción de ciudadanía y perfiles de empleabilidad.
2. Analizar, desde la mirada del estudiante, las descripciones individuales y de su grupo de pares estudiantes, respecto a la realidad social actual y su adecuación con la enseñanza de las competencias transversales, entendida esta relación como un primer campo de significación social.
3. Relacionar las representaciones significativas de aprendizaje adquiridas en competencias transversales por el estudiante y las transferencias esperadas por la sociedad, vinculadas a un segundo campo de significación social.
4. Describir los campos de significación social respecto a las representaciones significativas de la realidad social, su adecuación con las enseñanzas en competencias transversales, los aprendizajes adquiridos, y las transferencias esperadas por la sociedad, entre España y Chile.

Objetivos Específicos:

- Describir las delimitaciones y adecuaciones conceptuales respecto a los lineamientos específicos de las competencias transversales desarrollados en los marcos normativos y en los organismos multilaterales (asociado a objetivo general N°1).

- Describir las formas de comunicación, y las hojas de ruta de los organismos vinculados a la implementación de las competencias transversales, tanto en el ámbito español, europeo, e iberoamericano (asociado a objetivo general N°1).
- Identificar las modalidades de posicionamiento de las competencias transversales al interior de las universidades, con relación a sus cuerpos colegiados, estamentos y planes de estudio de las titulaciones (asociado a objetivo general N°1).
- Caracterizar las estructuras de significación del estudiante respecto a las representaciones subjetivas de la realidad social y su relación con las representaciones que tiene respecto a las enseñanzas de las competencias transversales incorporadas a los planes de estudio en su titulación (asociado a objetivo general N°2).
- Caracterizar las descripciones y los reconocimientos en la dinámica de grupo de los estudiantes universitarios, con relación a los contenidos curriculares de las asignaturas, metodologías de aprendizaje y los contextos de interacción social en las Facultades, respecto a las enseñanzas de las competencias transversales (asociado a objetivo general N°2).
- Identificar las representaciones significativas adquiridas por el estudiante respecto al aprendizaje de competencias transversales, entendidas como la capacidad de movilizar una serie de recursos que definen el perfil profesional de una determinada titulación (asociado a objetivo general N°3)
- Relacionar las representaciones significativas de aprendizaje identificadas y adquiridas en competencias transversales, con las transferencias esperadas por la sociedad en función del perfil profesional, asociadas a ciudadanía y empleabilidad (asociado a objetivo general N°3).
- Describir las adecuaciones, delimitaciones conceptuales, lineamientos específicos, formas de comunicación y el posicionamiento de las competencias transversales, en España y Chile (asociado a objetivo N°4).
- Describir el primer campo de significación social respecto a las representaciones significativas de la realidad social y su adecuación con las enseñanzas en competencias transversales, en universidades de España y Chile. (asociado a objetivo N°4).
- Describir el segundo campo de significación social respecto a las representaciones significativas de aprendizajes adquiridas en competencias transversales, y su relación con las transferencias esperadas por la sociedad, en España y Chile (asociado a objetivo N°4).

Objeto de estudio:

Describir los campos de significación social en el aprendizaje de competencias transversales y su adecuación con las transferencias esperadas por la sociedad, respecto a la descripción de las representaciones significativas de la realidad social, de los tipos de enseñanza y de los aprendizajes adquiridos, que realizan los estudiantes universitarios que inician cuarto año, en titulaciones vinculadas a las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Educación, Ingenierías, Ciencias de la Salud y Humanidades, para los casos de la Universidad de Barcelona, España y la Universidad de Valparaíso, Chile; en el contexto de la construcción del Espacio Común Iberoamericano de Conocimiento.

Marco de referència

Transformaciones de la sociedad.

Asistimos al advenimiento de transformaciones que se han dejado sentir con fuerza desde la sociedad del conocimiento y la sociedad de la información (Castells, 1999). En el plano económico de las relaciones de producción, el rol que se le entrega a la educación en el capitalismo informacional adquiere énfasis con relación a la producción vinculada a la innovación, específicamente a la capacidad cultural (Castells, 1998). El profesional como producto social universitario, debe estar adecuado a la redefinición del mundo del trabajo, específicamente a la cualificación permanente en conocimiento e información (o saberes especializados y expertos)¹⁰⁰.

En el plano de la teoría social, el pluralismo de la modernidad es incuestionable en función de sus causas estructurales asociadas, así como la destemporalización y desterritorialización en la construcción del saber en el quehacer informacional. El avance científico y tecnológico ha transformado las condiciones externas de la vida, así como las múltiples alternativas a nivel social e intelectual. Hoy en día los supuestos incuestionables de la sociedad son difíciles de definir, por lo tanto las certezas del mundo disminuyen (Lasch, 1990; Jameson, 1991; Lipovetsky, 1983), aumentando la relativización de los valores universales y las crisis intersubjetiva de sentido (Berger y Luckmann, 1996).

¹⁰⁰ La universidad asume un rol impuesto en cuanto al tipo de actualización y especialización del conocimiento, así como en el producto social credencialista que emana del sistema. El nuevo profesional cualificado e informacional, asume a priori una condición de autonomía en el mundo del trabajo alejado de los valores morales de la sociedad industrial, motivado por el tipo individual e independiente de las relaciones laborales de mercado.

Marco Normativo Europeo: Adecuaciones en el Espacio Europeo.

En este contexto, la educación superior universitaria ha debido adaptarse a diversos aspectos que tienen que ver con la adecuación a los nuevos desafíos que la sociedad convoca. El EEES, ha definido lineamientos estratégicos con relación a las tareas que desde los Estados se deben implementar con celeridad en la formación del siglo XXI¹⁰¹ (EEES, 1999-2009).

Específicamente en la formación de la titulación en ciclos, se hace referencia a la creación del marco de cualificaciones comparables para los sistemas de educación superior, mediante descriptores genéricos basados en resultados por aprendizaje y competencias como sus principales dimensiones, incorporando diferentes objetivos, orientaciones, así como perfiles para las titulaciones y los ciclos, involucrando cambios en la organización de la enseñanza (EEES, Berlín, 2003; Bergen, 2005). Se prioriza el aprendizaje basado en el estudiante, consolidando la adquisición de las competencias como sustento integrador y movilizador en el actual escenario dinámico del mercado laboral, y la consecución de una ciudadanía activa (EEES, Lovaina, 2009).

Marco Normativo en América Latina: Adecuaciones en el Espacio Común Iberoamericano de Conocimiento.

El EEES se ha dejado sentir con fuerza en la realidad Latinoamericana, lo cual puede observarse en los impactos que ha generado en la puesta en marcha del Espacio Común Iberoamericano del Conocimiento (EIC). Este proceso, que se ha iniciado a través de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno, ha ido concurriendo en profundizar la transformación de la educación superior, vinculándola en la articulación de la investigación, el desarrollo y la innovación (Brunner, 2008). Declaraciones de Gobiernos y Ministros (Salamanca, 2005; Toledo, 2005), así como encuentros iberoamericanos entre rectores universitarios evidencian esta situación.

Como se representa en la imagen N° 1, las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado, han sido un importante estímulo para profundizar las relaciones entre las políticas de los Gobiernos Latinoamericanos y de España. Más allá de las especificidades propias de los contextos culturales en los ámbitos de las políticas educativas, así como a los modelos organizacionales propios de cada realidad en los países partícipes, existe un modelo de desarrollo que se viene propiciando desde la década pasada. Las competencias transversales, cómo hilo conductor en las diversas áreas de las

¹⁰¹ Con el objetivo de fortalecer el conocimiento asociado al desarrollo social y humano, se coordinan políticamente los siguientes puntos: suplemento europeo como promoción a la empleabilidad y la competitividad, un sistema basado en ciclos formativos, creación de un sistema de créditos, promoción a la movilidad de la comunidad universitaria, y promoción a la calidad como referente de la dimensión europea de educación superior (Declaración de Bolonia, EEES, 1999).

titulaciones de grado, se han transformado en la vía predilecta de conseguir resultados de aprendizaje más claros, transparentes y públicos¹⁰².

El Proyecto Tuning Europa (Tuning Educational Structures in Europe, 2003, 2006), en sus Fases I y II, contempla en su desarrollo, la articulación de las competencias transversales en tres grandes núcleos: instrumentales, asociadas a la funcionalidad cognitiva; interpersonales, asociada a la interacción social; y sistémicas, asociadas a la sinergia que debe existir en el marco de la totalidad del desarrollo del aprendizaje.

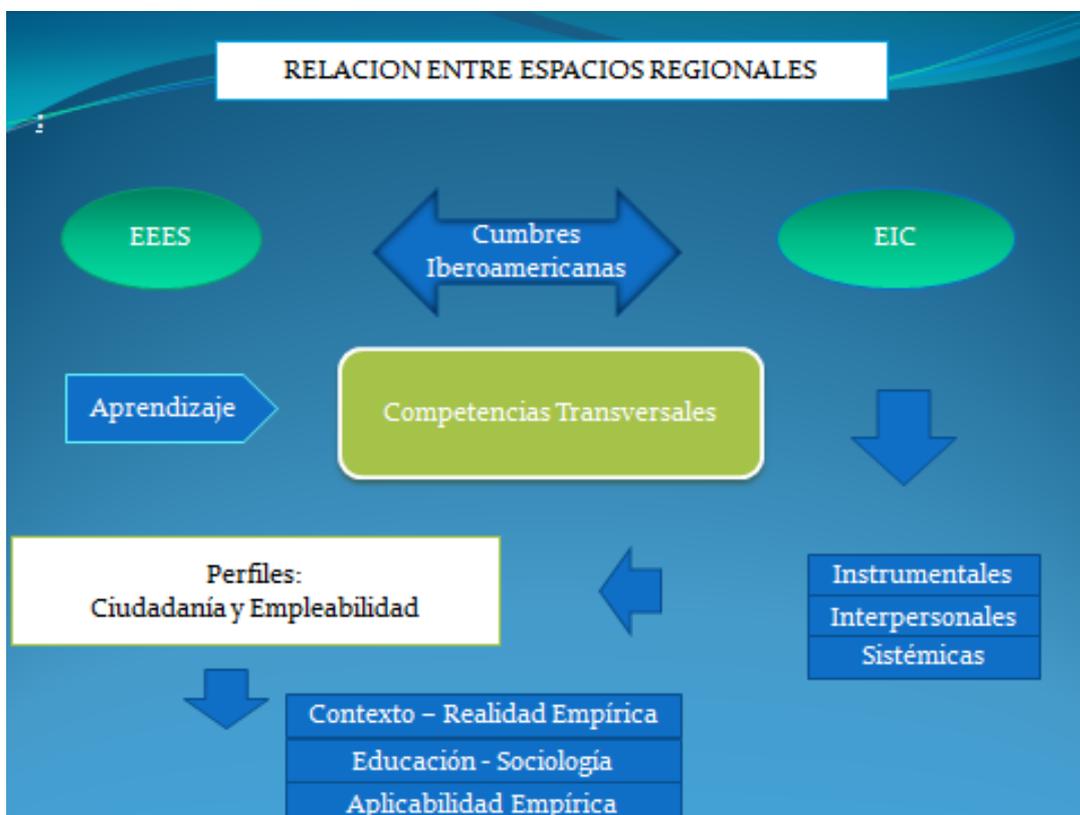
Este marco global, está situado bajo la esfera de lo que se espera que el estudiante aprenda durante su periodo formativo, lo cual, más allá de las especificaciones en la enumeración de las competencias transversales, está vinculado con dos grandes categorías de análisis, denominados construcción de ciudadanía y perfiles de empleabilidad. La forma en la cual es posible identificar de modo discursivo que implica cada una de estas dimensiones de análisis, es la apuesta central de esta investigación, por cuanto entender que las proyecciones futuras para construir descriptores, además de considerar las visiones de los docentes, empleadores y egresados, debe vincularse con el individuo que actualmente está cursando estos planes de estudios, en vinculación a tres antecedentes innegables. Uno, el contexto social y político de cada país, lo cual delimita un estado de la cuestión en términos de realidad empírica; dos, la compleja relación entre los postulados de los expertos en educación, así como en sociología; y tres, integrar los dos anteriores planos con la aplicabilidad empírica de la realidad social que vive, siente, y describe en su narrativa de cotidianeidad el propio sujeto de aprendizaje.

De esta forma, la relación que se está buscando investigar debe considerar el nivel de análisis desde el individuo en contexto de interacción social, así como el nivel de las normativas a nivel interregional. Al respecto, dentro de las iniciativas de cooperación entre universidades de América Latina y Europa, revisten importancia el proyecto Alfa – Tuning – América, (Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina, 2007), el proyecto Proflex, siendo ambas iniciativas proyecciones del espíritu de Bolonia en el sur, así como los proyectos desarrollados por la Organización de Estados Iberoamericanos, tales como el Centro de Altos Estudios Universitarios (OEI, 2012).

¹⁰² En términos generales, el aprendizaje por competencias no ha estado exento de críticas, en sus diversas modalidades de aplicabilidad, transferibilidad y cambios en la organización educativa. No obstante lo anterior, abrir este debate, sobrepasa los límites de este artículo, por lo cual se entenderá su desarrollo sobre la base de los marcos normativos imperantes, tanto a nivel de países, así como de las organizaciones birregionales asociadas.

Imagen N°1

Relación Espacio Europeo de Educación Superior y Espacio Iberoamericano de Conocimiento



Representación de la realidad social en la construcción significativa de espacios de aprendizaje.

El desarrollo de la educación implica una relación dialéctica respecto a los factores objetivos de la sociedad y los factores subjetivos del individuo, basada en una intencionalidad educativa para un tipo de sujeto en un tipo de sociedad (Ferrero, 1994). La sociedad (re)produce depósitos históricos de sentido que conforman reservas sociales de sentido y de conocimiento. He ahí la importancia de la educación en el proceso de socialización del individuo: la educación, como institución social objetivada y tipificada, reglamenta la acción social en su área funcional particular. Su labor incluye el procesamiento social de sentido con relación a portar, administrar y transmitir el núcleo del sentido común cotidiano en términos de conocimiento general. De esta forma, la escolaridad comunica (y controla) la producción del sentido en forma de pensamiento y acción del individuo en sociedad (Berger y Luckmann, 1996).

Lo anterior adquiere fuerza ante el fenómeno de la universidad abierta, con sus características asociadas tales como: aumento de la cobertura, diversificación de la oferta, altas expectativas sociales en cuanto a calidad del servicio (competencias en el aprendizaje), políticas de extensión, y fuertes

restricciones financieras. Transformaciones que se han generado con distinta celeridad dependiendo los modelos de desarrollo económico de las sociedades, provocando desajustes con relación a las demandas de la sociedad y a las respuestas que la universidad tiene al respecto (Quintanilla, 1999).

Imagen N°2

Relaciones significativas en la construcción de espacios de aprendizaje



La imagen N°2 representa a modo de mapa conceptual el cómo se da la relación entre la educación y la sociedad en la construcción de representaciones significativas de espacios de aprendizaje. Nótese el vínculo que se establece entre lo señalado con anterioridad, que apunta al plano de la estructura social en términos de entender a la educación como una institución socializadora con un alto referente en la construcción de sentido común cotidiano. Ahora bien, esta influencia o proceso de interpenetración del sistema educativo, deviene de las propias influencias que se generan pos las comunidades de vida privada, cómo pueden ser las familias, agrupaciones de padre y apoderados, organizaciones de inmigrantes, sindicatos, asociaciones juveniles, entre otras; y los sistemas de valores que construye la sociedad en una realidad determinada. Vale señalar, que estos sistemas de valores, se consideran tácitos en el entendido que existen con independencia de las comunidades de vida, toda vez que su construcción responde a cuestiones históricas y culturales.

Así, la educación superior, y específicamente la educación universitaria, se encuentran en una permanente tensión entre estos tipos de influencia, lo cual bajo las condiciones de la universidad abierta se hace más compleja. El mundo mantiene un orden significativo compartido colectivamente mediante estructuras de significación y sistemas de tipificaciones ordenados por dominios de significatividades que forman un sistema y son elementos de la concepción natural del mundo (Schütz, 1974). Por ejemplo, al hablar de igualdad y su forma de tratamiento en diversos círculos sociales adquiere una significación donde las comunidades de vida privada, saber de que se está hablando. Así, los grandes valores sociales o acuerdos tácitos de grandes relatos de la sociedad, quedan dentro del área de la estructura histórica de sentido de una sociedad determinada, donde la interacción humana (mediante normas o acuerdos intersubjetivos), define cuando una determinada conducta es típica o no, definiendo lo que entendemos por sentido común.

La educación, como institución socializadora, ha generado modelos aprobados para orientar la conducta de acuerdo a prácticas de interacción social definiendo roles y esquemas de acción. En estos complejos procesos multiestratificados de socialización, las conciencias individuales internalizan estos esquemas sociales, formando la identidad de la persona (Berger y Luckmann, 1996). Es decir, una relación dialéctica entre lo que se debe saber y el cómo se debe ser.

La construcción de representaciones significativas que se transformen en espacios de aprendizaje, se produce al considerar los procesos biográficos del individuo en su interacción con elementos simbólicos, desde una mirada inductiva. De esta forma, la operacionalización de las categorías de esta investigación (realidad social, tipos de enseñanza, aprendizajes adquiridos) transitara dentro del campo de dominio significativo de las competencias transversales, utilizando un campo definido como espacio social con disposiciones y sistemas de desviación diferenciales en los espacios de acción concreta (Bourdieu, 1997).

Este espacio social de orden simbólico o *habitus*, se encuentra bajo una constante tensión en la educación universitaria, con relación a las representaciones subjetivas de la realidad social, a las representaciones significativas respecto a los tipos de enseñanza y el aprendizaje objetivado (tanto desde la construcción de los planes de estudio de las titulaciones, así como desde el aprendizaje del propio estudiante), y respecto a las representaciones subjetivas que la propia sociedad espera de la universidad en términos de estructura objetiva (construcción de ciudadanía y perfiles de empleabilidad) de las competencias transversales. Con independencia que exista una necesidad real en el seno de la sociedad, vale señalar que estas representaciones son primero una construcción simbólica con relación al campo cultural que la contextualiza (Castoriadis, 1975).

Formas de acercamiento a la realidad social: de la narración discursiva a la objetivación empírica.

Atendiendo a la complejidad del objeto de estudio, se ha optado por incorporar una perspectiva epistemológica pluralista. Lo anterior, en función de diversificar los modos de aproximación, procedimientos y justificación de la investigación.

En primer lugar, se entenderá a los actores sociales dotados de sentido y accesibles a la comprensión (Weber, 1962), donde la fenomenología atribuye al individuo la intencionalidad en el proceso de construcción de sentido de la realidad social (Schütz, 1995), siendo posible la interpretación mediante la ruptura epistemológica con el sentido común (Bourdieu, 1994). El análisis hermenéutico de la historia efectual permitirá acceder a la comprensión a través de un vaivén indefinido en la relación autor y lector (Gadamer, 1975). Toda interpretación se desarrolla en un medio de lenguaje (Trias, 1994), donde la representación de lo social es un hecho fundamental en la cognición de los grupos sociales, generando esquemas de comprensión (Alonso, 1998). La situación propia del entendimiento es una situación dialogal, de construcción de discursividad, donde toda intelección es la comprensión de un sentido (Cárcamo, 2005). Así, todo acto es portador de sentido, formando una raíz de interacción desde una situación establecida (Aránguiz, 2008).

En segundo lugar, se entenderá que la realidad social es objetivable de acuerdo a criterios previos establecidos mediante dimensiones de análisis previamente identificadas, lo cual permitirá el estudio simultáneo de los fenómenos, con el objeto de articular una teoría que trascienda los ámbitos concretos de cada titulación a investigar. Lo anterior, es posible por el grado suficiente de analogía estructural, de la similar complejidad en los fenómenos que se confrontarán, así como la no descontextualización arbitraria de los procesos y objetos culturales (García Ferrando, Ibáñez y Alvira, 2002).

De esta forma, el análisis del lenguaje atenderá a su componente simbólico, es decir, lo que hay de significado en el habla. Para nuestro caso, esta tendrá dos dimensiones: en primer lugar, una dimensión referencial, que identifica al lenguaje apuntado a una realidad translingüística, y utilizada en la perspectiva distributiva, a través de la investigación de hechos; y en segundo lugar, una dimensión estructural, que identifica al lenguaje apuntado al lenguaje, aplicada a la interacción verbal mediante la investigación de las descripciones y relatos.

Especificación metodológica

La presente investigación tiene un carácter conceptual, empírico y descriptivo, referido a analizar elementos, así como características de interés científico. Para realizar lo anterior, la propuesta plantea la integración de métodos, en función de dar respuestas a las preguntas de investigación y lograr el cumplimiento de los objetivos.

Lo anterior, conlleva a superar la separación tradicional de la dicotomía metodológica entre orientaciones cualitativas y cuantitativas, dicotomía que si bien tiene su legitimación teórica, así como su justificación pragmática, impide e inhibe el abordar el acceso a la realidad social mediante una pluralidad de orientaciones. Frecuentemente en esta bifurcación, ha predominado la diferenciación jerárquica respecto a la validez a favor de una u otra.

En esta investigación, se han valorado igualmente las posibilidades de cada metodología, adecuando el diseño al carácter complejo que el objeto de estudio demanda (García Ferrando, Ibáñez y Alvira, 2002). El fundamentar esta integración ha requerido deconstruir metodológicamente ambas orientaciones, buscando maximizar las fortalezas y disminuir las debilidades de cada una, el analizar las idiosincrasias del contexto y del fenómeno de investigación, así como una apertura dialéctica a los distintos niveles del quehacer científico (epistemológico, teórico, empírico).

De manera de incrementar la legitimidad científica de la investigación, se analizarán las estrategias metodológicas más pertinentes de investigación integrada (complementación, combinación o convergencia), bajo los principios de prudencia y de utilidad; y la consideración de las distintas dimensiones metodológicas de la investigación social (Bericat, 1998).

Al respecto, la metodología cualitativa se utilizará para identificar a través de la discursividad esquemas de distinción e interpretación (Sierra Bravo, 1984). La información a recoger corresponderá a las representaciones significativas respecto a la realidad social, a los tipos de enseñanza y a los aprendizajes adquiridos con relación a las competencias transversales en el ámbito de la construcción de ciudadanía y perfiles de empleabilidad.

La metodología cuantitativa, por su parte, se utilizará con relación a la consideración extensiva del fenómeno, al posicionamiento mediante indicadores estandarizados de manera externa al objeto de estudio, al fortalecimiento de la objetividad y a la contribución en el análisis de las partes de las categorías a identificar (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 1991).

Técnicas de recolección y tratamiento de la información.

- Investigación documental y biográfica: documentos literarios, numéricos y audiovisuales.
- Observación directa simple estructurada y participante: del aula como lugar de interacción social en situación dada (se revisará pertinencia). Asociado a la metodología cualitativa.
- Entrevista semiestructurada a expertos e informantes claves: representaciones sociales personalizadas, de los sistemas de interacción social y de los ámbitos de las competencias transversales. Asociado a la metodología cualitativa.
- Grupo de discusión: representación a escala de las formas de producción, circulación y reproducción del discurso social. Asociado a la metodología cualitativa.

- Cuestionario estandarizado: recolección de información estandarizada y generalizable. Asociado a la metodología cuantitativa.

Estructura general de las técnicas de análisis de los datos.

Respecto a la metodología cualitativa, se entenderá el análisis de los datos y su tratamiento como una transformación y reflexión deliberativa, con el fin de extraer los significados relevantes recogidas de las unidades de información, de acuerdo con los criterios definidos en los objetivos y estipulados en las categorías a considerar, mediante la técnica del análisis de contenido (Ruiz Olabuénaga, 1996, Valles, 1997). Al respecto se utilizará como complemento de análisis, el software del programa Atlas ti.

Respecto al análisis de datos numéricos, se construirán bases de datos de acuerdo a las respuestas estandarizadas entregadas por la operacionalización de las variables. Los análisis estadísticos serán bivariados, a través de estadística descriptiva. En este caso se utilizará como software de análisis de datos el programa SPSS.

Cabe señalar, que se utilizarán criterios de validez, que para el caso de la metodología cualitativa serán los criterios de credibilidad, de transferibilidad y de comprobabilidad; y para el caso de la metodología cuantitativa, se utilizarán los criterios de validez, interna, externa y de constructo.

Población e individuos a estudiar

Unidades de análisis:

Las unidades que se examinarán con el fin de crear descripciones y relaciones serán los “individuos alumnos de cuarto año de educación universitaria” de titulaciones de diferentes áreas de conocimiento en de la Universidad de Barcelona en España, y la Universidad de Valparaíso en Chile. Las áreas en cuestión se han delimitado por el criterio de heterogeneidad, donde la especificación de las titulaciones es parte de la delimitación del muestreo.

Cabe señalar, que para la delimitación de las unidades de análisis se ha utilizado la matriz de da análisis de datos con relación a unidades maestras por instrumento (Samaja, 1993). Al respecto, la unidad de análisis descrita corresponde a la matriz central o nivel de anclaje, siendo su matriz contextual las titulaciones respectivas a seleccionar en cada Facultad. Del mismo modo, la matriz subunitaria o unidades de observación serán los individuos con relación a su referencia biográfica en la construcción de sentido.

Revisiones bibliografica

Alonso, Luis (1998): *La mirada cualitativa en Sociología*. Madrid: Síntesis.

Aránguiz, Cristián (2008): *Procesos de transformación en la subjetividad de las comunidades organizacionales*, Magister en Investigación Social y Desarrollo, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Berger, P y Luckmann, T (1996): Modernidad, pluralismo y crisis de sentido, *Estudios Públicos*, N° 63 (pp 65-94), Santiago: CEP.

Bericat, Eduardo (1998): La legitimidad científica de la integración y las dimensiones metodológicas en *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social* (pp 17-90). Madrid: Ariel.

Bourdieu, Pierre:

(1994) *El oficio de Sociólogo: presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI.

(1997): *Razones Prácticas, sobre la Teoría de la Acción*. Barcelona: Anagrama.

Brunner, José Joaquín (2008): El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades, en *Revista de Educación*, número extraordinario (pp 109-145): Madrid.

Castells, Manuel (1999): *Temas de Desarrollo Humano Sustentable*, Santiago de Chile: PNUD.

Castoriadis, Cornelius:

(1975): *La institución imaginaria de la sociedad, Vol. 2, El imaginario social y la institución*. Argentina: Tusquets.

(1996): *El ascenso de la insignificancia*. Valencia: Polis, Frónesis.

Cortina, A. (1997): *Ciudadanos del mundo, hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

EEES (1999 - 2009). *Declaraciones de las Conferencias de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior, El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. Consultado el 25 de enero de 2012 de: <http://www.eees.es/es/documentacion>.

Ferrero, J.J (1994): *Teoría de la Educación*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Gadamer, H.G.

(1975): *Verdad y Método, 1992, Vol. I*. Salamanca: Sígueme.

(1986): *Verdad y Método, 1992, Vol. II*. Salamanca: Sígueme.

García Ferrando, Ibáñez y Alvira (2002): *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.

- Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (1991): *Metodología de la Investigación*. Tercera Edición: Editorial Ma Graw Hill.
- Jameson, F. (1991): *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.
- Lash, S. (1990): *Sociología del posmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lipovetsky, G:
- (1983): *La era del vacío: ensayos sobre individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- (1988): *El crepúsculo del deber: la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.
- Martínez, M y Esteban F. (2005) Una propuesta de formación ciudadana para el EEES, en *Revista Española de Pedagogía* (pp 63-73). Madrid.
- Martínez, M y Viader, M. (2008): Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes, en *Revista de Educación, número extraordinario* (pp 213-234: Madrid.
- OEI (2005): *Declaración de Salamanca*”, XV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, Salamanca, España, Consultado el 15 de octubre de 2011 en: <http://www.oei.es/xvcumbredec.htm>
- OEI (2012): Centro de Altos Estudios Universitarios, *Espacio Iberoamericano de Conocimiento*. Consultado el 10 de enero de 2012 en: <http://www.oei.es/caeu.htm>
- Quintanilla, M.A. (1999): La misión y el gobierno de la universidad abierta, *Revista de Occidente*, N° 216 (pp 117-146).
- Proyecto Tuning América Latina (2007): *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina, Informe Final 2004-2007*, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Consultado el 05 de enero de 2012 en : http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC
- Rodríguez, Gil y García. (1996): *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibre.
- Ruiz Olabuénaga, J. (1996): *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Samaja, J. (1993): *Epistemología y Metodología, elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.

Schütz, Alfred:

(1995): *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu.

(1974): *La igualdad y la estructura de sentido del mundo social*, Estudios sobre Teoría Social, Amorrortou, Buenos Aires.

Sierra Bravo, R. (1984): *Ciencias Sociales. Epistemología, Lógica y Metodología*. Madrid: Paraninfo.

Trias, Susana (1994): “*La Máxima hermenéutica: comprender al autor... en el pensamiento de Dilthey*” en Revista de Filosofía, Vol. 19.

Tuning Educational Structures in Europe (2003): *Informe Final Fase I*, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Consultado en línea el 13 de febrero de 2012 en : http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

Tuning Educational Structures in Europe (2006): *Informe Final Fase II*, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Consultado en línea el 25 de marzo de 2012 en:

http://www.deusto-publicaciones.es/ud/openaccess/tuning/pdfs_tuning/tuning04.pdf

Valles, M. (1997): *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.

Weber, Max (1997): *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.

4.42.

Título:

Avaliação das aprendizagens no nível superior: avaliar para quê?

Autor/a (es/as):

Santo, Eniel do Espírito [Instituto Brasileiro de Pós-graduação e Extensão]

Luz, Luiz Carlos Sacramento da [SESI-BA Serviço Social da Indústria]

Resumo:

Em todas as modalidades de ensino a avaliação das aprendizagens é um elemento crucial, seja pela incompreensão de seus objetivos, seja pelo sentido autoritário que se reveste ou, ainda, seu forte caráter subjetivo intrínseco no processo avaliativo. Este artigo tem por objetivo refletir sobre o processo de avaliação no nível superior de ensino buscando discutir os conceitos equivocados desta temática à luz da realidade dos paradigmas que norteiam a educação do século XXI. O artigo busca responder à seguinte pergunta problema: como a avaliação da aprendizagem pode constituir-se num instrumento de retroalimentação para a prática educativa do professor universitário? A metodologia utilizada é um estudo exploratório descritivo, de natureza qualitativa que utiliza a pesquisa

bibliográfica como fonte de dados. Esta pesquisa insere-se no grupo temático de avaliação das aprendizagens, justificando-se pela constante necessidade de reflexão da prática avaliativa do professor de nível superior, visando incentivar a utilização dos resultados da avaliação das aprendizagens como *feedback* para o processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, os principais autores que fundamentarão este estudo e refletem a produção acadêmica da área são: Hoffman (1995) aportando à discussão a avaliação como elemento mediador; Fernandes (2009) analisando os fundamentos e práticas da avaliação com vistas ao aprendizado e Luckesi (2011) ao inserir a avaliação da aprendizagem como componente crucial do ato pedagógico.

Palavras-chave:

Avaliação, ensino superior, ensino-aprendizagem, retroalimentação.

Introdução

A avaliação das aprendizagens tem sido considerada o calcanhar de Aquiles em todos os níveis de ensino, pois são muitos os conceitos divergentes, e até mesmo equivocados, que têm norteado o ato de avaliar na educação. No entanto, no ensino de nível superior esta questão assume proporções dramáticas, pois a rápida expansão do ensino superior tem exigido um quantitativo cada vez maior de docentes, nem sempre qualificados e responsivos, quais mediadores do processo de ensino-aprendizagem, cujo contexto entendemos que insere-se a avaliação das aprendizagens.

Ainda que não se possa generalizar, percebemos em nossa prática educativa que muitos dos profissionais que atuam como professores universitários têm verdadeira ojeriza à discussão de tópicos pedagógicos desta natureza, pois consideram perda de tempo, descrevendo-os como “pedagogismos” de pouco valor prático. Assim, continuam repetindo no dia-a-dia de sala de aula as práticas avaliativas que vivenciaram no seu próprio processo formativo, desconsiderando as exigências que a contemporaneidade impõe a todos, educadores e educandos.

Não é exagero afirmar que tais exigências, demandam do professor universitário uma postura proteana em sua carreira docente, visto que na mitologia grega Proteus era uma divindade que possuía o dom de prever o futuro e a capacidade de transformar sua forma física ao comando de sua vontade. Paralelamente, os professores universitários necessitam estar atentos às mudanças e continuamente transformar sua práxis pedagógica, independente de quão enfadonhas talvez pareçam tais discussões.

Nesta perspectiva, torna-se necessário repensar a maneira como concebemos a nossa prática de avaliação das aprendizagens, pois esta não deve ser considerada como um elemento isolado, a ser praticado somente em determinadas períodos previstos no calendário acadêmico. Antes precisa ser encarada como um componente crucial do ato pedagógico, com o objetivo de fornecer subsídios para

tornar o ensino e a aprendizagem produtivos e satisfatórios frente aos resultados esperados, como apropriadamente defende Luckesi (2011).

Tal abordagem é contundente e nos remete a uma mudança de paradigma, pois ao considerar a avaliação como componente intrínseco do ato pedagógico, quebramos a barreira imposta pelos exames tradicionais, historicamente tratados como punitivos e à parte de planejar e ministrar as aulas. Com este pano de fundo, este artigo propõe discutir a seguinte pergunta problema no âmbito da docência universitária: como a avaliação da aprendizagem pode constituir-se num instrumento de retroalimentação para a práxis educativa do professor universitário? Temos por objetivo refletir sobre o processo de avaliação no nível superior de ensino, buscando discutir os conceitos equivocados desta temática à luz da realidade dos paradigmas que norteiam a educação do século XXI.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo exploratório descritivo, de natureza qualitativa, que utiliza a pesquisa bibliográfica como fonte de dados e justifica-se pela imperativa necessidade de ponderação da prática avaliativa do docente de nível superior, visando incentivar a utilização dos resultados da avaliação das aprendizagens como *feedback* ou retroalimentação para o processo de ensino-aprendizagem.

Paradigmas Contemporâneos da Educação Superior: foco na avaliação

Buscando responder às constantes mudanças globais, os sistemas educativos atuais e a UNESCO têm procurado nortear suas ações a fim de traçar objetivos comuns, como expressos na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jontiem, 1990), bem como na Declaração Mundial Sobre a Educação Superior para o Século XXI (Paris, 1998). Tais documentos expressam claramente que as instituições educativas devem constantemente adequar-se às rápidas mudanças da sociedade, questionando-se permanentemente os motivos pelos quais educam, como expresso por Perez Lindo (2010).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jontien, 1990) faz um convite para concentrar-se nas aprendizagens, expressando no artigo 4º a necessidade de definir “[...] nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho.” Adicionalmente, esclarece que “[...] a educação básica deve estar centrada na aquisição dos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimentos dos requisitos para obtenção do diploma.” Não seria este um requisito também para a educação no nível superior? O foco deve ser a aprendizagem! Não implica isso numa postura no ato de avaliar? Acreditamos que sim.

Esta idéia também é reforçada na Declaração Mundial Sobre a Educação Superior para o Século XXI (Paris, 1998), pois no Artigo 9º propõe que “[...] num mundo em rápida mutação, percebe-se a

necessidade de uma nova visão e um novo paradigma na educação superior que tenha seu interesse no estudante [...]”. Peres Lindo (2011) reflete que isto nos coloca diante duma crise paradigmática, pois o estudante de hoje tem acesso a uma explosão de informações atualizadas na rede global da internet, enquanto os planos das disciplinas no nível superior, muitas vezes enciclopédicos e fragmentários, preocupam-se em transmitir informações que os alunos conseguem facilmente através da internet quase em sua totalidade, além das bibliotecas virtuais acessadas de qualquer lugar do mundo. Deveras, hoje o ciberespaço contém o maior e diverso sistema de educação de todos os tempos! Como o ato de avaliar insere-se neste contexto de ciberespaço? De que forma incentivar a pesquisa em detrimento do plágio acadêmico tão comum em nossas universidades? Para tais questões os docentes universitários não podem esquivar-se.

Adicionalmente, Delors (2006) quando escreve em Educação: Um tesouro a descobrir - Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, aporta à discussão a necessidade dos sistemas educativos buscarem o desenvolvimento de competências relacionadas com os quatro pilares da educação, a saber, o aprender a conhecer, ou seja, adquirir os instrumentos necessários à compreensão; aprender a fazer, agindo e intervindo no seu meio; aprender a viver juntos, pois a essência da vida humana dá-se no contexto social e, finalmente, aprender a ser, isto é, o desenvolvimento do ser humano na sua plenitude. Tais pilares da educação são aplicáveis a todos os níveis de ensino a fim de que o educando seja capaz de, ao longo de sua vida, aproveitar-se de um ambiente educativo em constante ampliação.

Nesta abordagem, percebemos que a educação superior historicamente manteve-se atenta ao desenvolvimento das competências relacionadas tanto com o aprender quanto com o conhecer, pois ensino e pesquisa são funções intrínsecas à gênese da universidade. Todavia, o desenvolvimento de competências relacionadas com o aprender a viver juntos e o aprender a ser, frequentemente são pouco estimuladas nas matrizes curriculares do nível superior. Como a avaliação poderia contribuir para o desenvolvimento destas competências essenciais? Este questionamento impulsiona os docentes universitários a repensarem suas práticas avaliativas visando dar conta das mutações inerentes à contemporaneidade.

A formação do Docente Universitário

Não haveria possibilidade de questionar o como se avalia, ou o que se avalia no ensino superior sem antes tratarmos da formação do docente universitário. No transcorrer da história universitária este profissional gozava do mais alto grau do status social, sendo visto pela sociedade como um intelectual que tinha a missão de conhecer, com muita propriedade, todos os processos para a formação dos alunos que adentravam no ensino superior visando torná-los preparados para os desafios da vida profissional.

Segundo a Lei das Diretrizes e Bases da Educação no Brasil - LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), a educação superior tem como objetivo formar profissionais de nível universitários, além de desenvolver a pesquisa, os conhecimentos culturais, científicos e técnicos. Acrescenta que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programa de mestrado e doutorado. Assim, as IES - Instituições de Ensino Superior brasileiras necessitam manter em seus quadros de colaboradores um quantitativo mínimo de docentes com titulação de mestrado ou doutorado, para atuarem tanto no ensino de graduação como pós-graduação *lato sensu*¹⁰³ (especialização). Uma prática comum na gestão acadêmica, especialmente nas IES privadas brasileira, é atender ao quantitativo mínimo de docentes universitários com a titulação preconizada pelo Ministério da Educação e completar o quadro com professores que possuem um curso de especialização *lato sensu*, cuja formação como especialistas raramente contemplou uma complementação pedagógica para o ensino.

Outro fator que contribui para a falta de qualificação pedagógica na docência universitária no Brasil é a supervalorização da pesquisa científica em detrimento do ensino e da extensão, ainda que a LDB estabeleça a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Com a valorização da pesquisa e suas decorrentes cobranças por produção científica, sobra pouco espaço para o ensino e conseqüentemente para a reflexão da prática pedagógica, elemento crucial no processo de avaliação em qualquer nível de ensino.

Nesse contexto, torna-se difícil conceber a avaliação como norteadora do processo pedagógico de ensino-aprendizagem, quando transmite-se meramente informação negando a possibilidade da construção e reflexão do conhecimento, mesmo considerando-se as facilidades tornadas disponíveis pela tecnologia da informação. No entanto, se o ensino superior atravessa um desafio de acomodar a formação pedagógica na sua prática, não é difícil imaginar o reflexo disto na formação dos alunos egressos, muitas vezes incapazes de questionar e resignificar uma realidade como demonstram os resultados do ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudante. Deveras, podemos afirmar que a formação pedagógica incipiente tem contribuído para um crescente mal estar na docência universitária!

Concepções de Avaliação da Aprendizagem

103 No Brasil a pós-graduação é subdividida em *Stricto Sensu*, destinada a formação de mestres e doutores, e *Lato Sensu*, cursos de especialização em determinada área do saber, com carga horária mínima de 360h.

Historicamente a avaliação foi tratada pela pedagogia tradicional como uma etapa final do processo de ensino, cuja finalidade residia em verificar através da mensuração dos acertos e erros o nível de aprendizado dos alunos, aprovando-os ou não naquele componente curricular. Luckesi (2005) aponta que esta prática seria melhor descrita como exame do que avaliação propriamente dita, sendo sistematizados nos séculos XVI e XVII com aportes significativos tanto da ordem religiosa dos Jesuítas quanto de John Amós Comênio na sua proposta de Didática Magna, publicada em 1632, constituindo-se fundamentos da pedagogia tradicional.

A pedagogia tradicional concebia o saber como algo conseguido por meio da assimilação de conhecimentos tidos como corretos e mediado pelo educador no papel de autoridade máxima do processo pedagógico, que reproduzia o ideário de uma sociedade burguesa que utilizava a culpa e o castigo como meio de controle social a fim de impor o seu modo de pensar. Nesta perspectiva, os exames reproduzem este modelo burguês de sociedade, isto é, são autoritários, seletivos e excludentes. (Luckesi, 2005)

Assim, condicionados pelas concepções autoritárias e excludentes da pedagogia tradicional muitas instituições de ensino e docentes ainda acreditam que a avaliação é uma atividade meramente capaz de medir o nível de alcance dos objetivos, ignorando suas outras funções que desempenham papel crucial no exercício da docência. Em contraponto, Luckesi (2011) propõe uma concepção construtiva (não necessariamente construtivista) do processo de ensino e da aprendizagem, capaz de fornecer subsídios para que tanto o educando quanto o educador possam auto-avaliar-se. O autor também defende que “a avaliação da aprendizagem, junto ao planejamento e à execução compõe o algoritmo do ato pedagógico” (p. 13), e, portanto indissociáveis numa abordagem construtiva e condizente com a liquidez da modernidade, porém totalmente incompatível com a pedagogia tradicional. (Bauman, 2004)

Nesta perspectiva de análise, também são oportunas as abordagens de Fernandes (2009) ao definir avaliação como “todo e qualquer processo sistemático de coleta de informação, mais ou menos participativo e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer em diversas situações” (p. 20). Este processo deveria desencadear ações capazes de regular as interações de ensino e aprendizagem permeadas de autonomia e autorregulação. Em síntese, para o autor o processo de avaliação pode ser resumido como a avaliação de competências ou de saberes em uso.

A avaliação constitui-se assim num elemento essencial para o desenvolvimento dos sistemas educativos ao fornecer subsídios para as partes interessadas ou *stealholders*¹⁰⁴, pois a partir de seus resultados as instituições de ensino podem rever seus currículos, docentes podem reorganizar seus

¹⁰⁴ O termo *Steakholder* refere-se na sua concepção original a pessoas ou grupos que mantêm interesse pelos negócios de uma organização. (Kotler, 1998, p. 73)

planos de ensino, alunos podem orientar-se nos estudos, pais podem acompanhar a vida acadêmica dos educandos, a sociedade pode manter-se informada sobre o que os jovens estão estudando e como estão aprendendo e o poder público pode formular ou reformular políticas públicas educativas e formativas. (Fernandes, 2009)

Gil (2008) aporta à discussão a necessidade da avaliação para que o direito de aprender seja efetivado da melhor maneira possível, mesmo compreendendo os aspectos desagradáveis e injustos da avaliação, visto que esta pode favorecer a manifestação da prepotência das pessoas. Não obstante, a avaliação pode atuar tanto em prol da emancipação como da promoção do educando desde que seja realizada com cientificidade; seja apropriadamente mensurada; forneça subsídios para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem; seja encarada na sua perspectiva processual, avaliando pertinência do ensino e eficácia do professor e, no caso dos exames nacionais, da própria instituição de ensino.

Coadunando-se com as concepções supracitadas, encontramos nos autores uruguaios Fiore Ferrari e Leymonié Sáens (2007) a compreensão da avaliação como um processo crítico e reflexivo, apoiado em evidências coletadas em todas as dimensões do ensino. Trata-se de um processo contínuo, pelo qual os diversos atores (estudantes, docentes, coordenadores), *“comprometidos en una misma acción educativa y centrados en el interés de comprender y mejorar, evalúan las distintas dimensiones de la situación didáctica”* (p. 160). Neste enfoque são destacadas as funções de diagnóstico e retroalimentação fornecidas pela avaliação, pois ao considerá-la como um processo contínuo visando a melhora da ação educativa, facilita-se a introdução de culturas positivas e desejáveis nas instituições de ensino, a saber, autocrítica, debate, flexibilidade, incertezas, interdisciplinaridade etc. (Suhr, 2008)

Também são oportunas as considerações de Bransford, Brown e Cocking (2000) ao apontarem que os ambientes de aprendizagem devem centra-se na tríplice aliança: aprendiz, conhecimento e avaliação, afirmando que *“the key principles of assessment are that they should provide opportunities for feedback and revision and that what is assessed must be congruent with one’s learning goals”* (p. 140). Os autores apontam também as duas principais utilizações das avaliações, isto é, nas funções formativa e somativa. A avaliação formativa utiliza no contexto de sala de aula diversos instrumentos como fontes de retroalimentação, visando a melhoria do ensino e da aprendizagem, ao passo que a avaliação somativa visa mensurar o que foi aprendido ao término de uma unidade de aprendizagem ou finalização de um período letivo.

Ao verificarmos algumas das principais correntes teóricas no estudo da avaliação das aprendizagens percebemos que o estado da arte defende um processo avaliativo capaz de fornecer *feedbacks* às partes interessadas, contribuindo com a construção e elaboração de ações de melhorias contínuas no processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva de análise, o ato pedagógico constitui-se numa indissociável e dinâmica aliança entre o planejamento, execução e avaliação que retroalimenta o

inteiro processo, sendo incompatíveis as abordagens autoritárias e excludentes da pedagogia tradicional.

Avaliação como retroalimentação do ato pedagógico no nível superior

A terminologia da palavra avaliação é ampla e permite uma compreensão de múltiplos significados que atende a uma determinada concepção educacional. Desta forma, se faz necessário esclarecer que avaliação perpassa pelo universo da técnica e do instrumento que se quer utilizar para mensurar a aprendizagem do sujeito cognoscente, isto é, capaz de construir seu próprio conhecimento.

Assim, a técnica ou metodologia corresponde ao processo que o professor universitário utiliza para apresentar o que por ele é definido e exigido na avaliação, enquanto o instrumento avaliativo se apresenta como meio para mensuração das competências construídas e habilidades desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem. Portanto, o educador necessita estabelecer critérios capazes de garantir e nortear desenvolvimento das competências desejadas ao longo do período letivo. Todavia, a falha tanto na escolha da metodologia quanto dos instrumentos de avaliação apropriados resultam num retorno deficiente e com poucos subsídios para a reflexão da eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Como podemos avaliar sem conhecer e dominar os conhecimentos pedagógicos necessários para uma formação adequada no ato de avaliar?

Conforme discutido amplamente no tópico anterior, a avaliação deve oferecer um *feedback* ao professor sobre a eficácia das suas estratégias pedagógicas e demonstrar claramente o desenvolvimento das competências do aluno no processo educacional. Não obstante a assertividade dos conceitos teóricos, nossa prática universitária tem demonstrado que freqüentemente tanto coordenadores quanto docentes pouco utilizam os resultados da avaliação como instrumento de retroalimentação ou reflexão do processo educativo, resultando em equívocos que comprometem o objetivo derradeiro da aprendizagem significativa.

Não é incomum professores universitários iniciarem suas atividades de ensino gabando-se do número elevado de alunos que usualmente não conseguem aprovação em sua disciplina, causando desânimo e conseqüente evasão nas suas turmas. Ainda que tais comentários tenham a intenção de incentivar os alunos para maior empenho nas atividades daquela disciplina, mostra-se equivocado ao utilizar o resultado do processo de avaliação como elemento de disseminação do terror mediante ameaças de reprovação. Não seria o pífio resultado alcançado pelos alunos uma demonstração evidente duma incompetência docente?

Objetivando tornar o processo de avaliação significativo aos propósitos da educação de adultos torna-se necessário revisar alguns dos seus princípios balizadores aplicáveis. O primeiro deles relaciona-se à compreensão da avaliação como parte integrante do processo de aprendizagens, ou como expresso

por Luckesi (2011), componente do ato pedagógico. Nesta perspectiva, o processo de avaliação não deve constituir-se num elemento de seleção e suporte ideológico às classes dominantes, antes num método de coleta e análise de dados que auxiliam tanto os alunos quanto os professores a refletirem na eficácia da aprendizagem e do ensino. (Gil, 2008)

Outro fator impeditivo para a reflexão do *feedback* do processo avaliativo no ensino superior repousa no fato de muitos docentes optarem em seus planos de ensino pela aplicação de apenas um instrumento de avaliação, normalmente no final do período letivo, desconsiderando outro princípio fundamental da avaliação, a saber, que esta deve ser contínua. As proposições tanto de Fiore Ferrari e Leymonie Sáens (2007) quanto Gil (2008) relembram-nos as três funções básicas da avaliação: diagnóstica, formativa e somativa e da sua necessidade de aplicação no transcorrer de um curso. Por avaliação diagnóstica entende-se o levantamento do nível de informações prévias do aluno em relação ao assunto a ser abordado, buscando identificar as lacunas e as estratégias de ensino mais adequadas para supri-las. Já a avaliação formativa coleta informações sobre o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, possibilitando tanto aos alunos quanto aos docentes a revisão de suas estratégias. Finalmente, a avaliação somativa, normalmente aplicada ao término de uma unidade de ensino, possibilita verificar se os objetivos estabelecidos foram alcançados. Trata-se de um balanço final somatório dos vários instrumentos utilizados no transcorrer do processo, visando conferir a aprovação ou certificação diante dos resultados alcançados.

Considerar o processo de avaliação de forma integral resulta em diversos instrumentos a serem utilizados para investigar as informações desejadas no âmbito diagnóstico, formativo e somativo, mesmo considerando-se que inexistem regras que estabelecem sua frequência. Todavia, turmas com elevado número de alunos e o pouco tempo disponível pelos docentes para correções tornam praticamente inexecutáveis a utilização de ampla variedade de instrumentos de coleta de dados para a avaliação. Adicione à discussão o fato de no Brasil muitos docentes universitários (especialmente em instituições privadas) serem contratados em regime de trabalho como horistas, isto é, apenas a carga horária para ministrar as aulas, desconsiderando-se o tempo necessário para preparação, elaboração e correção de provas. Deveras isto em muito contribui para uma prática pedagógica pouco reflexiva.

A preparação dos alunos para as atividades avaliativas, especialmente nas avaliações somativas que utilizam instrumentos como prova escrita, mostra-se crucial para o bom desempenho dos estudantes. Assim, os alunos devem saber com clareza os objetivos de aprendizagem daquela unidade a fim de prepararem-se adequadamente e, adicionalmente, o docente necessita compreender que trata-se de um momento emocionalmente tenso para os estudantes, razão pela qual são inoportunos comentários pouco estimulantes ou depreciativos sobre os resultados obtidos por outras turmas. Nestas ocasiões, o momento de avaliação deveria constituir-se numa continuidade das aulas, propício para reflexão sobre o aprendido. Certamente, um clima tenso e inquiridor (como infelizmente ainda observamos em

muitas salas de aulas), pouco contribui para o êxito dos alunos, pois além de ser um reflexo da pedagogia tradicional é pouco aplicável na sociedade contemporânea. Luckesi (2011) aconselha o docente a manter um estado de ânimo acolhedor a fim de reduzir a ansiedade natural do aluno, dirimindo previamente as dúvidas e fornecendo-lhes informações gerais relativas à aplicação do instrumento, pois estes “[...] não devem ser utilizados como recursos de ameaças, de geração de medo, de disciplinamento.” (p. 370)

Se havemos de utilizar os instrumentos de coleta de dados para avaliação como reais ferramentas para investigação do êxito do processo de ensino e aprendizagem podemos apropriadamente afirmar que são incabíveis a inserção de questões dúbias que induzem ao erro ou simplesmente com o intuito de fazer com que os alunos fracassem. (Lowman, 2004)

Para que os instrumentos de coletas de dados para avaliação cumpram seu papel é necessário que sejam prontamente corrigidos e devolvidos, ainda que isto demande tempo por parte do docente que freqüentemente precisa decifrar a escrita pouco legível de muitos alunos. Todavia, devolver prontamente todos os instrumentos utilizados é bem visto pelos estudantes, pois além de reduzir seu nível de ansiedade também fornece-lhes *feedback* do seu estágio de aprendizado. (Gil, 2008)

Assim, algumas sugestões são oportunas para os docentes universitários, tais como inserir pequenos comentários tanto em relação às questões que deixaram de ser respondidas na sua completude, sem desqualificá-la, quanto elogio àquelas que foram além do exigido. Também é sugerido que seja evitado corrigir quaisquer instrumentos identificando o nome do estudante a fim de evitar a ocorrência do efeito halo, capaz de induzir o docente a julgar alguns com rigor e outros com mais tolerância. Adicionalmente, a fim de tornar o processo de correção mais coeso é recomendado que o instrumento utilizado seja corrigido questão por questão e não na sua inteireza, evitando-se interromper a correção antes de terminar a leitura de todas as questões iguais. (Hoffmann, 1995; Gil, 2008; Luckesi, 2011)

Tais considerações reforçam as ideias contemporâneas de considerar o processo de avaliação como elemento crucial para análise da eficácia tanto da aprendizagem quanto do ensino ministrado. Nesta perspectiva, os instrumentos aplicados nos transcorrer do processo devem fornecer importantes subsídios para esta avaliação criteriosa e visando mudanças de rumo, visto que o objetivo derradeiro do ensino é a aprendizagem. Deveras, do ensino infantil ao superior a avaliação necessita ser compreendida como ferramenta imprescindível para subsidiar a práxis docente com a retroalimentação do processo de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, fica evidente que alguns professores, especialmente no nível superior, ainda possuem conceitos equivocados sobre o ato de avaliar. Temos observado docentes que no primeiro dia de aula gabam-se do número de alunos que foram reprovados no período anterior, ou que tiveram que ser submetidos a uma prova final de recuperação, quando previsto no regimento da instituição. Mesmo

que tais comentários objetivem incentivar os novos alunos a empenharem-se nos estudos, dissemina-se o terror intensificando a preocupação dos alunos em buscarem a nota necessária, pervertendo-se o objetivo do processo avaliativo.

Considerações finais

A avaliação é um dos componentes do ato pedagógico que apresenta maior dificuldade de ser implementada, tanto pelo desconhecimento de suas funções pedagógicas quanto da sua utilização equivocada como instrumento de punição por parte de docentes despreparados que frequentemente reproduzem modelos de ensino e aprendizagem ultrapassados e incompatíveis com a sociedade contemporânea.

O problema que norteou a discussão deste artigo buscava responder como a avaliação da aprendizagem pode constituir-se num instrumento de retroalimentação para a práxis educativa do professor universitário. Podemos afirmar que a implementação de um processo avaliativo que revele quão efetiva tem sido a construção do conhecimento do aluno demonstra a eficácia das técnicas utilizadas pelo docente qual mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, inteiro processo não deve pautar-se apenas num único instrumento de coleta de dados para a avaliação, antes o docente necessita utilizar uma ampla variedade de instrumentos a fim de investigar se as estratégias planejadas são coerentes e acima de tudo exitosas. Assim, o docente universitário não deverá preocupar-se em tão somente dar uma nota ao término do período letivo sem atentar para o desenvolvimento de seus alunos naquela disciplina, antes necessita compreender que diferentes instrumentos aplicados ao longo de um período letivo poderão lhe fornecer subsídios que o ajudarão a rever seus planos de ensino visando alcançar o objetivo derradeiro do aprendizado. Nesta abordagem, o processo de avaliação das aprendizagens deveras constitui-se numa ferramenta de retroalimentação dos mecanismos de ensino e aprendizagem.

Reconhecemos a dificuldade dos docentes universitários vislumbrarem a avaliação da aprendizagem nesta perspectiva mais abrangente, todavia na atual sociedade do conhecimento é incabível a perpetuação de conceitos e metodologias que tiveram sua gênese nos primórdios da idade moderna. É preciso um repensar constante de nossa práxis docente se havemos de enfrentar os desafios impostos pela contemporaneidade!

Esta pesquisa não se encerra por aqui, pois recomendamos que seja continuada buscando verificar por meio de uma investigação de campo as técnicas que melhor têm dado retorno quanto ao êxito do processo de ensino e aprendizagem. Também pode-se abordar a avaliação na sua vertente institucional e verificar como os seus resultados são capazes de retroalimentar o inteiro processo e impactar no exercício do professor na sala de aula. Deveras uma agenda repleta de desafios!

Referências

- Bauman, Zygmunt. (2004) Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bransford, John D. Brown, Ann L. Cocking, Rodney R. (2000). How people learn: brain, mind, experience and school. Expanded edition. Washington: National Academy Press.
- Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da União, 23.12.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 15 março 2012
- Delors, Jacques (2006). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI. 10ª Ed. São Paulo, Editora Cortez
- Fernandes, Domingos (2009). Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Unesp.
- Fiore Ferrari, Eduardo; Leymonié Sáens, Julia (2007). Didáctica Práctica para enseñanza media y superior. Montevideo: Grupo Magro.
- Gil, Antonio Carlos (2008). Didática do Ensino Superior. São Paulo: Atlas.
- Hoffmann, Jussara (1995) Avaliação mediadora. Uma prática em construção da pré-escola à universidade. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação Editora.
- Jomtien (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em: 10 de março 2012.
- Kolter, Philip. (1998). Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle. 5ª ed. São Paulo: Atlas.
- Lowman, Joseph. (2004) Dominando as técnicas de ensino. São Paulo, Atlas.
- Luckesi, Cipriano Carlos (2011). Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico São Paulo: Cortez.
- Luckesi, Cipriano Carlos (2005). Avaliação da aprendizagem na escola. Salvador: Malabares.
- Paris (1998). Declaração Mundial Sobre a Educação Superior para o Século XXI: Visão e Ação. Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível em: www.uesc.br/cpa/artigos/dec_superior_xxi.rtf Acesso em: 10 de março 2012.

Peres Lindo, Augusto (2010). Para que educamos hoy? Filosofia de La educación para um nuevo mundo. Buenos Aires, Editorial Biblos.

Suhr, Inge Renate Fröse (2008). Metodologia do Ensino na Educação Superior. Processo avaliativo no ensino superior. Volume 2. 20ª ed. Curitiba: IbpeX.

4.43.

Título:

A formação de professores no contexto do movimento inclusivo

Autor/a (es/as):

Santos, Amanda Fernandes [Universidade do Minho]

Correia, Luis Miranda Correia [Universidade do Minho]

Santos, Anabela Cruz [Universidade do Minho]

Resumo:

A formação aparece de forma crescente em estudos (Correia, 2008; Fonseca, 2001; Hallahan & Kauffman, 1997; Rodrigues, 2003) que refletem a qualidade, os métodos e portanto, a eficácia do ensino para todos os alunos. É necessário, portanto, refletir acerca de qual tem sido o espaço da educação inclusiva na formação profissional. A implementação do modelo inclusivo conduz à necessidade de uma formação específica relativamente a todos os agentes educativos, quer na avaliação quer na intervenção junto de alunos com necessidades especiais. No movimento da inclusão, e na implementação de um modelo inclusivo, muitos profissionais necessitam de adquirir ou atualizar os seus conhecimentos e competências, sendo fundamental haver formação em contexto, desenvolvidos pelos próprios Agrupamentos de Escolas em colaboração com as instituições do ensino superior, organizada de acordo com as necessidades dos professores e outros agentes educativos. Para além deste tipo de formação, considera-se igualmente relevante analisar a formação inicial de professores, que no decorrer do processo de Bolonha, teve o seu currículo reduzido no que diz respeito à educação inclusiva. A formação especializada é igualmente relevante, pois é neste contexto que se processa a formação de profissionais especializados para cada tipo de problemática. Neste sentido, o presente estudo analisa as necessidades da escola atual no atendimento eficaz a todos os alunos, inclusive os alunos com Necessidades Especiais (NE), utilizando um modelo de educação inclusiva, nomeadamente o Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) (Correia, 1995, 2008). A investigação desenvolve-se num Agrupamento de Escolas de Braga, região Norte de Portugal, com os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, e procura analisar a influência da sua formação na prática

profissional, refletindo a validade de um modelo inclusivo.

Projeto financiado pela FCT n°SFRH/BD/70785/2010.

Palavras-chave:

Formação; Inclusão, Necessidades Especiais; Modelo de Atendimento à Diversidade, Educação.

A prática educacional segundo o modelo inclusivo, que segundo Correia (1997; Cooper e Sayeski, 2003), é a “inserção de alunos com NEE significativas, nas classes regulares, onde, sempre que possível, devem receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado (e.g. de outros técnicos, pais, etc.) às suas capacidades e necessidades”, está muito presente nos Estados Unidos, que contam com um modelo de atendimento semelhante ao Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD), denominado *Response to Intervention* (NJCLD, 2005), já implementado no país e atende os alunos que necessitam dos serviços de educação especial (Fuchs e Fuchs, 2005; Vaughn, 2008).

Atualmente a educação especial portuguesa pauta-se no Decreto Lei 3/2008, que exclui cerca de 80% (oitenta por cento) dos alunos com NEE (Correia, 2008), uma vez que não atende aos alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE). No sistema atual é utilizada a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), comprovadamente (Correia e Lavrador, 2010) confusa, nunca tendo sido comprovado por pesquisas científicas que seria uma ferramenta válida para Portugal.

Em contrapartida, o MAD é foco de pesquisas desenvolvidas em Portugal, nomeadamente Belém (2008), Ferreira (2008), Santos (2009), e Santos (2009b), com resultados positivos. O projeto denominado “A escola contemporânea e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais significativas”, em parceria com a Universidade do Minho, tem sido implementado com sucesso no agrupamento vertical de escolas de Vila Praia de Âncora, na Câmara Municipal de Guimarães e na região autónoma da Madeira, cujas ações e resultados têm mostrado que o modelo é eficaz nas descritas realidades. A presente pesquisa continuará a divulgar a necessidade de mudanças na educação especial, e buscará comprovar que o MAD é uma mais valia na educação em Portugal.

A Educação Especial portuguesa necessita de um processo que seja capaz de atender adequadamente às necessidades de todos os alunos, inclusive aqueles com Necessidades Especiais (NE), e tudo leva a crer que o MAD atende a todas estas necessidades. Implementar estratégias que adequem-se às necessidades e às capacidades dos alunos é, então, uma questão emergente. Para que haja em Portugal um processo que consiga atingir estes objetivos, possibilitando o sucesso académico, pessoal e emocional de todos os alunos, tem-se, obrigatoriamente, de apoiar-se em um modelo que atente ao atendimento à diversidade.

Objetivos da Pesquisa

O atendimento eficaz aos alunos com NEE é o tema central abordado pelo estudo, que tem a finalidade de divulgar e defender a utilização um modelo que satisfaça as necessidades de todos os alunos. Neste sentido, a pesquisa tem como objetivos principais:

- Verificar o conhecimento dos professores do ensino regular e da educação especial acerca da educação especial, através da aplicação de questionários aos professores dos agrupamentos de escolas do Distrito de Braga;
- Comprovar a eficácia do Modelo de Atendimento à Diversidade na realidade de um agrupamento de escolas, uma vez comprovado que o grupo de intervenção com o MAD teve um melhor desenvolvimento quando comparado ao grupo de controlo, provado através da aplicação de pré e pós testes;
- Comparar os dados recolhidos em Portugal com os estudos realizados nos Estados Unidos, onde o RTI está implementado com sucesso;

Para alcançar os objetivos descritos, as questões orientadoras da pesquisa são:

- A compreensão sobre a inclusão e as atitudes tomadas pelos professores do ensino regular e da educação especial são condizentes com o MAD?
- Os alunos do grupo que receberam intervenção tiveram um desenvolvimento mais satisfatório quando comparado ao grupo de controlo?
- O MAD é capaz de melhor atender a todas as crianças com NEE na realidade do Norte de Portugal?

Em uma época na qual a educação especial está em vogue, é interesse divulgar e defender a implementação nacional dos modelos de atendimento que proporcionam a todos os alunos a possibilidade de desenvolvimento, experienciando o sucesso académico, pessoal e sócio-emocional.

Metodologia da pesquisa

Está-se a realizar um estudo com abordagem metodológica quantitativa, com a aplicação de um questionário com vinte questões objetivas. Serão analisadas as intervenções a realizar pelo professor com base no MAD, tendo *in loco* o professor e o aluno da sala de aula durante um ano letivo.

A amostra da pesquisa foi escolhida de acordo a satisfazer um dos seus objetivos, ou seja, comprovar a validade da utilização do MAD na educação especial portuguesa, sendo assim, foi escolhido um agrupamento de escolas de Braga que se mostrou aberto para fazer a descrita verificação, no intuito de

melhorar o atendimento às crianças com NEE. Os sujeitos, portanto, são os professores e alunos do mesmo agrupamento.

Será disponibilizado um feedback a todos os participantes da pesquisa, expandindo o conhecimento acerca das necessidades de mudança na educação especial, aumentando o impacto da pesquisa.

Desenvolvimento

Para que o modelo da inclusão possa concretizar-se em Portugal é crucial perceber se o conceito de educação especial e inclusão têm sido trabalhados de acordo com as investigações efetivadas na área, e ainda, verificar se todos os alunos com NEE têm sido assistidos. A pesquisa verifica se o MAD é o modelo mais indicado para dar respostas às necessidades de todos os alunos, e assim provado, estimula a sua aplicação nas escolas para que a educação em Portugal inicie o atendimento eficaz a todos os alunos, inclusive os com NEE.

De acordo com Correia (2008, p. 29), o MAD é um:

modelo de intervenção faseado, embora seja um modelo que se pode aplicar a todos os alunos, está particularmente voltado para a intervenção com alunos com NEE, dentro de uma filosofia educacional e ecológica, dado que procura encontrar soluções apoiadas nas boas práticas educativas, antes de o encaminhar para os serviços de educação especial.

Este modelo é constituído por quatro componentes, sendo a primeira referente ao *conhecimento*, tanto do aluno como dos ambientes de trabalho nos quais está inserido, identificando algumas das suas características, sendo assim, trata-se da:

Identificação do aluno, dos seus estilos de aprendizagem, dos seus interesses, das suas capacidades e das suas necessidades com o fim de se determinarem os seus níveis atuais de realização académica e social (competências adquiridas). Esta etapa diz, ainda, respeito à análise dos ambientes de aprendizagem do aluno (académicas, socioemocionais, comportamentais e físicos). (Correia, 2008, p. 28).

Esta fase é importante por se tratar da recolha das informações do seu cotidiano, e a relação deste com o seu desempenho académico.

A segunda fase é denominada por Correia (1995) de *planificação*, e diz respeito à realização de avaliações para a construção do Relatório Educacional, sendo necessária a formação de uma equipa multidisciplinar para analisar o caso do aluno com possíveis NEE. Assim, refere-se a uma “etapa de

preparação para a intervenção onde se analisa a informação recolhida sobre o aluno e sobre os seus ambientes de aprendizagem” (Correia, 2008 p. 28).

A terceira fase do modelo é chamada de *intervenção*, tendo como etapas, por sua vez, a preliminar, a compreensiva, e a transicional. A primeira delas tem um carácter preventivo, com dois procedimentos, um “da responsabilidade do professor de turma, designado por intervenção inicial, e um segundo, designado por intervenção preliminar, que para além do professor de turma pode envolver outros profissionais de educação (i.e., professor de educação especial, psicólogo educacional)” (Correia, 2008 p. 28). Desta forma, a intervenção inicial tem como objetivo central a identificação de alunos que estejam com problemas na aprendizagem, ao que a intervenção preliminar busca, através de estratégias fiáveis, intervir com o fim de minimizar ou solucionar os problemas de aprendizagem do aluno, na tentativa de evitar o seu encaminhamento para os serviços de educação especial. Tal fase exige a colaboração dos profissionais envolvidos, na tentativa de atribuir ao aluno ferramentas diversificadas para que ele consiga responder positivamente aos requisitos. Caso isso não seja possível, os pais deverão ser contactados, para então dar início à próxima componente, ou seja, a intervenção reeducativa, que, de acordo com Correia (2008, p. 28):

apoia-se numa avaliação compreensiva, mais exhaustiva e mais completa que a intervenção preliminar, que pretende traçar o perfil do aluno com base no seu funcionamento global, nas suas características, capacidades e necessidades e na qualidade dos ambientes onde ele interage, pressupondo a elaboração de Programas Educativos Individualizados (PEI) que tenham por base a diferenciação pedagógica.

É necessário, também nesta fase, trabalhar com um conjunto de serviços especializados, sempre prezando a multidisciplinaridade. Por fim, quando se refere à transição de pessoas com NEE da escola para o trabalho, encontra-se a fase da intervenção transicional, isto é, “programas que são dirigidos a alunos que não estejam a atingir os objetivos do currículo comum e que, devido à sua idade (14 ou mais anos) e aos seus problemas de aprendizagem, geralmente acentuados, necessitam de um conjunto de medidas que possam facilitar a sua inserção na sociedade e no mundo laboral” (Correia, 2008 p. 28). Ou seja, é necessário atentar também para as capacidades dos alunos fora da escola, auxiliando-o à medida do possível na capacitação da realização de atividades básicas. Para tanto, são geralmente realizados os programas de transição individualizados, desenvolvendo adaptações curriculares e atividades comunitárias a serem feitas pelo aluno, percebe-se, nesta vertente, o envolvimento comunitário, sem o qual o plano de transição torna-se de impossível realização.

A última etapa do MAD é denominada por Correia de *verificação*, “cujo objetivo é o de se indagar se a programação educacional considerada foi a mais apropriada para responder às necessidades

educativas do aluno ou, se o não foi, conceber um outro tipo de respostas educativas mais adequadas a essas mesmas necessidades” (Correia, 2008 p. 29).

Em suma, o MAD defende a intervenção precoce do aluno que apresenta algum problema na aprendizagem, tentando evitar o seu encaminhamento para os serviços de educação especial, através do recebimento de apoios adequados e intervenções especializadas, sendo essencial sempre adequar as práticas nas investigações já realizadas, comprovadamente eficazes (Correia, 2003; 2008; Heward, 2006). Segundo Correia (2005, p. 23):

cria-se, desta forma, uma comunidade coesa cuja visão educacional se revê na premissa de que toda a criança deve ser respeitada e levada a atingir o máximo da sua potencialidade em ambientes que permitam o desenvolvimento da sua autoestima, do orgulho nas suas realizações e do respeito mútuo.

Em todo o processo, o professor regular é essencial, uma vez que o modelo conta com a observação e a análise do produto do aluno, sendo também essencial excluir a dispedagogia ou o ensino inadequado para verificar se trata-se ou não de um caso de NEE.

Caso se comprove que o aluno possui alguma NEE, este será encaminhado para os serviços de educação especial, que conta com uma equipa multidisciplinar com o intuito de encontrar meios que auxiliem o aluno no melhor desenvolvimento académico possível.

Os Serviços de educação especial

Para a prática da educação especial que respeita a heterogeneidade dos seus alunos, verificando as potencialidades e as (des)capacidades dos mesmos, são essenciais os serviços de educação especial, ou seja, referem-se a "serviços de apoio especializados destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial" (Correia, 2008 p. 40). tais serviços, sempre que forem necessários, são fundamentais para que o aluno com NEE obtenha sucesso académico. quando se referem aos serviços educacionais especializados, os professores do ensino especial são requeridos, não como apoio direto ao aluno, mas, sobretudo, indiretamente, auxiliando o professor do ensino regular, resgatando informações dos pais, cooperando com os demais profissionais envolvidos. segundo Correia (2008, p. 40), o professor de educação especial, integrante da equipa multidisciplinar, deve saber:

modificar (adequar) o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE; propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala de aula e fora dela; alterar as avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu; estar ao corrente de outros aspetos de ensino, designadamente do ensino individualizado, que

possam responder às necessidades do aluno. (...) Colaborar com o professor de turma (ensino em cooperação); efetuar trabalho de consultoria (a professore,s pais, outros profissionais de educação); efetuar planificações com professores de turma; trabalhar diretamente com o aluno com NEE (na sala de aula ou sala de apoio a tempo parcial, se determinado no PEI do aluno).

Para a implementação dos serviços de educação especial no modelo de educação inclusiva, Correia (2008) afirma a necessidade de haver o trabalho conjunto de uma série de áreas, nomeadamente a legislação, as orientações emanadas do órgão da tutela, a ética e deontologia profissionais, e o envolvimento parental.

No que se refere à legislação, tem-se como regente da educação especial em Portugal a Lei de Bases do Sistema Educativo, no Decreto-Lei nº3/2008, porém, este não defende os direitos da maioria dos alunos com NEE significativas, nomeadamente as crianças com DAE, uma vez que abrange apenas os alunos com problemas de visão e audição, os com espectro do autismo, ou com multideficiência, porém, como expõe Correia (2008, p. 40):

estes alunos só perfazem cerca de 3% do número total de alunos com NEE significativas, podendo-se concluir que os restantes 97% são alvo de discriminação, uma vez que nem sequer são citados (ex., alunos com deficiência mental/problemas intelectuais, alunos com dificuldades de aprendizagem específicas severas, alunos com perturbações emocionais graves, entre outros, cujas problemáticas são todas elas de carácter permanente).

Assim visto, confirma-se que a legislação é salutar no desenvolvimento da educação inclusiva, sendo essencial que se certifique a validade dos artigos que dizem respeito à educação especial.

Referente às orientações emanadas do órgão da tutela, tem-se que é importante haver instruções bem fundamentadas que consigam direcionar os professores na prática da educação inclusiva, bem como que auxiliem os pais referente às ações que devem ser por eles realizadas para que os seus filhos possam ter uma educação satisfatória. Quando se refere à ética e deontologia profissionais, Correia (2008, p. 41), afirma que tais padrões “podem influenciar a forma como se processam os serviços de educação especial para os alunos com NEE”, portanto, é fundamental que todos os profissionais, a escola e o governo estejam engajados no cumprimento das suas responsabilidades educativas. Por fim, quanto ao envolvimento parental, sabe-se que a família deve ter contacto direto à realidade escolar das crianças com NEE, uma vez que faz-se necessário o trabalho conjunto dos pais com os demais profissionais, pois assim, será possível adequar e aproximar a sua realidade social da académica.

Correia (2008, p. 41) também defende a importância dos apoios educativos, que seria o “conjunto de intervenções prescritas pelas planificações, destinam-se a munir o aluno com NEE com um rol de

competências que possam contribuir para a sua inserção futura na sociedade, autonomizando-o e responsabilizando-o”, sendo os participantes educacionais de tais apoios, o assistente de ação educativa e o professor de apoio. O primeiro refere-se a uma pessoa com nível de escolaridade referente ao 12º ano, cujas responsabilidades referem-se à organização de tarefas, vigilância, cuidados com a assiduidade, supervisão das refeições e execução de tarefas instrucionais. Por sua vez, o professor de apoio, com habilitação própria, tem a responsabilidade de reforçar com o aluno as matérias que leciona. Correia (2008, p.42), chama a atenção para o facto de ser:

“importante que não se confunda o papel do professor de apoio com o papel do professor de educação especial. Este, como vimos anteriormente, é um técnico especializado, cujas funções são cada vez mais de consultoria e menos de apoio direto, que se enquadra na componente educacional dos serviços de educação especial.

Uma vez considerando que os alunos com NEE necessitam de ensino individualizado e dos apoios educativos, Correia (2008) enumera alguns serviços fundamentais de acordo com a sua necessidade, nomeadamente o *transporte*, fundamental para os alunos com deficiência motora, disponibilizando desde a deslocação para a escola através de transportes adaptados, até os elevadores e as rampas, sendo um importante apoio uma vez que “o aluno que deles necessite não pode beneficiar de um programa educativo se não lhe for garantida a acessibilidade” (Correia, 2008, p.37); a *terapia da fala*, abrangendo a identificação, o diagnóstico, a avaliação e a intervenção com as crianças que apresentem problemas da fala ou da linguagem, e faz-se essencial em alguns casos pois “a incapacidade de comunicar eficientemente interfere com a aprendizagem” (Correia, 2008 p. 37); a *fisioterapia*, cujo objetivo central é auxiliar o desenvolvimento da área motora; a *terapia ocupacional*, que busca reestabelecer ou aquilatar quaisquer funções perdidas por alguma razão; a *recreação e terapia recreativa*, com a observação e avaliação de comportamentos dos alunos em atividades de lazer e de recreação; a *psicologia*, através de testes psicológicos e educacionais, interpretando os resultados para caracterizar os comportamentos dos alunos, fazendo ainda consultorias aos professores, aos pais, e auxiliando na elaboração de planos e de programas educacionais; os *sociais*, que são também fundamentais pois incluem a preparação da história compreensiva do aluno, aproximando a escola do quotidiano do aluno, o que aumenta “o ajustamento à escola e a mobilização dos recursos da escola e da comunidade, para que o aluno venha a ter sucesso no seu percurso escolar” (Correia, 2008 p. 38); a *audiologia*, que torna-se essencial no caso dos alunos com alguma deficiência auditiva, determinando o grau da sua perda e planeando a sua intervenção; o *aconselhamento*, dado por psicólogos, terapeutas, conselheiros, técnicos de serviço social ou outros; a *educação e aconselhamento para os pais*, preocupando-se com a assistência à família, para que “compreendam a problemática do(a) seu(a) filho(a) e poderem colaborar na elaboração e consecução das programações educacionais” (Correia,

2008 p. 38); os *médicos*, realizando diagnósticos sempre que necessário; a *identificação e avaliação precoce*, com o objetivo central de intervir o mais cedo possível através da identificação da NEE; os *serviços escolares de saúde*, realizados por profissionais qualificados para atuarem na área da saúde; e os *meios tecnológicos*, que busca através da disponibilização de ferramentas diversificadas aos alunos, aumentar a sua funcionalidade.

Desta forma, é perceptível a necessidade de conhecer o aluno para traçar os serviços educacionais que devem ser a ele oferecidos, que podem ser os descritos acima ou quaisquer outros que se fizerem necessários. Desta forma, o aluno com NEE pode ter a sua problemática minimizada ou resolvida, auxiliando no seu desenvolvimento social e acadêmico, objetivos centrais da escola.

O Trabalho em Colaboração

A prática docente é enriquecida através da partilha de opiniões e das experiências vividas, como defende García (1992, p. 61) ao afirmar que “os professores reflexivos necessitam de comunicar e partilhar as suas ideias com os outros colegas, o que sublinha a importância das atividades de trabalho e de discussão em grupo”.

Zeichner (1998, p. 223) concorda que a colaboração é fundamental também na realização de pesquisas e na prática profissional, afirmando que “a pesquisa colaborativa é um importante caminho para superar a divisão entre académicos e professores”.

Neste sentido, através da troca de experiências, de dúvidas, de angústias e de sucessos, a prática do professor torna-se mais enriquecida e mais crítica, pois, como discorre Correia (1997, p. 10), “a colaboração é uma componente essencial da inclusão, podendo definir-se como sendo o trabalho conjunto de dois ou mais professores (e, até, de outros agentes educativos) no sentido de dar resposta aos problemas educacionais que se lhes colocam no dia a dia escolar”. Sendo assim, a prática profissional em conjunto facilita a perceção do trabalho do outro e do seu próprio, fazendo um trabalho unísono. Para que a colaboração atinja os resultados esperados, é necessário contar com elementos que precisam estar constantemente presentes neste movimento, nomeadamente a participação voluntária, a igualdade relacional, as decisões compartilhadas, os objetivos comuns, os recursos compartilhados, a confiança, o respeito e a responsabilidade dividida.

Correia (1997, p. 11) afirma que “se não houver mudança de atitudes e de práticas, a igualdade de oportunidades nunca será alcançada e o futuro do aluno com deficiência será sempre incerto no que diz respeito a uma verdadeira integração social”, sendo assim, sem o trabalho colaborativo a educação tende a continuar estática.

No modelo inclusivo o professor do ensino regular não trabalha sozinho, mas em colaboração com a equipa, uma vez que:

A filosofia inclusiva exige mudanças radicais no que diz respeito ao papel do educador ou do professor, passando estes a intervir mais diretamente com os alunos com NEE, ao papel do psicólogo, que deve trabalhar mais diretamente com os educadores e/ou os professores, e, também, ao papel de todos os outros agentes educativos e dos pais, que devem assumir participações mais ativas nos processos de aprendizagem dos alunos (Correia, 2008 p. 35).

Desta forma, torna-se salutar o trabalho desenvolvido em colaboração com os professores do ensino regular e especial, com os pais, e com demais técnicos, com o objetivo de encontrar estratégias que auxiliem o desenvolvimento dos alunos.

O Modelo Response To Intervention

O modelo nomeado *Response To Intervention* (RTI), também conhecido como *Problem Solving Model* (PSM) (NJCLD, 2005), busca atentar às necessidades dos alunos com DAE, e tem uma filosofia similar ao MAD no que tange o atendimento a alunos que precisam de acompanhamento dos serviços de educação especial, reconhecendo que as escolas atuais ainda não estão preparadas para o atendimento eficaz das diversidades. Concorda que o atendimento aos alunos deve ser realizado por uma equipa interdisciplinar, que inclua o professor do ensino regular, da educação especial, e outros especialistas (psicólogos, médicos), sempre que assim for necessário. A coleta frequente dos dados sobre o desenvolvimento do aluno permite que sejam realizadas as modificações no sentido de garantir que o aluno seja eficazmente atendido. Em suma:

The RTI model is based on research conducted by some of this nation's leading educators and researchers. While the RTI model provides a valid means for identifying students, another benefit of RTI is that it merges special education into the overall policies of No Child Left Behind (NCLB) such as having clear standards, useful measurement and sound instructional practices. It clearly lays the groundwork for bringing a new focus on enhancing the performance of all students including those with disabilities through a common system in which classroom teachers, special education teachers and other specialists can work together (Wedl, 2005 p. 3-4).

Na consideração de Correia (2008, p. 29):

Apesar de Correia ter pensado este modelo [MAD] há mais de 15 anos, ele assemelha-se ao método designado por Resposta-À-Intervenção (Fuchs, Mock, Morgan, & Young, 2003;

Gresham, 2002; NRCLD, 2004; Vaughn, 2003) destinado a identificar alunos com NEE, particularmente alunos com dificuldades de aprendizagem específicas (DAE), uma vez que usa três níveis de intervenção, sendo crescente a intensidade do ensino em cada um dos níveis.

Há muito vem-se refletindo a necessidade de as escolas públicas conseguirem atender todos os alunos com eficácia, inclusive os que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem. Sendo assim, tornou-se salutar analisar os diferentes estilos de aprendizagem para que as instituições consigam auxiliar os seus alunos a alcançarem o sucesso acadêmico. Neste sentido, como afirma Wedl (2005, p. 3):

As educators, we must embrace this new work and move forward with its implementation because improved practices will be positive for children and youth. Fortunately both the research and emerging federal policy are providing the needed direction for this change especially with academic based disabilities such as the classification of learning disabilities.

O que demonstra a importância do professor do ensino regular conhecer as questões principais acerca da educação especial, visto que tem um papel importante na sua identificação e na adaptação necessária. Na concepção do RTI:

student performance data are gathered frequently and are immediately available to teachers, psychologists and others. The data are then available to help evaluate that effectiveness of the instruction strategies being used and, when warranted, spur modifications in teaching and learning models that can produce better results (Wedl, 2005 p. 2).

Ou seja, a constante verificação dos dados e do andamento da intervenção atribui as ferramentas necessárias para que a equipa perceba a validade das adaptações, medida através do sucesso do aluno em questão. O objetivo do RTI não é apenas a elaboração do PEI e o resgate das informações sobre o andamento acadêmico do aluno, mas sobretudo, voltar a atenção à aprendizagem do aluno com DAE, isto é, perceber se a criança consegue desenvolver satisfatoriamente, alcançando os objetivos traçados no seu plano de ensino. Este pode ser o diferencial do RTI quando comparado à educação especial que comumente se desenvolve, que se preocupa em sinalizar as necessidades e nem sempre verifica os resultados da intervenção.

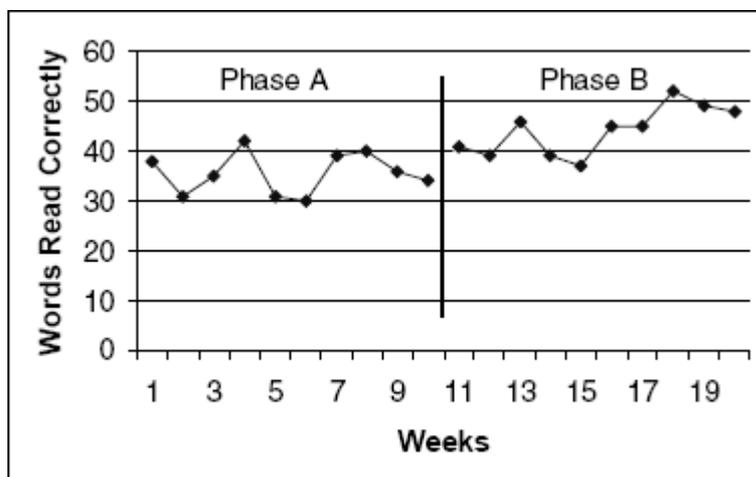
De acordo com o modelo, é crucial responder algumas perguntas para que o plano da intervenção nas áreas necessárias seja eficazmente realizado, nomeadamente: “1. *What is the problem?*; 2. *Why does the problem exist?*; 3. *What should be done to address the problem?*; 4. *Did the intervention work and what’s next?*” (Wedl, 2005 p. 9). Através de tais questionamentos, percebe-se que o modelo se preocupa com o conhecimento da problemática do aluno, para depois traçar estratégias que

maximizem as suas capacidades, havendo uma posterior retomada dos objetivos iniciais, percebendo se os mesmos foram atingidos.

No primeiro questionamento, qual é a problemática, forma-se a equipa com os membros indicados para o aluno em pauta, incluindo os pais, para analisarem toda base de dados do aluno, observações em classe e das atividades por ele realizadas, assim, a problemática é definida. Para a coleta de informações e avaliação do aluno, nem sempre se indicam os testes estandardizados, que nem sempre ajudam no caso de crianças com DAE. A segunda questão se preocupa com a origem da problemática, o que pode tê-la causado. Quanto ao que fazer para tentar resolver o problema, o modelo anuncia o plano de intervenção do aluno com DAE, com objetivos muito bem delineados, baseados nos resultados que se busca, sintetizando como, quando e o que será realizado. Para tanto, nova metodologia é necessária, demonstrando a importância do professor do ensino regular para que o modelo tenha sucesso. Após a intervenção, a equipa se preocupa na verificação dos objetivos, se estes foram ou não alcançados, em caso negativo, o plano é modificado para obter sucesso (Wedl, 2005).

Quanto à identificação do problema e a verificação da sua melhoria, Deno (1986) concorda que os testes estandardizados não respondem ao que os professores precisam, sendo que a comparação do andamento das intervenções não podem ser feitas em um curto espaço de tempo, como é aconselhado. Neste sentido, é defendida a utilização do “Curriculum-Based Measurement”, que seria a monitoração do desenvolvimento do aluno com base no currículo, designado para medir e verificar o desenvolvimento da criança, com o fim de observar se os objetivos estão a ser alcançado, e consequentemente, se a intervenção está a ser bem sucedida. Tal monitoração tem por base três características, nomeadamente “*Direct Measurement*”; “*Repeated Measurement*”; e “*Time Series Analysis*” (Wedl, 2005). A primeira refere-se à observação ao aluno, analisando as áreas que tem e as que não tem dificuldades. A segunda defende a importância de observar constantemente as tarefas realizadas pelo aluno, cuja frequência será decidida de acordo com cada problemática. A terceira característica, por fim, afirma ser válida a utilização de um gráfico para sinalizar o andamento da intervenção, percebendo o seu sucesso, como é mostrado no exemplo que se segue.

Figura “X”: Gráfico de desenvolvimento



Fonte: Wedl, 2005 p. 12.

No exemplo foi necessário reformular o plano de intervenção, visto que na primeira fase o aluno não demonstra desenvolvimento esperado, e na segunda fase, com as adaptações necessárias, o aluno consegue atingir o objetivo esperado.

O RTI, portanto, possui três componentes principais, sendo a descrição do problema; o desenvolvimento de intervenções para os alunos; e a avaliação da RTI.

Descrição do problema

Nesta fase, o professor do ensino regular descreve as dificuldades que o seu aluno apresenta no desenvolvimento das atividades em classe. É essencial que o professor tenha conhecimento dos seus alunos e consciência de que a sua prática não influencia nas respostas negativas da criança. A utilização de testes padronizados não é suficiente para verificar as áreas fortes e fracas da criança, sendo válido verificar todos os materiais do aluno. Ter proximidade com a família do aluno também é válido, como afirma Wedl (2005 p. 17), “by describing the child’s strengths and weaknesses, not necessarily linked directly to the academic problem, the teacher may be able to identify skills (or lack of skills) that will enable the student to improve”. Assim, as áreas acadêmica e social estão interligadas e trabalham em vista de um objetivo único, o melhor desenvolvimento possível da criança. Nesta fase é também essencial descartar outras deficiências, como a surdez, a cegueira ou a deficiência mental, que podem influenciar na dificuldade de aprendizagem do aluno.

Desenvolvimento de intervenções para os alunos

Reconhecendo a problemática do aluno, é possível traçar alguns métodos diferenciados e estratégias que podem aprimorar as capacidades da criança, auxiliando no seu desenvolvimento. Como no início o professor trabalha com hipóteses sobre o porquê de o seu aluno não conseguir atingir os objetivos traçados no currículo comum, as estratégias adotadas podem não funcionar, por isso, é necessário que ele esteja sempre atento e com os objetivos muito bem traçados, para que seja possível fazer adaptações e modificações para que as intervenções possam então ter sucesso. É também nesta fase que se calcula a duração da intervenção, uma vez que se busca respostas rápidas de desenvolvimento.

Avaliação do RTI

Nesta última etapa, a monitoração dos resultados confere a validade da intervenção, sobretudo utilizando a avaliação com base no currículo, que deve ser feita constantemente durante o atendimento ao aluno com DAE (Deno, 1986, Fuchs & Shinn, 1989). Nesta fase conclusiva, a equipa deve revisar todos os dados recolhidos no andamento da intervenção, comparando-os com os objetivos traçados, que caso tenham sido alcançados, fica confirmada a validade da intervenção, caso contrário, modificações mais significativas devem ser feitas com maior intensidade.

Algumas considerações

Muitas pesquisas têm sido desenvolvidas para certificar que os modelos de atendimento a alunos com NEE são mais eficazes para o desenvolvimento de tais crianças, visto que não se preocupa apenas em estandardizar as suas médias e compreender a sua problemática, mas sobretudo, objetiva a intervenção eficaz e a verificação de que os mesmos estão a ser satisfatoriamente alcançados.

Em ambos modelos percebe-se a significativa participação dos professores do ensino regular em todo o processo de intervenção com o aluno com NEE. Sendo assim, torna-se válido perceber a importância da capacitação que aborde a educação especial, na formação inicial, na específica ou na contínua.

Referências

- Correia, L. M. (1997). Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In: Rodrigues, D. (Ed.), Educação e diferença. pp. 121-142. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (2003). Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005) Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008) Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores. 2 ed. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M.; Lavrador, R. S. F. (2010). A utilidade da CIF em educação: Um estudo exploratório. Universidade do Minho: EE/DPEE, IE, Portugal.
- Cruz, V. (1999). Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, R. M. S. (2006). O Modelo de Atendimento à Diversidade de Correia e as Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Um Estudo de Caso Único. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal.
- Fonseca, V. (2001). Tendências futuras para a educação inclusiva. In: Inclusão. pp. 11-31. Porto: Porto Editora.
- Hallahan, D., & Kauffman, J. (1997). Exceptional learner: Introduction to special education. Boston: Allyn and Bacon.
- Karagiannis, A., Stainback, W., Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling. In S. Stainback; W. Stainback (eds.). Inclusion: A guide for educators, pp. 3-15. Baltimore: Paul Brooks.
- Kirk, S.A., & Gallagher, J.J. (1979). Educating exceptional children. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Mantoan, M. T. E. (1997). Inclusão escolar de deficientes mentais: Que formação para professores? In: Mantoan, M. T. E. (Ed.) A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC.
- Rodrigues, D. (Ed.). (2003). Perspetivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora.
- Sasaki, R. K. (1999). Os Novos Paradigmas. In. SASSAKI, R. K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. pp. 26-57. Rio de Janeiro: WVA.
- Skljar, C. (Ed.) (1997) Educação e Exclusão: Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação especial. Porto Alegre: Mediação (Cadernos de Autoria).
- Vaughn, S. (2008). Response to Intervention: A Framework for Reading Educators. USA: International Reading Association.

- Vaughn, S., Wanzek, J., Woodruff, A.L., & Linan-Thompson, S. (2006). A three-tier model for preventing reading difficulties and early identification to students with reading disabilities. In D.H. Haager, S. Vaughn, & J. K. Klingner (Eds), *Valid reading practice for three tiers of intervention*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks.
- Warnock, M. (2005). *Special educational needs: A new look*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain.
- Will, M. (1986). Educating children with learning problems: a shared responsibility. *Exceptional Children*, 52, pp. 411-415.

4.44.

Título:

Avaliação da aprendizagem no ensino superior: o caso da disciplina história da educação

Autor/a (es/as):

Silva, Aparecido Borges da [Universidade Federal de Mato Grosso]

Silva, Marijane Silveira da [Universidade Federal de Mato Grosso]

Resumo:

No Ensino Superior, assim como nos níveis escolares anteriores, notas e/ou conceitos desempenham um papel importante no processo educacional, pois são estes que determinam o “sucesso” ou “fracasso” dos estudantes em sua carreira acadêmica. A avaliação da aprendizagem aparece, neste momento, como um mecanismo que estimula a permanência ou a exclusão dos alunos no processo de escolarização. A Universidade, por seu papel de excelência na preparação de indivíduos para o exercício competente de atividades múltiplas em determinado contexto social, político e cultural, deve questionar se seus métodos de avaliação da aprendizagem estão a desenvolver a capacidade de tomada de decisões, para ações responsáveis frente aos dilemas político-filosóficos do mundo contemporâneo, nos estudantes que por ela passam. Ou seja, a preocupação da Universidade deve residir não só na formação de futuros profissionais para o mercado de trabalho, mas, também, na preparação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade em que vivem. As notas e/ou conceitos, tradicionalmente, têm representado a quantidade de informações apreendidas pelos estudantes em relação à expectativa do avaliador (professor), porém não basta a verificação quantitativa dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. É preciso métodos avaliativos que identifiquem os processos de aprendizagem dos estudantes e não apenas dos resultados em si, o que possibilitará a criação de medidas que contribuam para o aperfeiçoamento do ensino e da qualidade na Educação Superior. Com relação à disciplina História da Educação, obrigatória em muitos cursos de Pedagogia no Brasil, o conhecimento do processo evolutivo dos sistemas educativos, dos seus métodos e instrumentos, possibilitará uma melhor compreensão do papel da escola e/ou da Universidade na regulação da sociedade ao longo do tempo. Por meio do conhecimento histórico dos métodos pedagógicos, os alunos compreenderão a evolução dos modelos avaliativos e poderão propor mudanças neste, já que estão diretamente ligados ao processo. Por isso, o presente trabalho propõe demonstrar possibilidades metodológicas de avaliação no Ensino Superior, especificamente na disciplina História da Educação. Na tentativa de responder como esta disciplina pode contribuir na formação da vida acadêmica dos graduandos, preparando-os tanto para a pesquisa como para a docência, desenvolveu-se em sala de aula uma prática avaliativa que integrasse a pesquisa à docência, por meio de trabalhos escritos e

expositivos obtidos em estágio docente, desenvolvido no primeiro semestre de 2011, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso e teve como foco a investigação da avaliação praticada no Ensino Superior, em especial na disciplina História da Educação. Adotou-se como referencial teórico para este trabalho os estudos de Zabala (1998) e Luckesi (1995), entre outros. Espera-se que a experiência aqui apresentada contribua como uma possibilidade metodológica para a comunidade acadêmica, apontando alternativas para o ato de avaliação da aprendizagem, considerando que essa prática seja exercida de modo a considerar, respeitar e superar as diferenças e dificuldades manifestadas em sala de aula.

Palavras-chave:

Avaliação da Aprendizagem. História da Educação. Estágio em Docência.

O presente trabalho é resultado de experiência de estágio de docência realizado no curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) no primeiro semestre do ano de 2011. O estágio de docência na graduação é uma das disciplinas desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição, que possibilita aos mestrandos e doutorandos uma experiência didática junto aos cursos de graduação, visando integrar as atividades de pesquisa e ensino, além de contribuir para a sua formação profissional e auxiliar em futuros concursos para o magistério superior.

O texto a seguir está dividido em três partes principais: a primeira traz a parte de legislação federal e de documentos administrativos internos da Universidade, uma breve descrição da história do curso de graduação de Pedagogia, ao longo dos mais de 40 anos de existência da UFMT, bem como sua estrutura de funcionamento; a segunda demonstra a metodologia avaliativa adotada, na disciplina de História da Educação, pelos alunos do estágio de docência no curso de graduação em Pedagogia, abordando as três etapas do processo (leitura / síntese; seminário / debate; aulas de campo / pesquisa monográfica); a terceira, enfim, apresenta as impressões dos graduandos do curso de Pedagogia sobre a disciplina História da Educação, bem como sobre as possíveis contribuições desta na sua carreira acadêmica. Também, tece considerações sobre a metodologia adotada nas aulas, a atuação do professor regente e dos estagiários em docência.

A UFMT e a graduação em Pedagogia

A história do curso de graduação em Pedagogia em Mato Grosso se confunde com a própria história da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Cuiabá, onde a graduação em Licenciatura em

Pedagogia é ofertada desde a sua origem, na década de 1970¹⁰⁵, fornecendo aos concluintes do curso a habilitação para o exercício do magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental. Porém, tanto a história do curso de graduação, quanto a história da Universidade vêm de muito mais longe.

O primeiro estabelecimento de ensino superior do estado de Mato Grosso, a *Faculdade de Direito de Cuiabá*, foi fundada em 1934 por um grupo de bacharéis, sob a orientação jurídica do jurista Palmiro Pimenta (Cuiabá, 1892-1968), sendo estruturada, reconhecida e oficialmente homologada pelo Decreto n.º 389, de 28 de novembro de 1934. Anos mais tarde, pelo Decreto Lei 87, de 04 de dezembro de 1936, a Faculdade é encampada e extinta pelo Poder Público para renascer pela Lei n.º 486, de 09 de setembro de 1952, com o nome de *Faculdade de Direito de Mato Grosso*.



Localização geográfica do estado de Mato Grosso (Fonte: Wikipedia).

Em 1955, um impasse à implantação efetiva de uma instituição de ensino superior no estado de Mato Grosso, o governo estadual suspende, provisoriamente, o funcionamento da Faculdade de Direito de Mato Grosso pelo Decreto n.º 2.248, de 07 de novembro de 1955, por considerar que esta não atendia às normas estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (Madureira, 2005: 27). Somente no

* Graduado em História e Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

** Graduada em Pedagogia e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

¹⁰⁵ A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) foi criada pela Lei n.º 5.647, de 10 de dezembro de 1970, pelo então presidente da República Emílio Garrastazu Médici.

ano seguinte, pelo Decreto n.º 120, de 05 de setembro de 1956, que a Faculdade de Direito passou a funcionar efetivamente, sem interrupções, quando o então governador do estado de Mato Grosso, João Ponce de Arruda, reabre o curso e o presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira, autoriza seu funcionamento pelo Decreto n.º 40.387 de 20 de dezembro de 1956. Outras datas importantes foram: o reconhecimento da Faculdade de Direito de Mato Grosso pelo Decreto n.º 43.339, 03 de dezembro de 1959, e a federalização da Faculdade de Direito de Mato Grosso pela Lei n.º 3.877, de 30 de janeiro de 1961.

Outras instituições de ensino superior são criadas nos anos seguintes. Em 1952, é criada a *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mato Grosso* e, em 1965, a *Faculdade de Ciências Econômicas*, ambas em Cuiabá. Porém, em razão da carência de professores especializados e de recursos financeiros, a *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mato Grosso* só iniciaria suas atividades no ano de 1966. Importante destacar que, no seu pouco tempo de existência, esta instituição de ensino caracterizou-se como um espaço de formação de professores, pois desde sua criação ofertara os cursos de Matemática, História Natural, Geografia e Letras. Paradoxalmente, o curso de Filosofia nunca foi oferecido (Dorileo, 2005).

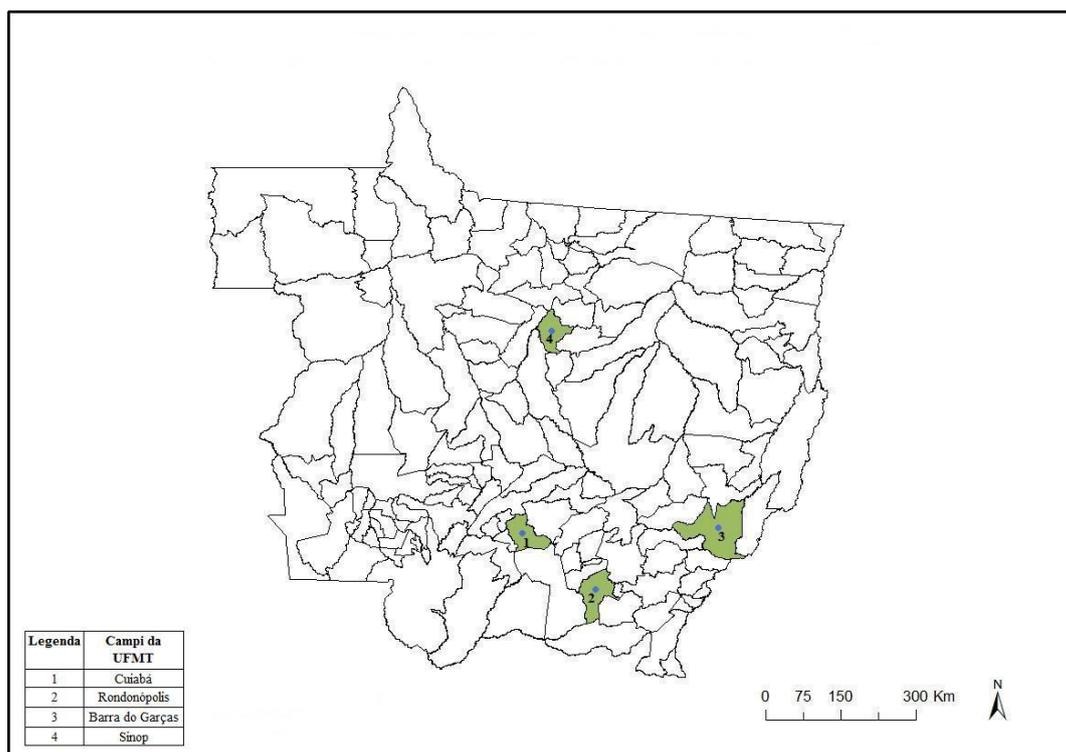
Ainda em 1966, o então governador do estado de Mato Grosso, Pedro Pedrossian, sancionou a Lei n.º 2.629, 26 de julho de 1966, criando o *Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá* (ICLC), que incorporaria a *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mato Grosso*¹⁰⁶, a Faculdade de Ciências Econômicas e o curso de Engenharia Civil, que ofertavam os respectivos cursos.

O ICLC foi instituído através da Lei n.º 235, de 02 de outubro de 1952, porém o funcionamento incipiente deu-se em 11 de agosto de 1966 [...]. Em 1965, dá-se a instituição da Faculdade de Ciências Econômicas, pela Lei n.º 2.143, de 08 de setembro [...]. Em 16 de dezembro de 1969, pela Lei n.º 2.966, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras é transformada em Faculdade de Educação (Pedagogia, Economia, Engenharia Civil, Filosofia, Licenciatura em Ciências e Letras e Ciências Econômicas), incluindo a Faculdade de Serviço Social criada pela Lei 2.845, de 30 de setembro de 1968 (Dorileo, 2005: 39).

A Universidade Federal de Mato Grosso surge, conforme o Artigo 10 da Lei n.º 5.647, de 10 de dezembro de 1970, da integração de todas as faculdades já existentes no estado e seus respectivos

¹⁰⁶ Com a criação do *Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá*, em 1966, a *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mato Grosso* foi substituída pela Faculdade de Educação que deveria realizar cursos de graduação de Licenciatura em Matemática, História Natural, Geografia, Letras, Química, Física e Pedagogia (DORILEO, 2005).

cursos: a Faculdade Federal de Direito de Cuiabá; a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mato Grosso; o Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá. Depois de estabelecida, a UFMT, partindo em direção ao interior, vai cronologicamente instalar quatro campi: Campus Universitário de Cuiabá (sede, em 1970), Campus Universitário de Rondonópolis (1980), Campus Universitário do Alto Araguaia (1981) e Campus Universitário de Sinop (1992) (Gianezini, 2009: 105).



Distribuição dos *campi* da Universidade Federal do Mato Grosso (Fonte: Construção dos autores).

Com relação ao curso de graduação em Pedagogia, criado pela Lei Estadual n.º 2.629, de 26 de julho de 1966 e reconhecido pelo Decreto n.º 74.602, de 24 de setembro de 1974, já nos primeiros anos da UFMT, este habilitava profissionais para o exercício da Administração Escolar e para o Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Mais tarde, foram oferecidas habilitações para Supervisão Escolar, Orientação Educacional, seguindo as orientações estabelecidas no Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 252, de 11 de abril de 1969, que instituiu o currículo mínimo para o curso de Pedagogia.

Ao longo dos anos, o curso passou por duas reestruturações curriculares (uma em 1988 e outra em 1995) que tinham por objetivo superar a fragmentação de conhecimentos, a dicotomia entre teoria e prática e o caráter tecnicista da formação (Beraldo & Monteiro, 2006). Deste modo, ao curso de graduação em Pedagogia possibilitaria aos recém-graduados condições teóricas reflexivas favoráveis à

melhor compreensão do fenômeno educativo e à atuação do profissional no desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Atualmente, a organização curricular do curso de graduação em Pedagogia compreende um mínimo de 3.545 horas, com duração mínima de quatro anos, oferecidos em dois turnos distintos, regime seriado anual, com um total de quarenta e cinco vagas para cada turno, fornecendo aos concluintes do curso a habilitação para o exercício do magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental. Recredenciado pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) n.º 341, de 01 de fevereiro de 2005, prorrogado nos termos do Art. 63 da Portaria Normativa do MEC n.º 40, de 12 de dezembro de 2007, que foi consolidada e republicada no Diário Oficial da União de 29 de dezembro de 2010. O curso é respaldado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e pela Resolução CNE/CP 01/2006, articuladas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394 de 1996, bem como em outros textos legais que tecem a reforma da educação superior brasileira.

O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPPC) concebe a própria Pedagogia como um «campo de conhecimento dinâmico, que busca explicar e intervir na educação, entendida como práxis interessada na formação humana e no estabelecimento de relações sociais democráticas» (PPPC, 2011: 16), e a docência assumida como a base da formação do pedagogo e concebida para além da sala de aula.

[...] a profissionalização docente requer a busca de competência científica, técnica e sócio-política, condição necessária para o estabelecimento de diálogos críticos entre formação acadêmica e exercício profissional. Para tanto, a formação deverá estar ancorada na indissociável relação entre teoria e prática, nos fundamentos, princípios e pressupostos epistemológicos, históricos, pedagógicos e ético-políticos implicados no trabalho docente (PPPC, 2011: 19).

A disciplina História da Educação tem grande relevância na graduação em Pedagogia, sendo oferecida nos dois primeiros semestres do curso, com uma carga horária total de 180 horas/aula (120 horas ofertadas no primeiro semestre e 60 horas no segundo). As aulas são ministradas de forma concentrada (sistema em voga no curso com positivas avaliações), em horário integral do turno, esgotando seu conteúdo com períodos variáveis de 3 a 6 semanas e carga horária de 20 a 30 horas por semana, distribuídas em atividades teóricas, práticas e estudos dirigidos. De acordo com o PPPC, o licenciado em Pedagogia, ou Pedagogo, pode atuar em creches e escolas; em sistemas de ensino e em projetos desenvolvidos por instituições não escolares, como organizações não governamentais, empresas, hospitais, movimentos sociais, associações, clubes e em outros espaços educativos.

O intuito do curso é que o egresso, ao final, esteja preparado, profissionalmente, para o exercício da docência e gestão de processos educativos, escolares ou não, e que tenha um comprometimento com a «atuação crítica, competente e ética», bem como ter ciência da necessidade de trabalhar com as diferenças, visando a inclusão social; ser capaz de conceber a avaliação como:

*[...] processo de autoformação e planejar o próprio desenvolvimento profissional, pela reflexão teórico-prática, pela sistematização dos saberes ou pela continuação dos estudos em nível de pós-graduação. [...] essa formação pressupõe e exige que a **relação teoria-prática** seja um dos princípios em que se apoia a formação do pedagogo, que, do ponto de vista profissional, é um pesquisador que deve pensar sua prática profissional criticamente, numa continuidade processual em que se vislumbra o texto da teoria emprestando corpo para a prática, e esta, o contexto para a teoria, com a pesquisa oferecendo lastro para tal desiderato educativo. (PPPC, 2011: 26, grifo do original).*

É possível observarmos também no PPPC o destaque para a interface que o curso de Licenciatura em Pedagogia do *campus*-sede faz com o Programa de Pós-Graduação do Instituto de Educação (PPGE/IE), propiciando a ambiência de pesquisa para os alunos graduandos, que têm a oportunidade de ingressar em projetos de iniciação científica e participar de trabalhos investigativos dos Grupos de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos organizados de modo a propiciar esta articulação permanente. Outro fator de integração é o estágio de docência, no qual os estudantes do mestrado e do doutorado atuam no curso de Graduação (PPPC, 2011: 82).

Para os estudantes da pós-graduação da UFMT, o estágio de docência é concebido a partir da necessidade de fornecer aos seus discentes um «treinamento para o magistério». A Resolução que institui e regulamenta o estágio de docência na graduação, para os discentes dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, da Universidade Federal de Mato Grosso intitula-se CONSEPE¹⁰⁷ n.º 076, de 23 de agosto de 1999. Em seu Artigo 1º, estabelece que o estágio de docência na graduação, foi instituído com o propósito de «aprimorar a formação de discentes dos cursos de Pós-Graduação ‘Stricto Sensu’, oferecendo-lhes adequado treinamento para o magistério, através de estágio em atividades didáticas na graduação». Esta mesma resolução considera, em seu Artigo 2º, que o «estágio de docência na graduação passa a ser considerado como parte integrante da formação de mestres e

¹⁰⁷ O Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), órgão deliberativo superior da Universidade Federal de Mato Grosso em matéria de natureza acadêmica.

doutores, tornando-se obrigatório para os bolsistas do Programa de Demanda Social da CAPES¹⁰⁸ e optativo para todos os demais discentes matriculados nos cursos de Pós-Graduação ‘*Stricto Sensu*’ oferecidos pela UFMT».

Existe uma preocupação, na resolução do CONSEPE, em deixar evidente que a função do estágio é o preparo dos pós-graduandos para o exercício da docência, porém, nesta etapa, a disciplina fica sob a responsabilidade do professor efetivo. A participação dos estagiários é integral, mas sua atuação, mesmo que direta no exercício da docência, fica sob a orientação do professor regente.

Novamente, reforçando a definição: a participação dos discentes da pós-graduação na disciplina é caracterizada como estágio, não como substituição do professor responsável, a quem compete a definição e a condução adequada de todos os trabalhos correspondentes à ementa da disciplina. As atividades realizadas durante o estágio de docência se caracterizaram no auxílio ao professor na preparação e condução das aulas e na orientação de alguns alunos quanto à preparação de seus trabalhos para posterior apresentação em sala de aula.

Oferecer fundamentos históricos à ação educativa é a primordial função da disciplina História da Educação, que tem como intuito estabelecer uma relação entre história e educação, oferecendo subsídios à ação educativa, bem como subsidiar o domínio dos pressupostos teórico-metodológicos necessários à investigação das práticas educacionais pedagógicas no âmbito da realidade político-social nas diferentes épocas da humanidade. De forma mais detalhada conduz os discentes para compreender o significado da educação no processo de concepção e ação na formação de educadores, que possibilita uma relação dialética entre ensino/pesquisa e aprendizagem.

Possibilidades Metodológicas de Avaliação no Ensino Superior

A partir do ementário da disciplina, percebeu-se que os estudantes da graduação em Pedagogia, do primeiro ano letivo, iniciado em fevereiro de 2011, teriam à frente uma grande quantidade de informação sobre a história educacional a ser estudada, que abrangia desde a História da Educação Geral, passando pela História da Educação na América Portuguesa e no Brasil (séc. XIX a XX) até chegar à História da Educação em Mato Grosso (séc. XIX e XX).

Com o intuito de trabalhar os conteúdos da História da Educação de forma dinâmica, foi combinado com os estudantes que o módulo disciplinar seria composto dos seguintes momentos: leituras, seminários, reflexões, debates, exercícios escritos individuais e coletivos, estudos laboratoriais (aulas de campo) e exposição dialogada do docente.

¹⁰⁸ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma agência de fomento à pesquisa brasileira que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do país.

Com o objetivo principal de proporcionar uma aprendizagem de qualidade e significativa na formação acadêmica dos estudantes, foi proposta uma avaliação que acompanhasse diariamente o desenvolvimento destes durante as aulas, em sala e fora dela (considerando, neste ponto, as aulas de campo). A avaliação foi alicerçada no princípio da autocrítica, onde os alunos puderam avaliar seu próprio rendimento, participação e interesse pelos textos e temas abordados durante as aulas de História da Educação. Ainda, no final do módulo disciplinar, foi proposto aos discentes que produzissem um trabalho monográfico (momento do exercício da escrita da história da educação, ou seja, da prática de pesquisa, mesmo que singela), que seriam apresentados os resultados em forma de seminários. Uma colcha de retalhos foi sendo tecida, em que se entrecruzaram conhecimentos universitários da formação para o magistério e, também, para pesquisa.

A avaliação foi pensada desta forma tendo por base a concepção defendida pelo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia que compreende a avaliação de forma ampla, indo além da avaliação do processo ensino-aprendizagem.

A proposta de avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia – Licenciatura é fundada na indissociável relação teoria/prática e no âmbito das seguintes perspectivas: formativa, sistematizada, inclusiva e integral. Como processo contínuo ou formativo, deve ocorrer ao longo do curso e ser realizada em diferentes momentos, com o propósito de fazer com que alcancem os objetivos previstos. A avaliação, por ser formativa, implica processo, acarreta diálogo, possibilita troca de ideias, com vistas a avanços progressivos. Essa postura avaliativa assumida no curso pressupõe, por um lado, uma compreensão do processo epistêmico de construção do conhecimento e, por outro, a compreensão da ação de avaliar como processo pedagógico de interação contínua entre licenciando/conhecimento/professor [...] (PPPC, 2011: 85).

Por entender a avaliação como um processo complexo de construção de conhecimentos, que envolve várias dimensões (professor e aluno) passíveis de ressignificações... Por considerar que se trata de um processo contínuo, dinâmico e permanente... Durante o período do estágio em docência, foram adotados diferentes instrumentos para possibilitar a reflexão sobre os conteúdos, sempre com a participação de todos os estudantes.

Inicialmente, antes de qualquer aula diária, os alunos produziram uma **pequena síntese**, sem consulta, onde registravam o seu entendimento acerca do conteúdo do dia – lido anteriormente para, em seguida, ser debatido em sala de aula (comentado, seja pelo professor, estagiários, ou por um grupo de alunos da própria turma). Este trabalho de registro diário ou *avaliação inicial* (Zabala, 1998: 199) foi realizado com o intuito de acompanhar o processo evolutivo vivido por alunos e estagiários, permitindo, assim, uma análise crítica e reflexiva do processo em que ambos estavam aprendendo. Deste modo, toda a produção dos alunos era significativa, pois representava o grau de conhecimento

produzido por eles naquele determinado momento. Após a coleta da produção dos estudantes, os estagiários teciam as observações pertinentes ao assunto do dia.

Este momento foi muito revelador, uma vez que não habitual, na cultura escolar brasileira, o ato de registrar diariamente o desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula – trata-se de um procedimento fundamental quando a intenção é formarmos pesquisadores. Vale destacar que os alunos demonstraram muita dificuldade no início deste processo avaliativo, mas, ao longo da prática, os avanços foram se tornando perceptíveis.

Outra metodologia adotada centrou-se na participação dos alunos com a preparação de seminários temáticos e posterior apresentação para os demais estudantes da turma. Esta atividade exigiu dos graduandos certa postura didática, como o aprendizado do adequado uso dos recursos técnicos disponíveis para apresentação de um seminário (organização e projeção de *slides*, elaboração de cartazes e portfólios etc). Foi um momento de debate, em que a situação de interação possibilitou, tanto aos graduandos quanto aos pós-graduandos (estagiários), organizarem suas ideias e compreender as ideias dos outros, relacioná-las e ampliar o conhecimento sobre os temas abordados. Um momento favorável para os envolvidos no processo incorporassem novos conhecimentos, uma vez que a participação de todos exigiria que expressassem, com suas próprias palavras, exemplificassem e estabelecessem relações com outros conhecimentos prévios.

Esta observação dos alunos, feita pelo professor regente e pelos estagiários, permitiu obter um conhecimento maior sobre as possibilidades de verbalização e ação em relação às atividades propostas. Por meio do registro desta observação, foi possível elaborar interpretação para reorientação das práticas, que foram analisadas posteriormente. Vale ressaltar que foi considerado nesta avaliação em grupo, as condições de produção, como o tempo de realização, o nível de conhecimento e de compromisso dos alunos, as fontes de informações e os recursos utilizados.

Outra metodologia de avaliação utilizada respaldou-se na construção de um trabalho monográfico, realizado em trio, que consistia na escolha de uma temática com enfoque para a História da Educação, produção do texto e apresentação escrita. Este instrumento mostrou-se valioso, pois os alunos demonstraram interesse pela pesquisa, possibilitando assim, fazermos o elo entre o que foi teorizado com a prática e os graduandos puderam também exercitar-se enquanto pesquisadores bem como os estagiários enquanto «co-autores do trabalho».

Quando os professores-alunos são convidados a trabalhar os conteúdos e as atividades do estágio no campo de seu conhecimento específico, que é a Pedagogia – ciência da Educação – e a Didática – que estuda o ensino e a aprendizagem –, percebem que os problemas e possibilidades de seu cotidiano serão debatidos, estudados e analisados à luz de uma fundamentação teórica e, assim, fica aberta a possibilidade de se sentirem co-autores desse trabalho. (Pimenta & Lima, 2004: 127).

Despertar nos graduando o prazer pela pesquisa e a importância da função de um arquivo¹⁰⁹ enquanto instituição que tem como função preservar a memória via fontes documentos, fez com que planejássemos também duas aulas de campo, que consistiram, então, em visitas realizadas à duas instituições importantes no estado de Mato Grosso: a Casa Barão de Melgaço e o Arquivo Público do Estado de Mato Grosso. Estes locais são guardiães de riquíssimos acervos documentais, bibliográficos, institucionais, manuscritos e impressos, que se encontram catalogados e informatizados, facilitando assim as pesquisas e contribuindo para preservação da memória do Estado mato-grossense.

A Casa Barão de Melgaço é a denominação dada à sede do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso (IHGMT), localizada no centro histórico de Cuiabá. Construída entre os anos 1775 e 1777, na antiga Rua do Campo, a multissecular Casa Barão de Melgaço recebeu a partir de 1843 seu mais ilustre morador, o francês naturalizado brasileiro Almirante Augusto João Manoel Leverger. Por décadas esse casarão cuiabano foi o ambiente onde se discutiu e se fez a história da gente mato-grossense. A Casa Barão de Melgaço, desde 23 de novembro de 1930, por doação nos termos do Decreto nº 01, assinado pelo Governador Antonino Menna Gonçalves, é a sede do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso e da Academia Mato-grossense de Letras (AML), as duas mais antigas instituições culturais do Estado em atividade, sendo o IHGMT criado em 1º de janeiro de 1919 e a AML em 07 de setembro de 1921. Atualmente, a biblioteca e o arquivo da Casa Barão de Melgaço abrigam os acervos com mais de 8.000 títulos, um raro e precioso acervo de periódicos (jornais e revistas), arquivos institucionais e privados, abarcando ainda um auditório para 225 pessoas, um salão social para lançamento de livros e solenidades, além de um pátio interno com arquitetura resplandecente. Suas portas estão abertas à consulta e apropriação de informações veiculadas em seus raros e preciosos acervos, demonstrando assim uma ação democrática e cidadã¹¹⁰. Os acervos da Casa Barão são constituídos por doações de famílias cuiabanas e mato-grossenses que fizeram questão de doar os acervos privados que pertenceram a seus membros falecidos, maior parte deles integrante dos quadros do Instituto ou da Academia Mato-Grossense de Letras, somando uma variedade imensa de

¹⁰⁹ Sobre este assunto remetemos o leitor ao trabalho produzido por Maria Lourdes Blatt Ohira, intitulado *Arquivos públicos do Brasil: da realidade à virtualidade*, em que a autora destaca a importância das instituições arquivísticas como fonte de pesquisa e de preservação do patrimônio documental, seja na esfera da administração pública estadual e/ou da administração pública municipal. Por meio do levantamento de pesquisas realizadas a partir de 1990 no Brasil, identifica e discute os principais problemas enfrentados pelos arquivos públicos agrupados em: natureza jurídica e institucional; infraestrutura e instalações; acervo arquivístico-documental; acesso, recuperação e pesquisa; usuários; recursos humanos; e, recursos tecnológicos. Levando a conhecer a realidade dos arquivos públicos brasileiros, os resultados revelados pela análise da produção arquivística apontam os problemas que estas instituições ainda enfrentam.

¹¹⁰ Informações localizadas no sítio do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso, com acesso em fevereiro de 2012.

fontes e a heterogeneidade de suportes: manuscritos tipografados, fotográficos, pictóricos, mobiliários e objetos.

O Arquivo Público do Estado de Mato Grosso (APEMT) com mais de cem anos de fundação, guarda grande parte da história de Mato Grosso, disponibilizado ao público em geral pela organização do acervo. No Arquivo Público do Estado de Mato Grosso é possível localizar abundante material de caráter oficial, constituído de diversas fontes. No tocante à educação é possível localizarmos relatórios de inspetores, de diretores da instrução pública e de professores, mensagens de presidente e de governadores, livros de almoxarifado – de atas, de material em estoque, de nomeação de professores, de relações de pedidos de material pelas escolas, de relação de material distribuído pela Diretoria da Instrução Pública –, coletâneas de legislação (decretos, leis, resoluções), exemplares de regulamentos da instrução pública, exemplares de Diário Oficial, correspondências entre órgãos administrativos, mapas de movimentação de alunos, jornais impressos e microfilmados são fontes de fácil acesso neste arquivo.

Com este pequeno histórico não temos dúvida de que a escolha foi certa para realização das duas aulas de campo. Os graduandos ficaram deslumbrados com estas duas instituições. Foram acompanhados pelos estagiários e recebidos por responsáveis nos respectivos locais, que apresentaram todos os espaços, suas documentações e contaram um pouco de suas histórias¹¹¹. Em seguida, os graduando produziram um relatório com as impressões acerca dos ambientes visitados e sua importância para a História da Educação e para o estado de Mato Grosso.

Todos esses momentos de aprendizagem citados acima foram intencionais, ativos e inteligíveis (Luckesi, 2006: 131), utilizados também como instrumentos avaliativos pelo professor e pelos estagiários, servindo tanto para a avaliação dos graduandos quanto para os estagiários, pois possibilitaram a estes demonstrarem suas formas de compreender os temas em questão. A intenção na escolha destes instrumentos de avaliação era que possibilitassem aos alunos a construção de uma consciência crítica dos modos de agir, utilizados frente às atividades que lhes são propostas. Não se trata de uma avaliação de momentos, mas a ideia, corroborando com Luckesi (2010: 227), era de «envolver o aluno no processo de estudo, do fazer, do aprender, do crescer como gente, em perspectiva crítica, humana».

Como última dinâmica do módulo de História da Educação, ministrada no primeiro ano do curso de Pedagogia, turma 2011, no período matutino, aplicamos um questionário com perguntas propostas

¹¹¹ Registra-se aqui agradecimentos especiais à professora Elizabeth Madureira de Siqueira que, na época, recebeu estudantes e estagiários de docência com muito carinho na Casa Barão de Melgaço e aos funcionários do Arquivo Público do Estado de Mato Grosso pela recepção aos graduandos, organização e disponibilização do acervo documental.

sobre a disciplina, suas contribuições, a metodologia adotada nas aulas, a atuação do professor e dos estagiários de forma distinta.

Os discentes se mostraram receptivos e colaboradores, visto que responderam o questionário de forma criteriosa sobre os pontos determinados para análise. De forma geral, a turma considerou a História da Educação como uma disciplina importante para a formação dos pedagogos ao estabelecer relação entre História e Educação (no mundo, no Brasil e em Mato Grosso), explorando os significados de educação em diferentes épocas da humanidade, oferecendo subsídios à prática educativa e estreitando a relação entre ensino, pesquisa e aprendizagem.

Foi observado, também, que houve grande aceitação no que tange a metodologia utilizada pelo docente titular, incentivando a prática da leitura, da escrita e da retórica. Com relação à participação dos estagiários, os discentes da graduação avaliaram a atuação como positiva ao participar das discussões, considerando-os compreensivos, dispostos a esclarecer as dúvidas.

Um item específico possibilitou aos discentes fazerem uma reflexão acerca da participação pessoal de cada um durante todo o processo de aprendizagem. Este procedimento foi intitulado de auto-avaliação, em que se enxergava o caminho percorrido pelo aluno, o que conseguiu aprender, as dificuldades encontradas e o que fez para superá-las, bem como o que precisava ser conquistado.

Conclusão

As aulas ministradas pelos estagiários foram desenvolvidas de acordo com o planejado e transcorreram dentro da normalidade esperada. O desempenho dos estagiários foi significativo para o bom desenvolvimento e envolvimento da turma de Pedagogia, no primeiro semestre de 2011 na disciplina História da Educação. Suas atuações foram aprovadas na apresentação dos textos, direcionamento das discussões, bem como orientações dos alunos na realização e avaliação dos trabalhos. A participação dos estagiários nas aulas contribuiu para o desenvolvimento acadêmico, ampliando os conhecimentos teórico-práticos, favorecendo assim o enriquecimento profissional para uma atuação futura. Auxiliaram diretamente o professor regente nas aulas e com a orientação de trabalhos finais, atividades estas que foram desenvolvidas conforme o planejado.

A participação dos estagiários no módulo de História da Educação foi marcada pelo amplo processo de construção de saberes, contribuindo para nossa formação acadêmica e, conseqüentemente, propiciando oportunidade de melhorias do nosso desempenho profissional. Trata-se de uma experiência ímpar que enriqueceu e ampliou nossos conhecimentos, agregando à formação metodologias a serem adotadas num exercício futuro da docência.

O estágio de docência possibilitou também aprimorar os conhecimentos referentes à disciplina de História da Educação, uma vez que, durante os encaminhamentos e direcionamentos das aulas houve a oportunidade de dialogar com o professor titular da disciplina e com os alunos do curso de Pedagogia, estabelecendo uma troca significativa no decorrer do módulo. Foi possível aliar a prática com a reflexão do teorizado.

Vale ressaltar que nem tudo ocorreu de forma tranquila, houve percalços, limites e o tempo de que dispomos foi escasso, principalmente no momento de produção do trabalho monográfico, em que os graduandos demonstraram necessidade de partirem para uma experiência mais consistente.

Referências

BERALDO, Tânia Maria Lima, & MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda (2006). Caminhos do curso de Pedagogia na UFMT: novos desafios. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda, & MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues (Orgs.). *Profissionais da educação políticas, formação e pesquisa*. Cuiabá: EdUFMT.

CAMBI, Franco (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP.

Coordenação de Estudos Legislativos. (Coord.) (s/d). *Lei n.º 5.647, de 10 de dezembro de 1970*. Retirado em Fevereiro 26, 2012 de <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/343077.pdf>.

Coordenação do Curso de Pedagogia (2011). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Cuiabá: UFMT.

DORILEO, Benedito Pedro (2005). *O Ensino Superior em Mato Grosso: até a implantação da UFMT*. Campinas: Komedi.

GIANEZINI, Quelen (2009). *O processo de expansão do ensino superior em Mato Grosso*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

LIBÂNIO, José Carlos (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.

LUCKESI, Cipriano Carlos (1995). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.

LUCKESI, Cipriano Carlos et al. (2010). *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez.

OHIRA, Maria Lourdes Blatt. *Arquivos públicos do Brasil: da realidade à virtualidade*. Retirado em Fevereiro 26, 2012 de http://cefid.udesc.br/arquivos/id_submenu/619/artigo_arquivo_publico.pdf.

PIMENTA, Selma Garrido, & LIMA, Maria Socorro Lucena (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.

SAVIANI, Dermeval (1984). *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez.

SAVIANI, Dermeval (2003). *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira (2005). *Trajatória do Tribunal de Justiça de Mato Grosso: 130 anos*. Cuiabá: Entrelinhas.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira, & DOURADO, Nileide Souza, & RIBEIRO, Roberto Silva (2011). *Universidade Federal de Mato Grosso: 40 anos de História (1970-2010)*. Cuiabá: EdUFMT.

ZABALA, Antoni (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

4.45.

Título:

A contribuição do portfólio reflexivo na avaliação das aprendizagens docentes

Autor/a (es/as):

Simionato, Margareth Fadanelli [Universidade Feevale]

Resumo:

A avaliação da aprendizagem, num âmbito geral, tem sido colocada à margem da discussão na formação de professores, tanto nos aspectos de sua utilização no curso quanto no desenvolvimento de concepções avaliativas junto aos futuros docentes. Nesta comunicação, será apresentada uma proposta de avaliação da aprendizagem que está sendo implementada em um curso de formação de professores no ensino superior. A concepção de avaliação que permeia a proposta pedagógica deste curso fundamenta-se na construção dos conhecimentos necessários para a docência, no desenvolvimento da autonomia intelectual, alimentada pelas contribuições das diferentes temáticas desenvolvidas no semestre do curso, desvinculadas de uma avaliação individualista e fragmentada. Estas construções são registradas no portfólio reflexivo do aluno, e se constitui num instrumento de acompanhamento do processo formativo deste novo docente, sem a rigidez de uma observação sistemática ou do uso de instrumentos padronizados, rompendo com a lógica comparativa e competitiva da avaliação classificatória. Neste sentido, se faz necessário romper paradigmas em relação a avaliação classificatória e individualista, realizada geralmente ao final dos processos ou fragmentada em pequenas verificações periódicas, somatórias e estanques, avançando para o paradigma de uma avaliação formativa. O instrumento que mais favorece o acompanhamento do processo de aprendizagem é o portfólio

formativo. Nele são registradas as produções referentes às aprendizagens construídas pelo aluno a partir de e com a contribuição dos diferentes campos de conhecimento que se interrelacionam no processo de formação docente proposto no curso. A construção deste documento passa necessariamente pelo entendimento de uma concepção mediadora de avaliação, sendo assim o que mais se aproxima de uma proposta de formação docente. Mesmo que este portfólio traga em si uma dimensão pessoal muito forte, este processo formativo, agrega as dimensões colaborativa, coletiva, cooperativa e cognitiva. Esta proposta em muito contribuirá com a discussão que se estabelece na área de avaliação das aprendizagens em cursos de formação de professores.

Palavras-chave:

Formação de professores; avaliação; portfólio reflexivo; docência.

Introdução

Os cursos de formação de professores têm sido repensados e reestruturados ao longo das últimas décadas. O reordenamento nas orientações das políticas educativas em diversos países, tem se refletido nas propostas de formação docente. O velho modelo iluminista de ensino e de formação não dá conta de responder a complexidade da sociedade do conhecimento em que estamos inseridos na contemporaneidade. Na concepção iluminista do Estado moderno, o indivíduo adquire status relevante, tendo em vista que a definição de nação institucionalizada estava associada à primazia do indivíduo. Esta primazia do sujeito se anuncia a partir do Renascimento, pois o humanismo renascentista é, conforme Hermann (2001, p. 36) —[...] uma redescoberta da unidade dos seres humanos e da natureza que traz concepções pedagógicas, éticas e políticas inovadoras. A laicização do Estado funda-se na concepção de indivíduo como unidade autônoma, abandonando a fundamentação religiosa, a partir do nascimento da ciência moderna e da concepção mecanicista do mundo, fundando um novo universo simbólico onde o indivíduo passa ao primeiro plano, buscando sua legitimação na racionalidade, tendo com isso o sujeito como centro, abandonando a idéia de transcendência como fundamento justificador para um projeto de educação. No campo da educação, o Iluminismo, enquanto discurso filosófico —[...] que justifica a modernidade, exige da teoria da educação o abandono da fundamentação religiosa, buscando um fundamento secularizado, em que a razão pode e deve conduzir o homem para o melhor dos mundos. (HERMANN, 2001, p. 37). Na constituição dos sistemas escolares, a primazia do indivíduo é tomada como fundamento no projeto de nação, focando-se no desenvolvimento do indivíduo. Para Ramírez e Boli (2001), assim como o desenvolvimento da nação dependia do indivíduo, este tinha seu desenvolvimento atrelado às experiências da infância. Ora, em sendo assim, a escolarização deveria dar conta do desenvolvimento das novas gerações na perspectiva da construção de uma cultura nacional e de um sentimento de

pertencimento a uma nação, superior aos demais extratos sociais. Isto tem se encaminhado atualmente, com os reordenamentos nas agendas políticas dos países, a partir das recomendações emitidas pelos organismos multilaterais, definidores das diretrizes econômicas e de desenvolvimento mundiais.

O ensino superior está em meio a um processo de transformação, especificamente a partir da Declaração de Bolonha, que “significa um projeto de reorganização do ensino superior de caráter global” (BIANCHETTI, 2010, p. 270). Este projeto de reorganização tem, segundo Blanch, (entrevistado por Bianchetti, 2010), duas facetas

[...] a manifestamente acadêmica, que pretende integrar, unificar e estandardizar o ensino superior europeu para facilitar a mobilidade dos estudantes, e a efetiva integração europeia ao nível universitário e do mercado de trabalho. E, também, tem uma face econômica, que consiste em tornar operativas as consignas e recomendações emanadas do BM, do FMI e da OMC, que, em nome da sustentabilidade financeira da universidade, propõem sutilmente a “economização”, a mercantilização, a empresarialização e o gerenciamento da universidade, com o pretexto de que é necessário “modernizá-la”, “desburocratizá-la” e “abri-la ao mercado”. (BIANCHETTI, 2010, p. 271)

Esta duplicidade insere no espaço acadêmico um discurso tecnológico e tecnocrático, instaurando uma retórica economicista e gerencialista, que modifica noções de tempo e de produtividade tanto de alunos quanto de professores, que, conforme Blanch “ [...] em nome de uma universidade europeia pós-moderna, nos encontramos com professores e alunos trabalhando mais em menos tempo e com os mesmos meios.” (BIANCHETTI, 2010, p. 271). Semelhante intensificação se observa nas políticas públicas para o ensino superior no Brasil, refletindo nas universidades brasileiras, redirecionando compreensões de produtividade, trabalho e formação docente. No campo das práticas docentes, Veiga e D’Avila (2008) chamam a atenção para o fato de que “... a busca incessante por culpados e inocentes tem condenado, muitas vezes, o docente, e outras vezes, os próprios estudantes, como se o processo educacional escolar fosse responsabilidade exclusiva destes” (p.7). Nesta perspectiva, elementos basilares da formação docente, tais como a organização curricular disciplinar, a hierarquia dos saberes, o trabalho docente são colocados em xeque constantemente.

Na história recente do Brasil, a descontinuidade nas políticas educacionais, a educação orientada por pressupostos voltados às necessidades do mercado e o aligeiramento das formações compõem o quadro da realidade da formação de professores do país. As definições de políticas de formação de professores, que, na legislação atual, direcionam para o professor prático¹¹², tomando as competências como organizadoras da formação, orientam para o desenvolvimento dos saberes práticos, do saber fazer. Há uma tensão dialética que se renova e se alimenta a partir das contradições entre uma pedagogia que atende às necessidades do capital, e uma pedagogia que promova o

¹¹² Aqui compreendido como o professor executor de tarefas.

desenvolvimento humano e a cidadania. A partir da implementação da reforma educacional, desencadeada por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e suas regulamentações, especificamente com as incumbências¹¹³ atribuídas aos docentes e profissionais de educação nesta legislação, torna-se necessário repensar a formação de um professor que dê conta das novas demandas educativas e de formação profissional da população.

A construção de novas formas de pensar e de agir no campo da formação docente nos remete a questões epistemológicas fundantes que envolvem dois processos dialeticamente imbricados: a profissionalização e a formação de professores. A profissionalização volta-se para o processo de aquisição de capacidades específicas da profissão, já a formação de professores, além de abarcar a formação profissional não se resume a ela, mas a inclui assim como envolve outras características subjetivas tais como aptidões, atitudes, valores, formas de trabalho que se constroem no decorrer do exercício docente. Essa diferenciação por vezes, não é percebida propiciando a construção de representações sobre a docência por vezes contraditórias, sejam estas construídas por seus atores, ou pelos formuladores das políticas de formação. A docência sempre foi compreendida como o trabalho dos professores, porém hoje estes desempenham um conjunto de funções que em muito tem ultrapassado os limites de apenas ministrar aulas. Com o surgimento de novas incumbências atribuídas aos professores na letra da lei no Brasil, o reordenamento econômico que provoca a adequação de novas condições de trabalho, modifica-se a docência tornando-se tarefa muito mais complexa. O processo de ampliação do campo da docência está posto e diante dele a necessidade de rever os cursos de formação. Para Veiga (2008, p.14), “formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica”.

Há que se levar em conta que as concepções de docência, assim como as de orientação de cursos de formação de professores variam de acordo com os fundamentos epistemológicos que os orientam e implicam em diferentes abordagens e orientações. Estas diversas concepções do que deve ser o professor influenciarão de modo determinante as estratégias, métodos e conteúdos que farão parte desta formação. Aqui se situa o desafio de pensar uma proposta de formação de professores pautada numa concepção epistemológica que prime pela formação humana integrando a formação técnica. Num cenário em que as concepções de educação e trabalho subjacentes aos documentos

¹¹³ Em seu artigo 13, a LDB 9394/96 estabelece que “... os docentes incumbir-se-ão de: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.”

oficiais submetem o processo de formação humana à lógica mercantil que encerra em si a proposta de formação do cidadão produtivo¹¹⁴, caberia aos cursos de formação de professores construir percursos formativos no sentido de preparar o futuro professorado a dar conta destas incumbências que lhes são impostas. Este é o desafio que se apresenta, num cenário em que as diretrizes de formação de professores no Brasil orientam para uma formação “aligeirada” focada no “professor prático” orientada pelo saber fazer da técnica, que propõe a formação pautada numa simetria invertida, mas que contraditoriamente dicotomiza a relação teoria-prática na perspectiva do professor reflexivo.

A proposta que estamos a apresentar nesta comunicação busca ocupar alguns dos espaços produzidos pelo movimento dialético da contradição provocado pelos embates entre as associações representantes de docentes¹¹⁵ e os formuladores de políticas educacionais¹¹⁶. Temos por princípio orientador a formação de um professor crítico e reflexivo de sua própria prática, mas também das condições sociais e políticas em que sua docência se insere, o que implica na ampliação de seu campo de docência, mas também para proposta de situações que provoquem o estabelecimento de relações entre a precarização do trabalho, das novas demandas de formação para mundo do trabalho, e fundamentalmente a proposta de uma educação pelo trabalho e não para o trabalho. Esta proposta destina-se a formação do professor que atua no Ensino Técnico no Brasil, e está em fase inicial de implementação.

No caso brasileiro, a preocupação com a formação de professores para a educação profissional de nível técnico somente se manifesta em âmbito nacional a partir da Lei nº 4.024/61 em seu artigo 59, que divide a formação de professores para o ensino médio tendo como locus as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a formação de professores para o ensino técnico em cursos especiais. (SIMIONATO, 2011). No decorrer dos anos, esta formação tem sido tratada como algo especial, emergencial, desenvolvendo-se por meio de programas, sinalizando a falta de uma política de formação e ao mesmo tempo não reconhecendo os saberes produzidos na ação docente do professor do ensino técnico. Ficam os questionamentos: para dar conta de todas estas mudanças, como estes professores, profissionais que trabalham com o conhecimento, precisam ser preparados para a profissão? Como nos organizamos para aproveitar as novas oportunidades que a sociedade da informação e do conhecimento nos oferece? Em que pese a já conhecida dicotomia teoria e prática, que avanços dialéticos podemos constatar nesta direção?

A inovação contida na proposta, suas possibilidades e desafios

¹¹⁴ Cidadão produtivo compreendido como aquele que desenvolva a capacidade de adaptação às condições de trabalho, num processo de inclusão-exclusão contínuo. Frigotto e Ciavatta (2006) desenvolvem amplo estudo neste sentido, apresentando nesta obra a síntese de um percurso de aproximadamente 20 anos de pesquisa sobre ensino técnico e profissional.

¹¹⁵ Em suas propostas de formação do professor crítico-reflexivo de sua prática.

¹¹⁶ Proposições de organização dos cursos de licenciatura aligeirados, ou seja, formar mais profissionais em menor tempo, provocando com isso o aligeiramento na formação docente.

No ano de 1997, o Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu na Resolução CNE/CP nº 02 de 26 de junho de 1997 procedimentos sobre criação e funcionamento de Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, oferecendo às Instituições de Ensino a possibilidade de aliar formação pedagógica e ensino semipresencial, favorecendo ampliar a preparação de pessoas que já trazem formação em nível superior. Quanto público para quem este Programa se dirige, o Art. 2º em seu Parágrafo Único estabelece que seja “destinado a portadores de diploma de nível superior”

Entendendo a *práxis* como dimensão ontocriativa do homem, esta se manifesta tanto em sua ação objetiva sobre a realidade quanto na construção de subjetividades. Na sociedade atual os professores ocupam uma posição estrategicamente central que os coloca no olho do furacão, especialmente no que se refere às dimensões do desenvolvimento e da mudança social. Ao mesmo tempo em que esta posição é estratégica, o papel desempenhado pelos professores é extremamente complexo, contraditório, permeado de incertezas. Essas definições não ocorrem de forma isolada, pois são influenciadas diretamente pelas formulações e concretizações de políticas para a formação de professores. A educação, quando alicerçada em pressupostos de uma formação cidadã, crítica e multidisciplinar tem como objetivo preparar cidadãos competentes, comprometidos com as mudanças sociais, com a integração teórica e prática do conhecimento e o seu significado nas vivências pessoais do cotidiano. Para essa educação, a formação docente requer conhecimento e reflexão sobre a economia, política, cultura, ciência e tecnologia, aliado a um olhar sobre a história, para perceber que essa acontece no cotidiano das práticas pedagógicas e perpassa as ações e decisões. Propõe-se com isso formar professores que sejam *sujeitos práticos*. A proposta do curso traz em seu bojo uma organização que foge a muitos dos padrões estabelecidos, rompendo com a lógica cartesiana de oferta de curso por disciplinas, afetas a um colegiado de docentes que atuam individualmente em suas disciplinas. Isso implica na adoção de uma prática educativa diferenciada, que contemple diversas abordagens de forma articulada: uma abordagem progressista tendo o ensino como pesquisa, onde ambas tenham em comum a construção do conhecimento. Baseia-se em uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora, capaz de articular os diferentes campos de conhecimento na formação do professor *prático*. Uma concepção de prática educativa desta natureza tem a aprendizagem como elemento central, pois parte do pressuposto que o sujeito em formação seja ativo e participe em seu processo formativo. É estimulado a questionar, produzir e agir com autonomia, autoria e criatividade sobre o contexto num processo de análise e síntese constantes. Pensar a avaliação numa proposta como essa por si só é desafiador e requer um repensar dos instrumentos utilizados no decorrer da formação, pois há que fundamentar-se em uma reflexão sobre a própria prática e sobre o próprio percurso formativo, num constante processo de auto-avaliação. A avaliação passa a ser considerada como instrumento de investigação incessante das dificuldades do sujeito em

formação e de seus progressos, sendo contínua e processual, contemplando a negociação constante, a participação individual e coletiva bem como envolvendo diversos instrumentos.

O portfólio reflexivo como processo avaliativo

Nesta proposta de curso de formação de professores, o portfólio tem como foco o processo avaliativo. A proposta aqui apresentada constitui um desafio para aqueles que atuam nesse curso, porque terão a oportunidade de por em prática os princípios associados ao portfólio, que serão analisados mais à frente. Anastasiou e Alves (2003, p. 81) incluem o portfólio dentre as estratégias de trabalho docente, como sendo a “identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação”.

Há que se priorizar o processo sobre o produto onde a concepção de avaliação que permeia a proposta fundamenta-se na avaliação formativa e na construção de conhecimentos necessários para o exercício da docência, desvinculados de uma avaliação fragmentada e individualista. A avaliação por meio de portfólio é uma prática relativamente recente na área da educação, e seu uso tem se apresentado de diversas formas. Dadas as características que assume na proposta deste curso, deixa de ser considerado apenas como mais um procedimento avaliativo passando a ser o eixo pedagógico articulador da proposta de formação. Os estudos sobre avaliação da aprendizagem nem sempre ocupam lugar de destaque nos cursos de formação de professores, com isso a utilização do portfólio como procedimento avaliativo neste curso proporciona que este estudo seja colocado no centro dos debates, redefinindo papéis deixando o professor de ser o “examinador” e o aluno o “examinado”, sendo ambos partícipes do processo de formação. Não se trata com isso de deslocar a responsabilidade da formação para o sujeito em formação, mas sim de propiciar a ele que o vivencie para que depois possa também desenvolvê-lo com seus futuros alunos.

Outra questão a ser considerada, é a necessidade de estimular o desenvolvimento de uma atitude permanente de superação das dificuldades a partir do desenvolvimento metacognitivo do futuro docente assim como da valorização do trabalho organizado, sistemático e contínuo. Num âmbito geral, o uso do portfólio reflexivo como processo avaliativo requer que o sujeito em formação assuma um papel ativo e participativo em sua própria formação, dito de outra forma, que se assuma como sujeito de sua própria formação.

No escopo desta proposta, o portfólio reflexivo, se constitui num instrumento de acompanhamento do processo formativo deste novo docente, sem a rigidez da observação sistemática ou do uso de instrumentos padronizados, rompendo com a lógica competitiva e comparativa da avaliação classificatória (HOFFMANN, 2001), consolidando-se como o eixo organizador do trabalho pedagógico do curso.

Num âmbito geral, podemos colocar que a construção de um portfólio apresenta três características básicas como a seleção intencional de atividades de aprendizagem, a necessidade de estabelecer o propósito para sua implementação e a possibilidade do sujeito em formação de comentar e refletir sobre seu próprio trabalho. Do ponto de vista do ensino, o uso do portfólio é um procedimento avaliativo que integra ensino, aprendizagem e avaliação, centrando o processo de ensino-aprendizagem nas produções do sujeito em formação. Possibilita ao professor maior conhecimento do seu aluno bem como evidencia as estratégias de aprendizagem utilizadas, as sínteses estabelecidas, a sua maneira específica de aprender. Já do ponto de vista metodológico, o portfólio formativo estimula os processos de auto-avaliação tendo em vista que requer que o sujeito em formação revise permanentemente a qualidade de suas produções, o que certamente o levará a abrir espaços para esse mesmo tipo de prática com seus futuros alunos. Sendo o portfólio uma produção pessoal, contribui sobremaneira para a superação de uma avaliação padronizada, promovendo uma avaliação aproximada das características do aluno em particular. Ainda, seu uso requer maior transparência possível nos critérios de avaliação que devem ser explicitados anteriormente bem como ter coerência com os objetivos da formação.

A função do portfólio aqui desenvolvida é a de que sirva como plataforma de reflexão para avançar ativamente na construção do próprio conhecimento do sujeito em formação, e por conta disto precise incluir comentários reflexivos sobre as produções. Sua utilização em uma proposta de formação de professores para o ensino técnico proporciona que aconteçam transferências pessoais, acadêmicas ou mesmo profissionais dos conteúdos trabalhados nos diferentes campos de conhecimento do curso, através de reflexão e análise dos próprios processos de aprendizagem. Ainda, poderão ser propostas elaborações de sínteses temáticas de atividades desenvolvidas, seja em sua prática de estágio nas escolas, seja a partir de provocações com leituras ou seminários temáticos.

Iniciar sua implementação não é tarefa das mais fáceis, pois requer que o sujeito em formação desconstrua conceitos avaliativos classificatórios, muitos deles construídos ao longo de sua escolarização anterior. São reações por vezes oriundas de concepções epistemológicas provenientes de uma formação pautada na racionalidade técnica, que por muitos anos esteve presente na formação de professores no Brasil, influenciando sobremaneira as formações em todos os níveis de ensino. Por outro lado, requer do grupo de professores formadores uma especial atenção à implementação desta proposta. Muitos estudos têm sido desencadeados neste sentido para que o grupo de formadores possa atuar em parceria junto aos sujeitos em formação. A utilização do portfólio reflexivo como processo avaliativo oportuniza a construção de uma avaliação formativa, provocando o rompimento de paradigmas em relação à avaliação classificatória e individualista, realizada geralmente ao final dos processos ou fragmentada em pequenas verificações periódicas, somatórias e estanques. Esta proposta fornece orientações aos dois atores do processo, o aluno e seu professor sendo que conforme Hadji (2001, p.20) “O professor que será informado dos efeitos reais do seu trabalho pedagógico, poderá

regular sua ação a partir disso. O aluno, que [...] poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz [...] de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros”. Esta construção é um processo planejado no qual os avanços e dificuldades apresentadas pelos sujeitos em formação oferecem aos professores formadores uma oportunidade de reajustar seus procedimentos pedagógicos e ao mesmo tempo exercitar com o futuro docente esta possibilidade de reorganização do planejamento pedagógico bem como de suas estratégias de aprendizagem, deixando clara a ideia de processo que está subjacente à concepção da avaliação formativa, por considerar esta um processo planejado que envolve uma variedade de atividades. Temos claro que neste processo o que faz uma avaliação ser formativa não é a intenção dos formuladores das diretrizes de avaliação, nem das diretrizes de formação de professores, mas o que faz com que isto se materialize nas condições reais e objetivas de implementação do curso é a própria prática dos professores formadores e dos sujeitos em formação.

Encerram-se estas reflexões com um questionamento que emerge desta caminhada: se promovemos a formação de sujeitos práticos, se compreendemos a docência como práxis e se rompemos com a lógica cartesiana de organizar um curso por disciplinas avançando para a estruturação do curso em eixos temáticos e campos de conhecimento integrados, onde neles se definem temáticas voltadas a formação docente, como tornar este sonho possível, diante de tantos entraves burocráticos encontrados? Dito de outra forma, quanto ainda precisaremos rolar a pedra de Sísifo para que a formação de professores se liberte destas amarras?

Referências

- Anastasiou, L. das G. C e Alves, L. P. (orgs.). (2003). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille.
- Brasil. Ministério da Educação. (s/d) Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Retirado em março 12, 2012 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L.9394.htm
- Brasil. (s/d) Resolução CNE/CP n. 2, de 26 de junho de 1997. Dispõe Sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes Para as Disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio. Retirado em março 15, 2012 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil>
- Bianchetti, Lucídio. (2010) O processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: Entrevista com Josep M. Blanch. Educação e Sociedade, vol. 31, nº 110. Retirado em Dezembro 12, 2011 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000100014&script=sci_arttext

- Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria (Orgs.). (2006) A Formação do Cidadão Produtivo: A cultura de mercado no ensino técnico. Brasília: Inep.
- Hadji, Charles. (2001) A avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed.
- Hermann, Nadja. (2001) Pluralidade e Ética em Educação. Rio de Janeiro: DP&A.
- Hoffmann, Jussara. (2001). Avaliar para promover:As setas do caminho. Porto Alegre: Mediação.
- Ramirez, Francisco O.; Boli, Jonh. (2001) La Construcción Política de la Escolarización de Masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial. In: Enguita, Mariano F. (Ed.) Sociología de la Educación: lecturas básicas y textos de apoyo.(pp. 297-314). Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Simionato, Margareth F. (2011). A formação do professor do ensino técnico no contexto da reestruturação produtiva. IN: KRONBAUER, Selenir C. G.; Simionato, Margareth F. Formação de professores: abordagens contemporâneas. (pp. 101-110). São Paulo: Paulinas.
- Veiga, Ilma P. A. (2008). Docência como atividade profissional. In: Veiga, Ilma P. A.; D'Avila, Cristina (orgs). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. (pp.13-22). São Paulo: Papyrus.
- Veiga, Ilma P. A.; D'Avila, Cristina (orgs). (2008). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. São Paulo: Papyrus.

4.46.

Título:

O erro sob a perspectiva da avaliação formativa referenciada com critérios absolutos: impactos no planejamento

Autor/a (es/as):

Silva, Claudio Henrique da [Faculdade de Tecnologia SENAC/SC]

Resumo:

Planejar e conduzir as aulas dentro de uma perspectiva de avaliação formativa referenciada com critérios absolutos representa, acima de tudo, uma mudança de paradigmas. Este trabalho aborda o paradigma do erro e os impactos no planejamento do ensino. Este trabalho foi realizado através de revisão bibliográfica e a partir de dados e reflexões de planejamento e implementação do Projeto Pedagógico das Faculdades SENAC/SC no ensino superior dos cursos de tecnologia. Na avaliação formativa o erro deve ser parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ele deve ser identificado e medido em relação a um critério absoluto. Esta

abordagem poderá oferecer ao aluno maior autonomia e mais oportunidades de aprendizagem. Para o planejamento do professor traz impactos significativos, uma preparação mais árdua e complexa, mas gratificante.

Palavras-chave:

Avaliação formativa; Erro; Planejamento do ensino.

Introdução

Planejar e conduzir as aulas dentro de uma perspectiva de avaliação formativa referenciada com critérios absolutos representa, acima de tudo, uma mudança de paradigmas. Sistema de registros, planejamento das aulas, o sistema de avaliação e seus instrumentos, o erro e o feedback estão entre os principais paradigmas a ser repensados. Sobre o propósito da avaliação, Zabala e Arnau (2010, p.170) fazem as seguintes perguntas:

“Para que deve servir a avaliação e quem, e quais, devem ser os sujeitos e objetos de estudo? A avaliação deve servir para punir o aluno segundo os objetivos adquiridos ou para valorizá-los? Ou talvez deva servir para auxiliar o aluno, estimulá-lo, conhecer de que forma aprende ou quais são as suas dificuldades ou suas melhores estratégias de aprendizagem, melhorar o processo de ensino, conhecer a conveniência de alguns conteúdos sobre outros ou a metodologia utilizada, ou para tudo isso ao mesmo tempo?”

Das muitas atividades docentes, a avaliação talvez seja a mais complexa e difícil. Quanto mais eficiente e eficaz for uma avaliação, maior esforço, preparação e reflexão ela irá exigir do professor. Eficiente e eficaz, neste caso, refere-se a uma avaliação que traga informações úteis e pertinentes, que possam ser revertidas em prol do aprendizado dos alunos, e não simplesmente dados quantitativos de sucesso ou fracasso.

Neste trabalho será abordado o paradigma do erro e os impactos no planejamento do ensino. Ao considerar a avaliação como um processo contínuo, o paradigma do erro deve ser repensado. Por conseguinte, uma nova visão sobre o erro trará impactos significativos ao planejamento do ensino.

Desta forma, este trabalho se mostra relevante na medida em que ao tratar o paradigma do erro no contexto de uma avaliação como um processo contínuo, indica caminhos para uma aprendizagem autônoma e participante por parte do aluno e que irá requerer deste e também do professor, mudanças profundas de paradigmas. Esta reflexão é importante na medida em que “as práticas avaliativas que vêm sendo realizadas nas instituições de ensino mostram-se, muitas vezes, incompatíveis com a

proposta de educação democrática, já que se caracterizam como classificatórias e eliminatórias.” (GORNÍ; SANTOS, 2009, p. 681)

Este estudo foi realizado através de revisão bibliográfica e a partir de dados e reflexões de planejamento e implementação do Projeto Pedagógico das Faculdades SENAC/SC, dos últimos 6 anos, no ensino superior dos cursos de tecnologia.

O paradigma do erro na avaliação somativa

Tradicionalmente, o erro é tido como elemento classificatório e eliminatório. Neste contexto, o erro é um fardo que o aluno continua a carregar, mesmo que em um momento posterior ele o tenha superado. A composição do resultado final inclui todos os erros, superados ou não.

Segundo Romanowski e Wachowicz (2009, p. 144) “A lógica do registro cumulativo é oposta à lógica da média. Na avaliação cumulativa, os resultados são incorporados e superados a cada tomada de dados para o registro, valendo somente a última versão, pressupondo-se que seja a melhor de todas. Na lógica da média, os resultados parciais permanecem com toda a sua potência, influenciando diretamente no registro final.” Como exemplo, considere-se um aluno cujas notas foram 2,0 na primeira avaliação e 10,0 na segunda. A segunda avaliação incluiu os conteúdos da primeira. Supondo-se que ambas tenham o mesmo peso e a média para aprovação seja 7,0, este aluno estará próximo da reprovação pois sua média final será 6,0, embora ele tenha superado os erros cometidos na primeira avaliação. Pode-se afirmar que neste contexto o paradigma do erro apresenta um caráter de punição. Ainda que o aluno se supere, ele deverá trazer consigo as “marcas” de seus erros.

Para Albrecht (1994) na avaliação somativa o erro é entendido como ausência que não pode ser suprida, uma vez que a verificação de conhecimentos se dá no final de um período. Na avaliação formativa ele aponta o erro como uma ausência momentânea e parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Considerar o erro como parte integrante do processo ensino-aprendizagem significa entender o erro como um elemento necessário à construção do saber e por isto ele necessita ser compreendido e interpretado, tanto pelo professor quanto pelo aluno. Ao invés de se tornar somente um registro, o erro no contexto da avaliação formativa é um elemento que indica possíveis intervenções que o professor poderá realizar para produzir modificações na aprendizagem dos alunos. O erro torna-se, então, um elemento diagnóstico. Segundo Romanowski e Wachowicz (2009, p. 140) “As intervenções baseadas no diagnóstico efetuado pelo professor para verificar as estratégias que os seus alunos empregam são informações confiáveis e facilitam interpretar o que está acontecendo com a aprendizagem.”

Oliveira (2010, p.2), ao se referir a visão de Haydt sobre a avaliação formativa, lembra que esta forma de avaliação representa “o principal meio através do qual o estudante passa a conhecer seus erros e acertos, encontrando, assim, maior estímulo para um estudo sistemático dos conteúdos.”

Outro aspecto importante sobre o erro é que ele deve ser identificado e medido em relação a um critério absoluto e não comparativamente ao acerto de outro aluno, ou seja, através de uma avaliação referenciada em norma.

É comum encontrar professores que avaliam os alunos a partir da melhor resposta. Esta se torna um parâmetro para a avaliação dos outros alunos. Esta prática produz um resultado com qualidade variável, ora nivelando por baixo, ora nivelando muita acima do que se planejou para a disciplina. Isto tira do aluno a possibilidade de gerenciar seu próprio aprendizado na medida em que este não consegue ter claro onde precisa chegar. Cada avaliação será sempre uma surpresa quanto à meta a ser atingida. Por outro lado, uma abordagem que estabelece critérios absolutos permite que o aluno se aproprie do referencial que será utilizado como medida e possa, como autor do próprio processo de aprendizagem, perceber a distância ou proximidade em que se encontra deste referencial. Isto lhe permitirá modificar seus processos de aprendizagem corrigindo seu próprio curso no processo. Este é um cenário de regulação.

Segundo Perrenoud (1999, p.90), regulação é “o conjunto das operações metacognitivas do aprendiz e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio.” O professor tem aqui um papel fundamental ao oferecer *feedback* ao aluno e ajudá-lo a perceber seus erros e acertos, permitindo que ele tenha subsídios para sua própria regulação. Neste contexto, a auto-avaliação ganha uma dimensão muito mais profunda e rica, tornando-se para o aluno um instrumento capaz de levá-lo a promover mudanças no seu próprio aprendizado e também no seu processo de aprendizagem. Sobre a auto-avaliação Romanowski e Wachowicz (2009, p. 142) afirmam que

na avaliação formativa, possibilita examinar o que se sabe e o que não se sabe, para continuar e reorientar o ensino e a aprendizagem e quais as ações a serem empreendidas. Esse procedimento resulta numa análise aprofundada da aprendizagem, desvela a própria capacidade de conhecer, de controlar e regular o processo de aprender. A metacognição traz uma nova possibilidade para a realização da auto-avaliação: avaliar-se e ajustar-se está além de manifestar a impressão superficial sobre a própria aprendizagem.

Alcançar um objetivo não significa que não se pode melhorar. O caráter qualitativo da avaliação formativa referenciada com critérios absolutos propicia ao aluno e ao professor não somente a

informação se o aluno alcançou ou não o objetivo pretendido, mas também indica em que grau este objetivo foi alcançado. Não se trata simplesmente de saber ou não saber, mas da possibilidade de um aprimoramento constante. Isto se encontra no contexto da análise aprofundada da aprendizagem presente no comentário anterior de Romanowski e Wachowicz (2009).

Impactos no planejamento

O impacto imediato desta mudança de paradigma do erro pode ser observado no próprio processo de ensino-aprendizagem. As aulas deixam de ser um ambiente controlado e torna-se um ambiente fluido, ajustável, mutável. Para o professor habituado à ter todo o processo sob controle o impacto é significativo, chegando a ser assustador e paralisante. O planejamento tradicional das aulas, orientado pelo conteúdo, com avaliações escritas e pré-agendadas, torna-se insuficiente para que o professor, neste novo contexto, construa com os alunos os saberes necessários. Zabala e Arnau (2010) indicam que estas avaliações tradicionais, em caráter somativo, não irão prover as informações necessárias para que o professor possa efetivamente trazer ganhos para a aprendizagem dos alunos. Eles afirmam que as avaliações devem se dar no processo, onde se pode observar o quanto os alunos são capazes de mobilizar seus conhecimentos em busca de uma solução para o problema apresentado. Desta forma pode-se observar não somente o erro em si, mas o contexto em que ele ocorre. Isto implica em um processo avaliativo muito mais complexo do que o habitual.

Neste sentido, quais são os impactos que esta mudança de paradigma podem trazer ao planejamento do processo de ensino-aprendizagem pelo professor?

Segundo Zabala e Arnau (2010, p. 161) “Seja qual for o sentido adotado, a avaliação sempre incide nas aprendizagens e, por conseguinte, é uma peça chave para determinar as características de qualquer metodologia”. Em uma perspectiva de avaliação formativa referenciada por critérios absolutos, considerando-se o erro com parte integrante do processo de aprendizagem, a primeira mudança requerida no planejamento é uma mudança do olhar do próprio professor, ao compreender o processo de ensino-aprendizagem como efetivamente processo e não somente como resultado.

Isto representa, inicialmente, um foco maior nos objetivos de aprendizagem do que nos conteúdos propriamente ditos. Caberá ao professor definir com clareza quais são os objetivos que devem ser alcançados durante o processo de modo a avaliar os alunos a partir de critérios absolutos definidos, e não comparativamente ao acerto de outro aluno. Além disso, o professor deve prever um momento no início de sua disciplina ou curso para discutir com os alunos os objetivos e critérios, de modo a tornar claro para eles como serão avaliados durante o processo. Como apresentado anteriormente, a mudança no paradigma do erro deve trazer para o aluno autonomia no seu aprendizado, dar a ele a condição de autor do seu próprio processo de aprendizagem.

Os conteúdos, por sua vez, devem vir ao encontro dos objetivos postulados, que devem ser alcançados pelo aluno. Segundo Behrens (2008, p.39) “não se contesta a relevância dos conteúdos das disciplinas, mas não os tomamos como o mais importante no caminho metodológico para se produzir conhecimento significativo.”

A avaliação como um processo contínuo irá requerer que o planejamento inclua diversos momentos de avaliação e feedback, onde o erro possa ser conhecido, reconhecido e transformado em motor de mudança. Como fruto destes momentos, o professor deve estar preparado para replanejar suas estratégias a partir do diagnóstico obtido da avaliação dos alunos e do *feedback* dado a eles. Ele deverá estar preparado para promover intervenções para modificar e melhorar o aprendizado dos alunos. Além disso, os instrumentos de avaliação devem ser escolhidos não somente para que os alunos possam expressar o que sabem do conteúdo, mas principalmente para que eles possam mostrar como mobilizam seus conhecimentos para solucionar os problemas que lhes são apresentados. Para isto o professor irá lançar mão de uma vasta lista de possíveis instrumentos de avaliação, além de conhecê-los bem, ou seja, o que cada instrumento permite avaliar, suas vantagens e desvantagens. Cabe salientar que muitas vezes o professor acaba equivocadamente avaliando a capacidade do aluno em lidar com o instrumento pensando que está avaliando o aluno quanto aos objetivos traçados. Algumas vezes a dificuldade do aluno não está em mobilizar seus conhecimentos ou em expressar o que aprendeu, mas com o instrumento em si. O que se pretende avaliar: se o aluno consegue **construir** um mapa mental ou se ele, **através** de um mapa mental é **capaz de expressar seu entendimento** sobre um contexto abordado? Isto irá depender do objetivo traçado inicialmente e deverá estar claro para o professor em seu planejamento.

Finalmente, o professor pode considerar a possibilidade de desenvolver e aplicar uma avaliação diagnóstica no início de sua disciplina ou curso. Ela lhe permitirá reconhecer os conhecimentos prévios que os alunos já possuem e replanejar sua disciplina ou curso a partir deste diagnóstico inicial.

Considerações Finais

A partir do exposto torna-se claro que planejar aulas sobre esta perspectiva é um processo mais árduo, complexo e que tomará um tempo muito maior de planejamento que em uma visão de avaliação somativa.

Desde o início da implementação do Projeto Pedagógico das Faculdades SENAC/SC pode-se observar a dificuldade encontrada por professores e também pelos alunos para lidar com o erro sob esta nova perspectiva. Em sua grande maioria, tanto professores como alunos passaram pelo processo tradicional de educação, tendo o erro como um grave problema e não como uma oportunidade de aprender. É latente o caráter de “culpa” decorrente dos erros que surgem durante o processo. No entanto, foi

possível observar que é um processo de transformação possível, gradual e que deve ser consciente e compartilhado. Capacitações, oportunidades de compartilhamento de práticas e visões por parte dos professores, *feedbacks* dos próprios alunos, tem se mostrado como alguns meios que tornam viável esta mudança de paradigmas.

Pode-se afirmar que é possível prever resultados mais gratificantes ao oferecer ao aluno maior autonomia e mais oportunidades de aprendizagem. Desta forma, o planejamento deverá contemplar mais momentos de avaliação e também de *feedback* ao aluno. E também ser construído a partir dos critérios e indicadores estabelecidos ao invés dos conteúdos. Os conteúdos deverão vir de encontro à necessidade apontada pelos critérios escolhidos.

O erro deverá ser pensado no planejamento não como um problema, mas como uma oportunidade de aprendizado e de crescimento.

Referências

- Albrecht, Roland (1994). *A avaliação formativa*. Trad. José Carlos Tunas Eufrásio. Rio Tinto: Edições ASA.
- Behrens, Marilda Aparecida (2008). *Paradigma da complexidade – Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ernandes, Domingos (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. Revista Portuguesa de Educação, 2006, vol.19, no.2, p.21-50.
- Gorni, Doralice Aparecida Paranzini & Santos, Alini Falcão dos. *Das séries aos ciclos de estudos: o desafio da (des)continuidade*. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2009, vol.17, n.65, pp. 675-694
- Oliveira, Gerson Pastre. *Avaliação Formativa nos Cursos Superiores: Verificações Qualitativas no Processo de Ensino-Aprendizagem e a Autonomia dos Educandos*. Retirado em Julho 05, 2011 de <http://www.rioei.org/deloslectores/261Pastre.PDF>.
- Perrenoud, Phillipe (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Romanowski, Joana Paulin & Wachowicz, Lilian Anna (2009). Avaliação Formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: Léa das Graças Camargos Anastasiou & Leonir Pessate Alves (Orgs.) *Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. (pp. 133-149) 8. ed. Joinville, SC: UNIVILLE.
- Zabala, Antoni & Arnau, Laia (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.

4.47.

Título:

O curso de pedagogia da unicentro e as disciplinas que balizam a formação do professor de educação infantil

Autor/a (es/as):

Silva, Melissa Rodrigues da Silva [Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO]

Pedro, Rodrigo Fornalski [Universidade do Contestado – UnC/Mafra-SC]

Lima, Christine Vargas [Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO]

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo investigar as disciplinas de Fundamentos da Educação Infantil, Metodologia da Educação Infantil e Estágio Supervisionado na Educação Infantil, ministradas no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO, localizada em Guarapuava – Paraná – Brasil, bem como a importância dessas disciplinas na formação do pedagogo que atua ou atuará na Educação Infantil, logo, verificar a natureza dessas disciplinas, relacionando seus conteúdos às políticas que balizam essa modalidade de ensino. Primeiramente contextualizamos o curso de Pedagogia no Brasil e na UNICENTRO, em seguida o sentido da docência na Educação Infantil e as políticas públicas, relacionando-as com a formação de professores. O presente trabalho toma como fontes as obras de Gomes (2009); Saviani (2005, 2007); Libâneo (2000, 2005) e Kramer (2003), entre outros. Além de utilizar os documentos oficiais vigentes e a proposta pedagógica do curso de pedagogia da UNICENTRO. Visa contribuir para que os futuros pedagogos (professores de Educação Infantil) relacionem de fato a fundamentação, as metodologias e as práticas adquiridas durante a sua graduação.

Palavras-chave:

Educação Infantil; Políticas Públicas; Formação de professores; Disciplinas.

Introdução

Decorrente da participação em grupos de estudos e pesquisas, e da atuação como professores no curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, em Guarapuava/PR - Brasil, desenvolvendo Projeto de Pesquisa Especial - PqE na área da Educação Infantil e formação de professores, ministrando disciplinas que tratam da temática , e, mediante conversas informais em sala de aula, levantam-se questionamentos em saber como as disciplinas do curso de Pedagogia dessa

universidade estão sendo contextualizadas na prática pedagógica do cotidiano das instituições de Educação Infantil, e assim vislumbramos a formação docente para essa modalidade de ensino, relacionando às especificidades do cuidar e educar a criança pequena¹¹⁷.

No meio acadêmico, podemos vivenciar momentos de discussões e reflexões acerca dos fundamentos, metodologias e práticas que oportunizam investigações relevantes diante da preocupação com a formação docente e a prática pedagógica, principalmente no que se refere à formação do profissional que atua na primeira etapa da educação básica¹¹⁸, entendendo “a formação como ação que dá forma, que se traduz na construção de processos de identidades profissionais”. (GOMES, 2009, p. 55)

Considerando que surgem questões que merecem ser aprofundadas, e para a organização das reflexões pretendidas, consideramos necessário investigar as disciplinas de Fundamentos da Educação Infantil, Metodologia da Educação Infantil e Estágio Supervisionado na Educação Infantil, ministradas no Curso de Pedagogia da UNICENTRO, e a importância destas para a formação do pedagogo que atua na Educação Infantil; em seguida buscamos contextualizar historicamente este curso, verificando a natureza das disciplinas, sua ementa e conteúdos, e como estes estão relacionados com as políticas públicas que fundamentam a formação docente, e por fim enfatizar o sentido da docência na Educação Infantil. Vale lembrar que a grade curricular do curso de Pedagogia reelaborada em 2009, atende as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia¹¹⁹, esta que é uma Universidade pública que prevê a formação do pedagogo como docente e gestor educacional, e as disciplinas que constam na ementa e são ministradas no programa, constituem-se de conteúdos específicos relacionados à sua função educativa.

Diante do exposto, colocamos o questionamento inicial e central da pesquisa: Como está sendo desenvolvida e organizada a formação do professor de Educação Infantil pelo curso de Pedagogia ofertado pela UNICENTRO, e qual o sentido da docência na primeira etapa da educação básica? E, qual é a importância e os pressupostos teóricos dessas disciplinas no curso de Pedagogia, diante do seu contexto histórico e social, articulando-as com as políticas públicas vigentes?

Com objetivo de investigar as disciplinas já citadas, e a sua importância na formação do pedagogo que atua na Educação Infantil, vislumbramos que essas disciplinas tenham em seus conteúdos a relação com as especificidades da infância, e que estejam objetivadas para a formação do professor, apoiadas nas referências e documentos legais, e para isso compreenda que a formação do pedagogo para a Educação Infantil deve sim estar envolvida com o desenvolvimento infantil, ademais proporcionar ao

¹¹⁷ Esse termo deve ser compreendido para a criança na faixa etária de 0 a 5 anos, que esta sendo atendida na Educação Infantil brasileira, acordando com a legislação vigente.

¹¹⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

¹¹⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf

graduando a compreensão de que a criança na faixa etária de 0 a 5 anos deve ter acesso ao conhecimento de forma satisfatória, pois, ela é “cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas.” (Kramer, 2002, p. 43)

Disciplinas: características, programa e conteúdos

Para que essa investigação fosse concretizada, buscamos inicialmente as ementas e programas das disciplinas, onde em cada uma foi possível visualizar os conteúdos que estão sendo repassados aos acadêmicos de Pedagogia.

Fundamentos da Educação Infantil

Analisando cada disciplina individualmente pudemos diagnosticar que na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, com 102 h/a, ministrada no primeiro ano do curso, apresenta inicialmente a abordagem das concepções de infância e criança na perspectiva histórica, social e cultural, onde busca compreender o processo histórico de produção da categoria infância, a concepção de infância na modernidade e suas especificidades no sentimento de infância.

A partir da abordagem histórica e conceitual é possível fazer a reflexão sobre as diferentes concepções de infância e criança que determinam diferentes formas de relação entre adulto e criança. Em seguida a disciplina contempla a construção do pensamento pedagógico sobre a infância, e nesse momento atribui fundamentos de Rousseau e Montaigne.

Historicizada a infância, é necessário analisar a condição social da criança, elucidando aspectos sobre o surgimento das instituições de educação para a infância, especificamente no Brasil apresenta-se a infância no Brasil Colônia e no Império e o caso da roda de expostos (a partir do século XVIII).

E, nesse momento da disciplina é possível perceber que mediante a inserção produtiva das crianças abandonadas, órfãs e indigentes no trabalho e também de mulheres no mercado de trabalho, surgem as casas paroquiais e asilos, as escolas maternais; o jardim de infância; a creche e a pré-escola. Diante da nomenclatura atribuída, pré escola, é peculiar que se apresente as suas características, público alvo, objetivos, funções, qualidade do atendimento.

Sabemos que a educação para a infância no Brasil teve seu divisor de águas, e nesse momento a disciplina aborda as funções e objetivos da creche e da pré escola, anterior e posterior à Constituição de 1988, e daí a dicotomia entre o cuidar e o educar, o assistencial e a educação, a teorização da carência e privação cultural, institui a educação compensatória.

A partir da promulgação da Constituição de 1988, fica explícito o dever do estado e o direito da criança ao acesso à educação, e a partir disso a disciplina apresenta a legislação referente à Educação Infantil e suas implicações administrativas, financeiras, organizacionais, na implantação e efetivação das políticas públicas educacionais destinadas à infância, bem como na formação do profissional de educação infantil, além do atendimento a criança pequena nos espaços não escolares, reconhecendo o trabalho pedagógico de programas e projetos não escolares de atendimento às crianças de 0 a 5 anos.

Mediante a legislação são apresentados tais documentos: Declaração Universal dos Direitos da Criança (doc. de 1959), a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da criança e do Adolescente/ Lei n.º 8.069/90 – ECA, a Lei de diretrizes e Bases da Educação nacional/ Lei 9394/96 – LDB, a Lei Orgânica da Assistência Social/ Lei, n.º 8.742/93 - LOAS e o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001). Dada a legislação, é possível reconhecer a formação dos professores que atuarão na Educação Infantil.

Outro aspecto relevante da disciplina é a temática sobre a inclusão da criança de 6 anos no ensino fundamental, assunto esse recente no cotidiano escolar, que após a Lei 11.274/2006, mudou-se a faixa etária da Educação Infantil, e se mostra necessário a articulação com o ensino fundamental.

Finalizando, apresenta os principais programas e projetos não escolares de atendimento à criança de 0 a 5 anos; objetivos, funções, público alvo e qualidade do atendimento. Sabendo que a procura pela Educação Infantil pública é grande e que a estrutura dos Centros Municipais não atendem à demanda, torna-se evidente a organização de programas e projetos que atendam a criança pequena.

Metodologia da Educação Infantil

Essa disciplina está prevista na grade curricular para o segundo ano do curso de Pedagogia e se efetiva com 102 h/a, analisa a organização e estuda o cotidiano da Educação Infantil, esta que compreende o atendimento e a educação de crianças de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos.

Inicialmente, dando continuidade a disciplina de fundamentos de Educação Infantil, retoma a análise das políticas públicas, referenciais e diretrizes que implicam no trabalho pedagógico, e para que isso aconteça é necessário que os acadêmicos conheçam e analisem o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (1999), a Deliberação n.º 02/2005- Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Esses documentos são necessários para que o professor ainda em sua formação inicial (graduação) reconheça e reflita sobre os referenciais teórico-metodológicos que subsidiam a ação docente na Educação Infantil, e dessa forma possa compreender e articular em seu trabalho cotidiano o cuidar e o educar, além de analisar o seu papel como adulto, mediador e

organizador do espaço e do tempo na Educação Infantil, e a partir disso possa elaborar propostas de ação pedagógica para crianças de 0 a 5 anos.

Como se trata do cotidiano da Educação Infantil, a disciplina apresenta aspectos sobre a rotina diária e os cuidados coletivos para crianças de 0 a 3 anos e crianças de 4 e 5 anos, sua adaptação na instituição; e práticas de massagens, estimulação essencial; descanso, sono, relaxamento, lazer; alimentação; higiene. Sempre lembrando que o brincar está intrínseco em cada momento da prática pedagógica, através de jogos, brinquedos e brincadeiras. Orientações para o trabalho com as linguagens expressivas na educação infantil são transmitidas nessa disciplina, a linguagem corporal, plástica, musical e verbal.

Por fim, apresenta a construção do planejamento para a Educação Infantil, projetos, observação e registro, conteúdos, metodologia e avaliação, além da construção da proposta pedagógica.

Estágio Supervisionado na Educação Infantil

Essa disciplina faz parte da carga horária do terceiro ano do curso, e esta organizada semestralmente, com a carga horária de 68 h/a.

Considerando que durante esse estágio o acadêmico fará o primeiro contato com o futuro ambiente de trabalho, ou seja, terá oportunidade de observar, organizar um projeto de ensino e na sequência a direção de turma, oportunizando a integração dos conteúdos teóricos à prática pedagógica.

Com auxílio do professor da disciplina fará o reconhecimento do trabalho nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIS, como elemento e diagnóstico da realidade, acompanhando e participando das atividades docentes. E durante a disciplina acompanhará e participará de atividades e projetos, estabelecendo relações entre a teoria e a prática pedagógica. Mediante contato com a Educação Infantil poderá analisar de forma preliminar a prática na perspectiva da formação do professor pesquisador, redimensionando a partir de observação, diagnósticos, reflexões e debates em sala de aula, na universidade. Por fim, objetiva organizar e dirigir o trabalho pedagógico.

O Contexto histórico do curso de Pedagogia no Brasil

Nesse momento indicamos como realizamos a ação para a concretização do segundo objetivo da pesquisa; Contextualizar historicamente o curso de Pedagogia no Brasil e na UNICENTRO. E para isso foi necessário pesquisas bibliográficas e documentais, essas que nos deram subsídios para entendermos as mudanças na legislação, e analisar a estrutura da grade curricular do curso de pedagogia e seus avanços.

Fazendo um recorte histórico, direcionamos a nossa pesquisa para a década de 1920 e 1930 que nos faz referência ao início da preocupação com a educação no Brasil, momento que iniciou um processo de industrialização, pensando na organização do processo de ensino. Libâneo (2005) lembra que os acontecimentos políticos, sociais e econômicos da década de 1930 necessitavam de um novo perfil ao país, com acontecimentos vinculados à economia e produção cafeeira. Em contrapartida, levou o Brasil ao desenvolvimento industrial por meio da adoção do modelo econômico. Todavia, para a ressignificação do ensino, foi repensado um modelo novo para atender a transformação da organização econômica, antes baseada no modelo agrário, agora capitalista industrial.

Relacionando essas evidências que apareceram no processo educativo na Primeira República que previa um ensino tradicional e dualista, o capitalismo emergente se mostrava evidente. Para dar resposta à demanda, a organização administrativa, didático-pedagógica do ensino primário de grandes massas constitui-se como responsabilidade da escola a formação do trabalhador especializado.

A passagem para o período republicano, quase ao final do século XIX, foi um fator decisivo para que um modelo de escolarização se estabelecesse. Esse modelo que estabilizou entre nós a escola seriada, o grupo escolar, o ginásio de Estado, o jardim de infância, uma nova escola normal etc., também estabilizou normas, procedimentos, uso de materiais específicos, orientações aos professores, regras de higiene, enfim, um conjunto de realizações que facilmente podem ser utilizados como exemplos da chegada de um tempo, um novo ciclo histórico, um novo ponto de partida para a história do país. (FREITAS, 2005, p. 165)

Com Getúlio Vargas assumindo o poder (1930-1945), ficou prioritário o desenvolvimento industrial que visava a educação como essencial para todo o processo de industrialização. Como evidencia Aranha (2006) e Saviani (2005), que na história da educação brasileira um dos marcos de grande influência foi a hegemonia oficial da Escola Nova, movimento que surgiu na Europa e nos Estados Unidos e que incentivou o ativismo dos alunos.

Com grande entusiasmo pela educação, alguns educadores tomaram frente à causa e assinaram o *Manifesto dos Pioneiros* (1932), escrito por liberais Escolanovistas, um documento que previa uma escola única, laica, obrigatória e gratuita, e isso permitiu o avanço no debate e na mobilização da sociedade civil em torno da educação.

Consideramos importante o que diz Aranha (2006) quando descreve que o Manifesto deveria ser visto como o divisor de águas, que vinha atribuir ao Estado o seu papel em assumir a responsabilidade pela educação que já estava defasada em relação às exigências do desenvolvimento.

Saviani (2005) destaca outro aspecto relevante da década de 1930. Foram criadas escolas normais para a formação dos professores das séries primárias, voltando-se as atenções ao preparo dos professores para o ensino secundário.

Vitoriosa Revolução de 1930, um dos primeiros atos do novo governo foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. E em 1931, o titular desse ministério baixou vários decretos cujo conjunto compõe as reformas Francisco Campos, abrangendo a criação do Conselho Nacional de Educação, os Estatutos das universidades brasileiras, a organização da Universidade do Rio de Janeiro e dos ensinos secundário e comercial (SAVIANI, 2005, p. 31).

Com a expansão das Universidades Federais entre os anos de 1934 a 1964, ficou evidente a presença da mulher no mercado de trabalho, que segundo Soares (2002), a partir da expansão do ensino médio, novos cursos, inclusive o magistério, pertencentes às faculdades de Filosofia, eram frequentados por mulheres que ingressavam na Universidade. Essas faculdades instituíram-se por todo o país, nas quais cada curso era específico em formar um tipo de professor, limitando os cursos às atividades de ensino, sem qualquer comprometimento à pesquisa.

A primeira Universidade criada no Brasil foi no estado de São Paulo em 1934, a USP.

Representou um divisor de águas na história do sistema brasileiro de educação superior. Para concretizar esse plano político, foram reunidas faculdades tradicionais e independentes, dando origem à nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que contou com professores pesquisadores estrangeiros, principalmente da Europa. A USP tornou-se o maior centro de pesquisa do Brasil, concretizando o ideal de seus fundadores (SOARES, 2002, p. 36).

De acordo com as políticas educacionais voltadas à modernização e também à formação dos professores para o ensino das primeiras séries de escolarização, o curso de formação de docentes surgiu no Estado Novo e sua primeira regulamentação foi em 1939, num decreto que prevê a formação do bacharel em Pedagogia, conhecido como “técnico em educação”. (SAVIANI, 2007).

Com base em tais considerações, percebe-se que a formação docente faz parte de toda a história da educação brasileira, pois a profissão de professor recebeu respeito e méritos aos seus trabalhos, esses que elucidaram também toda a história social, fazendo-se presente nos mais variados contextos, demonstrando sua função e também seu papel diante do ensino e da educação.

A legislação posterior, em atendimento à LDB 4.024/61, mantém o curso de bacharelado para formação do pedagogo e regulamenta as licenciaturas. A última regulamentação existente (parecer do Conselho Federal de Educação - CEF 252/69) cessa a distinção entre bacharelado e licenciatura,

mantendo a formação de especialistas (habilitações), apoiando-se na ideia de formar o professor especialista, estabelecendo ao pedagogo o título de licenciado (GHIRALDELLI, 1994).

Essa regulamentação do Curso de Pedagogia, não obstante as tentativas de modificação, de iniciativa do próprio Conselho Federal de Educação e do movimento organizado dos educadores, permaneceu em vigor até a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...] o aspecto mais característico da referida regulamentação foi a introdução das habilitações visando a formar “especialistas” nas quatro modalidades indicadas (Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar), além do professor para o ensino normal. As habilitações visavam à formação de técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho também supostamente já bem constituído (SAVIANI, 2007, p. 120).

Na década de 1970 surgiram novas iniciativas, mas somente a partir dos anos 1980 que houve a reformulação dos cursos de formação docente, mantendo o parecer de CFE 252/69 de não diferenciar a formação do professor e do especialista, esgotando as habilitações e atribuindo a formação para o magistério, licenciatura da área de educação geral.

Para contextualizarmos melhor as definições das políticas públicas do curso de Pedagogia no Brasil, Libâneo (2000), descreve que os anos de 1980 foram marcados por análises, críticas e formas de intervenção na prática escolar. Além disso, retomam-se as discussões sobre a sistemática da formação de educadores, quando em 1978 realiza-se o I Seminário em Educação Brasileira.

Surgiram comitês e comissões que mais tarde se transformaram na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (1990), que retomou o debate da especificidade do curso de Pedagogia como Licenciatura, formação de especialista não-docente, formação dos professores das séries iniciais.

O movimento que previu toda a reformulação do curso de Pedagogia influenciou na concepção da formação do professor e na reformulação do currículo. Mesmo sem muitas bases teóricas e obstáculos legais, os estudos no âmbito da ciência pedagógica que previa o especialista no docente provocou equívocos teóricos e operacionais da legislação e, no próprio movimento, em referência à formação do pedagogo.

Com a promulgação da LDB 9394/96, que em seu artigo 62 descreve sobre a formação de docentes, explicita que a formação em Pedagogia é critério para a docência na educação básica.

Após a aprovação da LDB e de várias discussões foi aprovado, em 13 de dezembro de 2005, pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), o Parecer 5/2005, homologado pelo

Ministro da Educação, em 10 de abril de 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

[...] o pedagogo é um docente formado em curso de licenciatura para atuar na “Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”, conforme consta do artigo 2º e é reiterado no artigo 4º (SAVIANI, 2007, p.125).

A proposta que ora se apresenta para o curso de Pedagogia define como perfil do pedagogo a Licenciatura em Pedagogia com ênfase na Educação formal, na docência e na gestão em instituições escolares e não escolares.

Considerando o exposto, outro aspecto identificado são os modelos e processos na formação docente, e isso gera o descompasso e o descaso mediante a qualidade e especificidade do profissional Licenciado em Pedagogia.

Novos modelos de formação vieram ganhando espaço nas políticas educacionais. A diminuição de carga horária para a formação docente, a corrida pela razão da facilidade para obter um diploma a nível superior, por meio dos cursos à distância, semipresenciais, ou mesmo presenciais de curta duração, tem chamado a atenção de milhares de pessoas que não dispõem de condições para ingressar numa universidade pública. É cada vez mais comum e preocupante, no Brasil, a formação sob essas condições ofertadas (SANTOS, 2008, p. 83).

Embora a opção pela docência tenha sido o eixo principal na formação do pedagogo, essa formação não se restringiu apenas ao aspecto técnico-pedagógico do espaço da sala de aula, mas sim, compreendeu outros espaços possíveis para a organização do trabalho pedagógico.

O curso de pedagogia na Unicentro

Revela-se o percurso e o contexto histórico do curso de pedagogia na Proposta Pedagógica, reelaborada em 2008. Nesse documento, conseguimos destacar tópicos essenciais a todas as mudanças ocorridas durante os 34 anos do curso de, que foi criado em 20 de novembro de 1976, e que previa a atuação profissional no ensino normal e com habilitações que ofereciam à formação de técnicos nas escolas. Essa percepção ao mercado de trabalho e a sua reestruturação permaneceu até a LDB 9.394/96, e com essa lei, a proposta vigorou até 2005.

Acompanhando discussões em nível local e nacional, o curso de Pedagogia, concebe em 1999 uma nova Proposta Pedagógica, acordando com a legislação adota um currículo voltado à formação de

licenciados para o Magistério dos anos iniciais e introduzindo as habilitações de Educação Infantil e Supervisão Escolar e logo no ano seguinte a habilitação em Educação Inclusiva.

À formação do pedagogo assegura nesse momento o desenvolvimento de competências e habilidades intelectuais, comprometidas com a construção de uma realidade social que abrangia desde a Educação Infantil e o Ensino Fundamental até a organização e coordenação da escola.

Mesmo sem uma definição, no ano de 2005, reiniciando o processo de estudo, o Departamento de Pedagogia, procurou acompanhar a flexibilização no mercado de trabalho e as Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a formação do pedagogo. Tal contexto proporcionou condições para o debate sobre uma reformulação que não privilegiasse mais as especialidades / habilitações. O curso passa então a centrar-se na Docência e na Gestão Educacional em instituições escolares e não escolares, enfatizando a Pedagogia como ciência da educação e a formação de professores.

Embora a opção pela docência tenha sido o eixo principal na formação do pedagogo, essa formação não se restringiu apenas ao aspecto técnico-pedagógico do espaço da sala de aula, mas sim, compreendeu outros espaços possíveis para a organização do trabalho pedagógico.

Em sua trajetória multissecular, a característica mais saliente da pedagogia pode ser identificada e na relação teoria-prática. Entendida como “teoria da educação” evidencia-se que ela é uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. Não podemos perder de vista, porém, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa (SAVIANI, 2007, p. 102).

Em 2008 a proposta que ora se apresentava, definia como perfil do pedagogo a Licenciatura em Pedagogia com ênfase na Educação formal na Docência e na Gestão em Instituições escolares e não escolares.

O Curso de Pedagogia, da UNICENTRO, busca então esclarecer lacunas a essa preocupação com a formação docente, sendo possível notar uma extensa relação do Pedagogo com todos os níveis de ensino, bem como trabalhos que poderão desenvolver fora da escola, no âmbito social.

Especificidades da Educação Infantil: O que dizem as disciplinas e a formação de professores

Mediante análise e consulta na ementa, programa e conteúdo das disciplinas que serviram de objeto para essa pesquisa, e também da consulta bibliográfica e documental que demonstrou o contexto histórico do curso de pedagogia, podemos explicitar que a grade curricular anterior do curso de pedagogia deixava a desejar quando tratava das disciplinas específicas à Educação Infantil, e ainda

não separava os fundamentos e as metodologias, e isso fazia com que os conteúdos fundamentais fossem trabalhados de forma muito breve.

Ao verificar a natureza das disciplinas do curso de Pedagogia que fundamentam a formação do professor de Educação Infantil, relacionando seus conteúdos às políticas dessa modalidade de ensino, formalizamos dizendo que, estão condizentes, e dessa forma compreendemos que a formação do professor está bem alicerçada, já que para isso são tratadas das temáticas essenciais à formação inicial, dentre essas destacamos: a concepção de criança, de infância e de educação para a infância, logo no segundo ano do curso a disciplina específica apresenta em seu programa a organização do planejamento pedagógico para as instituições de Educação Infantil, a legislação e as especificidades educacionais, dentre elas a inclusão da criança de 6 anos no ensino fundamental.

A educação da criança de 0 a 6 anos não tem o papel nem o poder de evitar, por antecipação, os problemas da escola de primeiro grau, nem é tampouco descomprometida dessa escola. Sua função é a de favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição/construção dos conhecimentos relativos ao mundo físico e social (linguagem, matemática, ciências naturais, história e geografia). À medida que esse papel é exercido, as creches e pré-escolas irão conferir contribuições importantes às crianças e poderão – se desenvolverem um trabalho pedagógico de qualidade – contribuir significativamente para a escola de primeiro grau (KRAMER, 2003, p. 127).

E essa temática pode ser vislumbrada logo em seguida, no estágio supervisionado, o qual acontece no primeiro semestre do terceiro ano do curso, e essa prática apresenta a formação e também a didática do professor, através de referenciais já estudados nos anos anteriores, voltados para uma reflexão da prática como socialização do conhecimento, a fim de obter subsídios para construir e contextualizar o professor como parte desse processo educativo e social.

Percebe-se, que são necessárias essas duas práticas ao estagiário: de aprender e ensinar, uma das maiores preocupações com relação à direção da turma, que depois de observada, é reconstruída, juntamente com o professor da disciplina, momento este que, uma reflexão é feita entre a Universidade, a Escola e a Sociedade.

Relacionando a prática com o Estágio Supervisionado, como elo entre o ensino e a aprendizagem, Pimenta (2001) descreve que:

A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não-aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja, a aprendizagem (ou

não-aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social. (PIMENTA, 2001, p.83)

Dessa forma o estágio mostra-se peculiar a formação do pedagogo, pois essa disciplina propicia o conhecimento da prática, se não total, mas parcial. Vale salientar que é uma atividade prática e teórica onde, numa compreensão filosófica e sociológica, a noção de ação é sempre referida a objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos para essas escolhas, supondo certo saber e conhecimento. Podemos dizer então que toda a ação ou prática tem por apoio uma teoria, mesmo que por muitas vezes não tenhamos consciência disso. (PIMENTA, 2008)

Ao tratar da “pedagogia como ciência prática” mostra que “a relação entre teoria e prática é a mais fundamental da pedagogia”. Indica os campos em que essa relação se manifesta para considerar que à primeira vista ela parece bastante simples, resumindo-se na reciprocidade entre os dois pólos que constituem, mas observa que se trata de uma relação complexa, sendo “preciso lembrar que, além de pedagogia, nenhuma outra das ciências ‘burguesas’ tradicionais ensinadas atualmente nas universidades conhece este problema da mediação entre teoria e prática”. (SAVIANI, 2004, p. 123)

Além dessa disciplina prática (a campo), outras disciplinas curricularmente teóricas e com auxílio das metodologias possibilitam a construção e auxilia na elaboração de materiais concretos, que fazem parte do cotidiano da Educação Infantil.

Considerando as reflexões anteriormente traçadas sobre a formação de professores, ressaltamos aqui as especificidades da docência na Educação Infantil, evidenciando o art. 62º da LDB (1996) que determina:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (LDB, 1996)

Essas questões dispostas na Lei devem ser problematizadas, pois determina a formação dos professores. A partir da LDB (1996) e da publicação do RCNEI em 1998, a Educação Infantil teve indicativos no que diz respeito à formação de professores e, com isso, inicia a construção da identidade dos CMEIS e, também, dos profissionais que atuam neste cenário.

Considerações Finais

O interesse em investigar as disciplinas que balizam a formação do professor que atua ou atuará na Educação Infantil, e a sua pertinência em relação à prática e à organização do trabalho pedagógico, deu-se com pesquisa bibliográfica, que nos permite o acesso a um campo amplo e variado de estudos, muito maior do que aquele que poderia investigar diretamente, pois buscamos materiais já elaborados, constituídos de livros e artigos científicos. (GIL, 1991)

Buscamos documentos, pareceres e resoluções que fundamentam a matriz curricular e a proposta pedagógica do curso de Pedagogia, o qual foi necessário para o conhecimento e historicidade do curso e de suas disciplinas. Com isso obtivemos subsídios que trouxeram contribuições com a prática social, transformando assim a realidade dos futuros profissionais que concluem esse curso superior

Ao analisar as disciplinas que fundam a formação de professores para a Educação Infantil, há necessidade que em sua efetivação no curso de graduação a criança esteja como eixo central e que seja valorizada como ser social, em seus aspectos culturais e sociais.

Para que a criança possa ser reconhecida como ser social e de direitos, é preciso abordar a infância sob o aspecto de sua construção histórica. Há necessidade de “pensar a infância como uma condição historicamente construída a partir do dado natural da maturação biológica”. Isso significa, “pensar a criança na sua particularidade de criança e na sua universalidade de homem enquanto ser social” (OLIVEIRA, 1989, p. 12).

A educação para a infância atualmente é garantida por lei, embora não prevista como etapa obrigatória em sua escolarização, mas é dever do estado, e a ele compete formular e ampliar políticas e viabilizar recursos que venham a implementar no ensino a garantia do desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos cognitivos e sociais.

Dessa forma, as políticas públicas que não reconhecem que a infância é uma construção histórica e social, dificilmente levam a efetivar nas práticas pedagógicas a formação do ser social da criança. Posto isso, nos possibilita ver que a prática pedagógica da Educação Infantil deve estar voltada ao desenvolvimento infantil, acordando com a faixa etária da criança, e trabalhar conhecimentos prescritos nas condutas culturais e de cidadania, sendo necessário revelar a singularidade dessa faixa etária na organização e no planejamento.

Neste estudo, não questionamos a organização das disciplinas, mas, pressupomos que na proposta pedagógica do curso de Pedagogia, logo, nas ementas das disciplinas específicas à Educação Infantil, devem relacionar em seu programa as especificidades dessa faixa etária, as quais devem ser subsidiadas por práticas que viabilizem o ensino e a aprendizagem voltados para uma concepção de infância e educação.

Referências

- ARANHA, Maria Lucia de Arruda (2006). *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia* (2005). Retirado em Agosto 12, 2011 de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996). Retirado em Maio 4, 2011 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Retirado em Maio 23, 2011 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm
- FREITAS, Marcos Cezar de (2005). Educação Brasileira: Dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. pp. 164-181. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- GIL, Antonio Carlos (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- GOMES, Marineide de Oliveira (2009). *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P (1994). Contribuição para as discussões ao projeto de implantação do curso de pedagogia na Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. *Educação e Filosofia*, v. 8, p. 274.
- KRAMER, Sonia (2002). *Autoria e autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças*. In: *Cadernos de Pesquisa*, p. 116.
- KRAMER, Sonia (2003). *A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*. 7. ed. São Paulo: Cortez.
- LIBÂNIO, José Carlos (2005). *Educação escolar: Políticas, estrutura e organização*. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- LIBÂNIO, José Carlos (2000). *Pedagogia e Pedagogos, Pra que?* São Paulo: Cortez.
- OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de (1989). *Infância e Historicidade*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, Brasil.
- PIMENTA, Selma Garrido (2001). *O Estágio na Formação de Professores: Unidade teoria e prática*. São Paulo: Cortez.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro L. (2008). *Estágio e Docência*. 4 ed. São Paulo: Cortez.

SANTOS, Silvia Alves dos (2008). *Formação de professores nos cursos de pedagogia no Brasil: As repercussões das políticas educacionais a partir da década de 1990*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil.

SAVIANI, Dermeval (2005). A Política Educacional no Brasil. In: STEPHANOU, M; CÂMARA BASTOS, M. H. (Orgs.) *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. pp 29-38. 2. ed. Petrópolis: Vozes.

SAVIANI, Dermeval (2007). *Pedagogia: O espaço da Educação na Universidade*. In: Cadernos de Pesquisa, p. 99-133.

SOARES, Maria Susana A (2002). *Educação Superior no Brasil*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

4.48.

Título:

Alternativas de avaliação no ensino superior: caso da faculdade Helio Rocha - Salvador (BA)

Autor/a (es/as):

Soares, Clairton Quintela¹²⁰ [Faculdade Helio Rocha]

Resumo:

O presente artigo é uma abordagem sobre alternativas de avaliação no contexto do ensino superior, implementadas em turmas de administração em uma instituição de ensino superior situada no nordeste do Brasil, na cidade de Salvador (BA). A metodologia consistiu no levantamento de referencial teórico sobre o tema, seguido de uma narrativa da experiência de implementação da proposta de avaliação. A conclusão a que se chegou é que são pertinentes as tentativas de abordar a questão de avaliação com outras estratégias que rompem com o modelo convencional focado nos exames, considerando que o novo formato contribui para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo ficou evidenciada a cultura de condicionamento do aluno em adotar outras modalidades de avaliação que vão de encontro ao formato a que ele já está habituado no decorrer do seu processo de formação.

¹²⁰ Autor. Graduado em pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia, com pós graduação em Planejamento do Ensino (Feba-BA), Comunicação Social pela Universidade São Francisco (SP), Mestre em Artes, pela Universidade Federal da Bahia.

Introdução

Nas últimas décadas, especialmente por conta de uma relação mais estreita entre o mundo corporativo e o contexto do que é ensinado na universidade, todo o processo de formação no ensino superior vem sendo questionado. O convite para esse processo seja redesenhado é constante e envolve praticamente todas as etapas do ciclo docente. Uma das áreas que tem recebido muita atenção e questionamentos, vem sendo a área da avaliação do ensino. Cada vez mais a universidade e o mercado se dão conta de que o modelo de avaliar o processo de ensino-aprendizagem é ainda rudimentar e não consegue de forma eficiente e eficaz medir o rendimento do aluno na sua trajetória de aprendizagem e que esse modelo em uso nas instituições de ensino superior confronta diretamente com o contexto de avaliação usado no cotidiano do mundo do trabalho.

Ao mesmo tempo o processo de avaliação em curso ainda em muitas instituições de ensino apresenta-se focado tão somente na aquisição de conhecimentos, na assimilação de informações, sem levar em conta as múltiplas formas de aquisição e construção de conhecimento, evidenciadas sobretudo a partir da compreensão do conceito de múltiplas inteligências de Gardner¹ e formação de competências com base em Perrenoud².

O estudo é relevante na medida em que traz para a discussão novos formatos de avaliação no ensino superior, discutindo criticamente os mecanismos de avaliação utilizados atualmente. O artigo seguramente contribuirá para a reflexão e auxiliará na prática de muitos docentes que atualmente estão envolvidos com a prática da avaliação no ensino superior. Ao mesmo tempo se espera que o material proposto venha a enriquecer a literatura já existente sobre formatos de avaliação no ensino superior.

O estudo teve como objetivo levantar elementos para a compreensão da prática de avaliação atual usadas na universidade e ao mesmo tempo, partilhar tentativas de inovação na forma avaliar a aprendizagem. Em nenhum momento foi intenção propor algo de forma exaustiva e definitiva. A intenção foi muito mais a de socializar com outras pessoas que vivenciam essa problemática no ensino superior, uma experiência pessoal de busca objetivando entender melhor esse fenômeno.

Para a elaboração dessa reflexão partimos da suposição prévia de que o modelo de avaliação adotado ainda hoje na maioria das IES apresenta-se focado na questão do exame, na verificação da assimilação de informações, sem levar em conta a totalidade das formas de apreensão da informação e o não reconhecimento das múltiplas possibilidades de testagem existentes. Ainda trabalhamos com a hipótese de que esse modelo de avaliação adotado não está em sintonia com toda a dinâmica de evolução do mundo contemporâneo, especialmente considerando as inovações no contexto do mundo corporativo, que entre outras coisas incentiva a produção coletiva, o trabalho em equipe, a responsabilidade pessoal com o desenvolvimento do coletivo, entre outras tendências.

Um questionamento que esteve presente no decorrer de todo esse processo de investigação foi: em que sentido esse novo formato proposto melhora o processo de avaliação do ensino-aprendizagem no contexto do ensino superior e de que maneira esse formato proposto está em melhor sintonia com esse novo momento que vivencia o mundo corporativo? Que elementos nesse novo modelo impulsionam a adoção de uma nova postura frente ao processo de avaliação da aprendizagem, contribuindo assim para um enriquecimento dessa etapa tão relevante do ciclo docente que é a avaliação do ensino?

Sendo assim, o artigo em questão constitui o relato de um processo pessoal de reflexão sobre a prática de avaliação que venho implementando ao longo de duas décadas de experiência com o ensino superior, na busca de alternativas que melhore o processo de avaliação do ensino-aprendizagem e que sobretudo diminua a natureza estanque dessa parte do ciclo docente. Neste sentido o artigo relata a proposição de novos formatos de avaliação que podem ser considerados na avaliação do ensino superior.

Revisão de literatura

A primeira constatação quando tratamos da avaliação escolar é que não podemos entender esse processo de forma estanque, desvinculado das demais etapas do ciclo docente, entendidas aqui como a diagnose, o planejamento e a operacionalização propriamente dita. A compreensão mais adequada é que a avaliação se refere ao processo de coleta de dados, usando os mais diversos instrumentos de sondagem, de forma a perceber os resultados do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, equivale dizer que o processo avaliativo está relacionado com uma visão ampla de uma escola que se avalia em sua totalidade e que a medida utilizada para marcar o status de um determinado processo de aprendizagem, é tão somente uma parte desse todo.

Para Luckesi (2003) ... a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. Por isso, não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule”.

Atualmente, o que mais se observa na realidade escolar, inclusive no ensino superior é uma prática basicamente focada na medição de resultados, onde impera um modelo de avaliação do tipo exame, com questões que são aplicadas e que dali se obtém um resultado numérico partindo do total de acertos em questões propostas. Muitas vezes registramos situações onde o desempenho do aluno não consegue ser percebido por essa modalidade de avaliativa, considerando que determinadas habilidades pedem formas específicas de medição.

Segundo Dalben (2005, p. 66),

a avaliação se faz presente em todos os domínios da atividade humana. O “julgar”, o “comparar”, isto é, “o avaliar” faz parte de nosso cotidiano, seja através das reflexões

informais que orientam as freqüentes opções do dia-a-dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões.

Vale registrar que a avaliação está presente nas diversas áreas da atividade humana e que, de uma ou outra forma, todas as pessoas avaliam e são inevitavelmente avaliadas. Qualquer forma de avaliação pressupõe fundamentalmente um julgamento, com base em uma concepção explícita ou implícita. Ao longo da história, mesmo sem ter a noção exata do que seja avaliar, o homem utiliza a avaliação para alcançar o melhor resultado.

Sousa (2004) apresenta considerações que nos ajudam a entender de forma adequada a importância da avaliação:

A avaliação escolar, também chamada avaliação do processo ensino-aprendizagem ou avaliação do rendimento escolar, tem como dimensão de análise o desempenho do aluno, do professor e de toda a situação de ensino que se realiza no contexto escolar. Sua principal função é subsidiar o professor, a equipe escolar e o próprio sistema no aperfeiçoamento do ensino. Desde que utilizada com as cautelas previstas e já descritas em bibliografia especializada, fornece informações que possibilitam tomar decisões sobre quais recursos educacionais devem ser organizados quando se quer tomar o ensino mais efetivo. É, portanto, uma prática valiosa, reconhecidamente educativa, quando utilizada com o propósito de compreender o processo de aprendizagem que o aluno está percorrendo em um dado curso, no qual o desempenho do professor e outros recursos devem ser modificados para favorecer o cumprimento dos objetivos previstos e assumidos coletivamente na Escola.

Nesse sentido, Sordi (2001) afirma:

Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica. (p. 173)

De acordo com Luckesi (2003, p. 11) historicamente, passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando de “Avaliação da aprendizagem escolar”, mas, na verdade, continuamos a praticar “exames”.

Ainda Luckesi (2003) acrescenta que:

a efetiva aprendizagem seria o centro de todas as atividades do educador. Contudo, esta não tem sido a nossa conduta habitual de educadores escolares; usualmente, estamos preocupados

com a aprovação ou reprovação do educando, e isso depende mais de uma nota que de uma aprendizagem ativa, inteligível, consistente.

Medel (2012, p,1), amplia nossa compreensão de avaliação quando afirma que:

Nos dias de hoje, a avaliação da aprendizagem não é algo meramente técnico. Envolve auto-estima, respeito à vivência e cultura própria do indivíduo, filosofia de vida, sentimentos e posicionamento político. Embora essas dimensões não sejam perceptíveis a todos os professores, observa-se, por exemplo, que um professor que usa o erro do aluno como ponto inicial para compreender o raciocínio desse educando e rever sua prática docente, e, se necessário, reformulá-la, possui uma posição bem diversa daquele que apenas atribui zero àquela questão e continua dando suas aulas da mesma maneira. Do mesmo modo, o educador que faz uso de instrumentos de avaliação diversos para, ao longo de um período, acompanhar o ensino-aprendizagem, é diferente daquele que se restringe a dar uma prova ao final do período.

Campo de investigação

A Sociedade Integral de Ensino S/C, mantenedora da Faculdade Hélio Rocha, é pessoa jurídica de direito privado, com fins lucrativos, sede e foro em Salvador, capital do Estado da Bahia, à rua Fernando Menezes de Góes, 570, Pituba, Cep 41820-035, fhr@heliorocha.com.br.

A Faculdade Hélio Rocha, Instituição de Educação Superior, de natureza privada, surgiu da necessidade de expandir a experiência educacional do Curso e Colégio Integral, dirigido pelo Professor Hélio Rocha, renomado educador da sociedade baiana. Iniciada em 2001, a Faculdade Hélio Rocha vem se firmando no mercado como uma instituição de excelência no ensino de graduação, formando cidadãos profissionais críticos para atuarem com competência no exercício de suas funções. Em 2011 a Faculdade Hélio Rocha passou a fazer parte do Sistema Bahia de Ensino, cujo objetivo é atender constantes transformações pelas quais a sociedade vem passando, e, por isso, o compromisso ético e a responsabilidade social são elementos norteadores para a sua expansão. [in: www.heliorocha.com.br]

O trabalho de observação e experimentação, relatado no presente artigo, se contextualiza nas turmas de administração e publicidade e propaganda, em turmas de diferentes níveis, considerando os anos de 2007 e 2012.

Alternativas de avaliação

O ambiente favorável encontrado na Faculdade, doravante chamada aqui de FHR, proporcionou o experimento de diferentes alternativas de avaliação. Na realidade tentativas de contornar o formato tradicional já existente na instituição e em muitas outras realidades. Um formato centrado no modelo cartesiano e focado sobretudo na medição de resultados. Uma primeira constatação é que qualquer tentativa nesse campo precisava estar conectada com a mudança na totalidade do ciclo docente, especialmente na realização das atividades. O que ocorre é que o formato de avaliação tem uma vinculação direta com a metodologia de ensino utilizada.

A premissa da qual partimos é que a avaliação precisa ser a coleta de resultados, feita através de mecanismos quantitativos ou qualitativos, que permitam perceber o status quo do processo de ensino-aprendizagem. É fundamental verificar como os alunos estão no processo de aquisição e consolidação de competências. Verificar se determinado conteúdo foi ou não assimilado ou se uma determinada informação foi compreendida, pode ser relevante, mas o processo deve ser sempre percebido de forma mais ampla. Uma etapa então implementada foi a decisão de avaliar os alunos através de diferentes formas, testando a aquisição de habilidades diversificadas e usando ferramentas específicas para cada situação.

A avaliação escrita, exigência regimental da Faculdade foi mantida e até consideramos que esses instrumentos fazem parte do processo de coleta de dados, mas foram acrescentados jogos de empresa com finalidade avaliativa, registros de observação de performance em atividades diversas, avaliação de produção de texto, check list diversificados, acompanhamento de portfólios. Uma outra decisão importante foi incluir na concepção metodológica a idéia de que o trabalho em sala pode ser feito com dois momentos importantes: exposição das idéias, seguindo de aplicação prática das idéias trabalhadas. A aula então é sempre dividida em dois momentos distintos: exposição de idéias e aplicação prática.

No projeto empreendido, a avaliação escrita é também considerada importante, mas entendemos que ela tem que ser desmistificada. É preciso “desiologizar” a experiência da prova, do exame. Algumas situações vivenciadas ilustram a questão.

- a) em uma aplicação de avaliação escrita o aluno foi flagrado com um instrument para a “cola”, preparado artesanalmente no formato sanfonado. Observamos que houve todo um esforço de preparação daquele instrument e que muitas habilidades estiveram ali envolvidas. O aluno teve um cuidado adicional em selecionar os conteúdos mais relevantes trabalhados ao longo da unidade. Refletindo criticamente consideramos que esse processo poderia ser evidenciado e trabalhado em sala. Os alunos foram então orientados a reproduzir o instrumento de cola e dias depois trabalhamos em sala os ítems elencados no instrument, para então, dias depois uma nova pratica avaliativa explorando aquele instrumento identificado em situação pouco convencional. No caso em questão está em jogo o que chamamos de contra-poder, ou seja,

uma forma de reagir a um comportamento criado na escola que envolve toda essa mística do exame, da prova, do “zero”. O aluno, quase sem perceber, cria mecanismos para se defender desse quadro de poder estabelecido, imposto e que não tem sequer um discurso conhecido sobre isso no ambiente escolar. É uma prática velada, considerada como se fosse natural.

- b) Em uma outra experiência, observamos que os alunos tiveram um baixo desempenho na avaliação escrita. De início logo foram levantados os fatores que estariam contribuindo para esse resultado negativo. Eram muitos, mas sobretudo apontavam a ausência frequente dos alunos em sala, aliado ao não fornecimento de material usado na exposição dos conteúdos. O que foi operacionalizado então nesse caso, foi a correção rigorosa e entrega dos resultados de cada aluno. Registrou-se uma tensão inicial, considerando que os alunos estão envolvidos nesse paradigma do exame praticado rotineiramente na escolar. Passada essa etapa do choque, realizamos uma longa discussão sobre o que se quer com a avaliação e em seguida todos, em atividade grupal, foram envolvidos na reconstrução da avaliação.

As duas experiências anteriores estão ligadas com todo um contexto metodológico que apoia o processo de repensar a avaliação. Apresentamos abaixo algumas considerações para a compreensão mais adequada dessas formas alternativas de avaliação:

- a) **jogos de empresa:** alguns jogos, que envolvem a dinâmica de grupo, podem ser usados com a finalidade de avaliar a absorção de conhecimentos. Durante a aplicação do jogo o professor pode observar aspectos importantes que vão dar conta da aquisição e uso de habilidades.
- b) **Registro de observação de performance:** O professor propõe uma determinada tarefa e durante o trabalho dos alunos na realização dessa tarefa, detalhes com relação a aquisição de habilidades podem ser observados.
- c) **Avaliação da produção de texto:** Os alunos registram a sua aprendizagem através de textos que são depois avaliados pelo professor. Os textos produzidos ajudam na compilação de informações trabalhadas e na consolidação dos assuntos estudados em sala e oferecem elementos relevantes que podem ser levantados em um processo avaliativo.
- d) **Check list diversificados:** uma forma de ir além do “exame” tradicional é acompanhar o desenvolvimento do aluno através de check list que identifiquem a consolidação de habilidades.
- e) **Acompanhamento de portfólios:** Os alunos são motivados a registrarem em portfólios o registro de assuntos trabalhados em sala. Na avaliação então são realizadas verificações periódicas no material produzido. O material consiste basicamente no registro permanente ao decorrer de todo o curso dos assuntos trabalhados em sala, através de textos, fotos, material de internet, entre outros.

Um outro aspecto decisivo no processo foi a implementação do sistema de produção individual no contexto do trabalho de grupo. Sempre insistimos na idéia de que é preciso incentivar o trabalho em times, até como forma de sintonizar a escola com o contexto de mundo globalizado que incentiva a produção coletiva. Mas ao mesmo tempo, esse mesmo contexto global defende a participação e responsabilidade pessoal de cada indivíduo. Uma constatação prévia é que o modelo de coleta de dados convencional, nos referimos aqui as modalidades de avaliação, tipo prova ou exame, não conseguia dar conta da abrangência desse princípio orientador citado anteriormente, daí porque a criação de um formulário específico criado com essa finalidade de registro da produção individual e grupal.

A construção de portfólio, citado no item “e”, sendo uma atividade dentro da metodologia, assume um papel importante na avaliação, pois consiste na criação de um instrumento de registro permanente dos conteúdos trabalhados e que vão sendo fixados ao longo das duas unidades. Esse registro permanente tem uma íntima ligação com a avaliação processual, pois o professor vai acompanhando passo a passo a assimilação das informações trabalhadas e vai sobretudo percebendo o “alargamento” de como os conteúdos foram depois estendidos na experiência pessoal de cada aluno.

Figura I:

Formulário para a avaliação da produção individual

	AVALIAÇÃO GLOBAL DA UNIDADE I		
	Nome Legível:		
	Assinatura:		
	Cursos: Administração- Publicidade	Disciplina: PVM	Valor Total: 10
	Professor: Clairton Quintela Soares	Data:	Nota final:

AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO INDIVIDUAL			
ASPECTO AVALIADO	VL.REF.	NOT.ALUNO	NOTA PROF
Participação ativa nos trabalhos de sala realizados em grupo	1,0		

Variedade e relevância das informações colocadas no portfólio	1,0		
Participação no “projeto vamos invadir sua praia”	1,0		
Qualidade da embalagem proposta na criação de produto	1,0		
Qualidade do texto produzido sobre merchandising na TV	1,0		
Performance no debate sobre “semiótica aplicada ao merchandising	1,0		
TOTAL	6,0		

[+]

ASPECTO AVALIADO	VL.REF.	NOT.ALUNO	NOTA PROF
Nota da prova	4,0		

[=]

NOTA FINAL	VL.REF.	NOT.ALUNO	NOTA PROF
Nota da prova e da produção pessoal/grupal	10,0		

Assinatura do aluno	
----------------------------	--

Observando a figura I, no caso o Instrumento de registro da produção individual do aluno, logo notamos que se trata da disciplina promoção de vendas e merchandising. A disciplina é oferecida aos alunos do curso de administração e de publicidade e propaganda. Trata-se de uma disciplina de natureza teórico-prática e atende a alunos entre o 4º. e 6º. semestres. O instrumento possui duas áreas de avaliação, sendo uma parte destinada a avaliar a produção individual dos alunos em trabalho realizado no seu grupo e logo em seguida uma outra que se destina a registrar o resultado da avaliação do tipo “prova”. Na faculdade temos um critério onde em uma unidade os trabalhos valem 6 pontos que se somam a prova com valor de 4 pontos. Na unidade seguinte essa distribuição de pesos é invertida e a prova escrita então passa a valer 6 pontos.

No instrumento fica visível que as atividades relacionadas são diversificadas e cobre uma série de projetos desenvolvidos ao longo da unidade, que cobrem um conjunto de habilidades que são verificadas e testadas. Embora o instrumento aponte apenas ítem como “qualidade da participação em trabalhos de grupo realizados em sala”, é fundamental o entendimento de que esse é um ítem global e que durante a preparação da atividade é definido com um grupo todo um detalhamento do que significa essa “qualidade de participação”. A mesma coisa se dá nos demais itens.

Considerações finais

O trabalho desenvolvido tinha como propósito inicial tão somente socializar uma experiência de avaliação que tenta ir além do formato convencional ainda usado amplamente no ensino superior, que consiste na ministração de conteúdos, seguidos da aplicação de uma avaliação escrita que vai definir o resultado do aluno em todo o seu percurso de aprendizagem. Neste sentido, consideramos que as informações partilhadas cumprem esse objetivo inicial, de natureza não exaustiva e contribui para abrir um debate sobre em que momento estamos com relação a essa questão da avaliação da aprendizagem.

Acreditamos que o trabalho deixa em aberto as possibilidades de investigação dessa relação entre metodologia de ensino e a prática de avaliação e ao mesmo tempo estimula a criação de outras formas de coleta de dados, que consigam dar conta dos elementos qualitativos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Notas explicativas

1 Howard Gardner, trabalha a Teoria das inteligências múltiplas à teoria desenvolvida a partir da década de 1980 por uma equipe de investigadores da Universidade de Harvard, buscando analisar e descrever melhor o conceito de inteligência. Gardner afirmou que o conceito de inteligência, como

tradicionalmente definido em psicometria (testes de QI) não era suficiente para descrever a grande variedade de habilidades cognitivas humanas. Desse modo, a teoria afirma que uma criança que aprende a multiplicar números facilmente não é necessariamente mais inteligente do que outra que tenha habilidades mais forte em outro tipo de inteligência.

2 Philippe Perrenoud é um sociólogo suíço que é uma referência essencial para os educadores em virtude de suas idéias pioneiras sobre a profissionalização de professores e a avaliação de alunos. Perrenoud é doutor em sociologia e antropologia, professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra e diretor do Laboratório de Pesquisas sobre a Inovação na Formação e na Educação (Life), também em Genebra.

Referências bibliográficas

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. Avaliação escolar. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação: políticas e reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MEDEL, Cassia. **Avaliação da aprendizagem.** In: http://sitededicas.ne10.uol.com.br/art_avaliacao.htm

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SORDI, Mara Regina L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). Temas e textos em metodologia do Ensino Superior. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

SOUZA, C.P. Avaliação: limites e possibilidades. Série idéias, 1994. in: nre.seed.pr.gov.br

4.49.

Título:

Como afecta la metodología docente al hábito de estudio del alumno?

Autor/a (es/as):

Vazquez, Manuel Vilariño [Universidade Lusofona de Porto]

Perez, Mercedes Novo [Universidade de Santiago de Compostela]

Fernandez, Ramon Arce [Universidade de Santiago de Compostela]

Martinez, Dolores Seijo [Universidade de Santiago de Compostela]

Rivera, Francisca Fariña [Universidade de Vigo]

Resumo:

En el proceso educativo influyen un amplio abanico de factores y variables. En el proceso de estudio, enmarcado dentro del primero, se ponen en práctica un conjunto de hábitos y técnicas de investigación, comprensión y aprendizaje. No obstante, no sabemos en qué medida la ausencia de estos hábitos, o la inadecuación de los mismos son causa de los resultados de los alumnos.

En varios países de Europa se está trabajando hacia la convergencia de la educación superior. En España, prácticamente en la totalidad de las titulaciones de todas las universidades ya se ha implantado el nuevo sistema ECTS, el cual lleva implícito cambios importantes que tienen implicaciones en las metodologías docentes. De esta manera, las asignaturas pasan a impartirse a través de metodologías activas por parte de los alumnos (de Miguel, 2006). Estas metodologías se apoyan en recursos docentes que sustituyen la tradicional clase magistral, y que se intentan abordar desde la innovación. Así, entre otras se propone la elaboración de proyectos guiados, debates colectivos, trabajos cooperativos, trabajara través de plataformas en la red, a través del portafolio, a través de talleres, etc.. El papel del profesor también varía, convirtiéndose en un gestor de la información que el alumno debe asumir, un orientador que guía el trabajo autónomo del alumno y un evaluador que valora si el alumno va adquiriendo las competencias esperadas y en el nivel deseado.

Este estudio se plantea con el objetivo de conocer si este cambio en el método docente implica un cambio en la metodología del estudiante.

2.- Método

Contamos con 100 estudiantes de psicología participantes en este estudio. De ellos, 50 han iniciado sus estudios con el sistema actual, en el grado de Psicología (grupo 1), y otros 50 cursan su carrera todavía en el sistema antiguo (grupo 2). Además, para asegurar la adherencia al sistema, ninguno de los participantes se encontraba en primero de carrera sino que los estudiantes del grupo 1 se encontraban en segundo curso y los del grupo 2 en tercer curso.

Para evaluar el los hábitos de estudio utilizamos el cuestionario de habitos de estudio de Escalante, Escalante, Linzaga y Merlos (2008). Este cuestionario evalúa las siguientes variables

(Escalante, 2005): Estrategias de higiene (EH); Condición de los materiales (CM); Capacidad de estudio (CE), Estrategias de estudio (EE).

Los participantes fueron evaluados en la misma asignatura, para evitar el sesgo que materias diferentes o evaluadores diferentes pudiera ocasionar. Así, se ha elegido una asignatura que se mantiene en el sistema actual. Además, ambas asignaturas eran impartidas por el mismo profesor, con dos metodologías diferentes. El Grupo 1 trabajó los contenidos a través de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje (trabajos grupales, debates en clase, tareas individuales,...), mientras que el grupo 2 asistió a la explicación de los contenidos de la asignatura a través de clases magistrales. La evaluación ha tenido lugar en dos cuatrimestres diferentes. Así el grupo 1 se evaluó en el primer cuatrimestre y el grupo 2 en el segundo.

3.- Resultados

Los resultados indican que no hay diferencias significativas entre los hábitos de estudio utilizados por los estudiantes de grado y licenciatura en estrategias de estudio ni en capacidad de estudio. No obstante se aprendían diferencias entre ambos grupos en condiciones materiales y estrategias de higiene. Así, los estudiantes de sistema tradicional presentan mejores condiciones materiales [(M_{G1}=8.16) (M_{G2}=8.60); F=4.468; p=.037] y mejores estrategias de higiene [(M_{G1}=609.86) (M_{G2}=707.66); F=59.17; p=.017].

Una de las limitaciones a este resultado proviene de la posibilidad de generalizar el mismo. En este sentido, hemos de tener en cuenta que únicamente han participado en este estudio estudiantes de psicología. No obstante, planteada esta importante limitación cabe señalar posibles explicaciones de estos resultados. Así, es plausible pensar que el (escaso) tiempo que llevamos con el sistema actual, no sea suficiente para observar un cambio en los alumnos. Más bien este cambio se podrá observar más a medio plazo. Otra de las explicaciones puede relacionarse con un déficit en las estrategias de hábitos de estudios de los alumnos per se. Lo cual nos lleva a plantear la necesidad de formación específica, dirigida a los alumnos, en competencias relacionadas con la metodología de aprendizaje.

Palabras-chave:

Metodología docente, hábitos de estudio, aprendizaje.

1.- Introducción

En el proceso de enseñanza-aprendizaje influyen un amplio abanico de factores y variables. En el proceso de estudio por parte del alumno, enmarcado dentro del proceso de aprendizaje, se ponen en práctica un conjunto de hábitos y técnicas de investigación, comprensión y aprendizaje. Teniendo en

mente este esquema, ignoramos en qué medida la ausencia de hábitos en el estudio o la inadecuación de los mismos, pueden estar en la causa de los resultados de los alumnos.

En varios países de Europa se está trabajando hacia la convergencia de la educación superior. En España, prácticamente en la totalidad de las titulaciones de todas las universidades ya se ha implantado el nuevo sistema ECTS, el cual lleva implícito cambios importantes que tienen implicaciones en las metodologías docentes. De esta manera, las asignaturas pasan a impartirse a través de metodologías denominadas activas en cuyo desarrollo los alumnos tienen un papel fundamental (de Miguel, 2006). Estas metodologías se apoyan en recursos docentes que sustituyen la tradicional clase magistral, y que se intentan abordar desde la innovación. Así, entre otras se propone la elaboración de proyectos guiados, debates colectivos, trabajos cooperativos, trabajos a través de plataformas en la Red, a través del portafolio, a través de talleres, etc.. El papel del profesor también varía, convirtiéndose en un gestor de la información que el alumno debe interiorizar, un orientador que guía el trabajo autónomo del alumno y un evaluador que valora si el alumno va adquiriendo las competencias esperadas y en el nivel deseado.

Bajo esta concepción, que hemos presentado concisamente, planteamos un estudio con el objetivo de conocer si este cambio en el método docente implica un cambio en la metodología del estudiante.

2.- Método

2.1. Participantes

Contamos con 100 estudiantes de la titulación de Psicología de la Universidad de Santiago de Compostela. De ellos, 50 han iniciado sus estudios con el sistema actual, esto es el Grado de Psicología (grupo 1), y otros 50 cursan su carrera todavía en el sistema antiguo, licenciatura en Psicología (grupo 2).

2.2. Procedimiento

Para la selección de la asignatura en la que se iba a poner en marcha este estudio se han tenido en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Que fuese una asignatura que se mantuviese prácticamente invariable (en contenidos) en ambos planes de estudios. De este modo aseguramos un similar grado de dificultad similar en cuanto a contenidos.
- b) Que no fuese una asignatura de primer curso en ninguno de los planes de estudio. De esta manera aseguramos la adherencia al sistema por parte de los alumnos. La materia

seleccionada se imparte en segundo curso para los estudiantes de grado y en tercero para los de licenciatura.

- c) Que fuese el mismo profesor que impartiese la asignatura en ambos planes de estudio. Así, controlamos la posible influencia de la variable “profesor”, garantizando que únicamente cambia la metodología docente empleada con cada grupo de estudiantes. El profesor trabajó con el Grupo 1 los contenidos a través de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje (trabajos grupales, debates en clase, tareas individuales,..), mientras que con el grupo 2 la explicación de los contenidos de la asignatura se realizó a través de clases magistrales.

2.3. Instrumentos

Para evaluar el los hábitos de estudio utilizamos el cuestionario de hábitos de estudio de Escalante, Escalante, Linzaga y Merlos (2008). Este instrumento se centra en en estudio de las siguientes variables (Escalante, 2005):

- a) Estrategias de higiene (EH)
- b) Condición de los materiales (CM)
- c) Capacidad de estudio (CE)
- d) Estrategias de estudio (EE)

2.4. Análisis de datos

Se ejecutó ANOVA de un factor utilizando como variable de agrupación la condición del plan de estudios y como variable dependiente las puntuaciones en las dimensiones del cuestionario de hábitos de estudio.

3.- Resultados

Los resultados indican que no hay diferencias significativas entre los hábitos de estudio utilizados por los estudiantes de grado y licenciatura en las dimensiones “estrategias de estudio” ni en “capacidad de estudio”. No obstante se aprendían diferencias entre ambos grupos en las dimensiones “condiciones materiales” y “estrategias de higiene”. Así, los estudiantes de sistema tradicional (licenciatura) presentan mejores condiciones materiales [($M_{G1}=8.16$) ($M_{G2}=8.60$); $F=4.468$; $p=.037$] y mejores estrategias de higiene [($M_{G1}=609.86$) ($M_{G2}=707.66$); $F=59.17$; $p=.017$].

4.- Conclusiones

Antes de llevar a cabo un análisis de los resultados de este estudio hemos de partir de las limitaciones del mismo. Así, se ha de tener en cuenta que únicamente han participado en este estudio estudiantes de psicología, y únicamente la experiencia se ha llevado a cabo en una materia. Este hecho puede limitar la generalización de los resultados.

No obstante, cabe señalar posibles explicaciones de estos resultados. Así, es plausible pensar que el (escaso) tiempo que llevamos con el sistema actual, no sea suficiente para observar un cambio en los alumnos. Más bien este cambio se podrá observar a medio plazo. Otra de las explicaciones puede relacionarse con un déficit en las estrategias de hábitos de estudios de los alumnos per se. Lo cual nos lleva a plantear la necesidad de formación específica, dirigida a los alumnos, en competencias relacionadas con la metodología de aprendizaje. Finalmente otra de las reflexiones que podemos realizar es en relación a la adecuación de los cambios del sistema de enseñanza de Educación Superior. Esto es, ¿estamos en el camino adecuado?, ¿es posible que nuestro afán por el cambio nos esté llevando a abandonar sistemas de enseñanza mejores? Toda vez que algunos estudios apuntan a que no se están encontrando diferencias en rendimiento académico entre los alumnos de grado y de licenciatura (Fariña, Arce, Novo, y Vázquez, 2011). Algunas voces, en España, se están pronunciando en la dirección de adaptar el sistema anterior en lugar de cambiar radicalmente de sistema, ¿estarán éstos en la senda adecuada?

5.- Referencias bibliográficas

- De Miguel, Mario (Dir) (2006). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Escalante, Luis (2005). Apuntes del curso El Proceso Educativo. Cocula, Guerrero. México: Centro de Estudios Profesionales, dependiente del Colegio Superior Agropecuario del Estado de Guerrero.
- Escalante, Luis., Escalante, Yolanda., Linzaga, Carmen., Merlos, & M^a Eugenia (2008). Comportamiento de los estudiantes en función a sus hábitos de estudio. Actualidades Investigativas en Educación, 8 (2), 1-15.
- Fariña, Francisca, Arce, Ramón, Novo, Mercedes, & Vázquez, M^a José (2011, julio). Rendimiento académico y expectativas de futuro: una comparación entre estudiantes de grado y

licenciatura. Trabajo presentado al II Congreso de Docencia Universitaria (CIDU), celebrado en Vigo.

Referencias bibliográficas

Cliff, Alan y Montero Eiliana (2010). El balance entre excelencia y equidad en pruebas de admisión: contribuciones de experiencias en Sudáfrica y Costa Rica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 7-28. Consultado en noviembre 10, 2011 en <http://rinace.net/riee/numeros/vol3-num2/art1.pdf>

Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2004). Informe de ejecución 2003-2004 del Programa Nacional de Población 2001-2006. México: CONAPO.

_____ (2010). La situación demográfica de México 2010. México: CONAPO.

_____ (2011). La situación demográfica de México 2011. México: CONAPO.

_____ (2011). Segundo informe de ejecución del Programa Nacional de Población 2008-2012. México: CONAPO.

Moreira Mora, Tania (2006). Estimación de la validez predictiva de las pruebas de bachillerato en educación media. *Actualidades en Psicología*, 20, 121-40. Consultado en diciembre 19, 2011 en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44026110>

Piña, Francisco, Estrada, Rocío, Ramos, Felipe (2010). Ejecución en el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA) y el uso de sus resultados en el desempeño académico de estudiantes de la Universidad de Sonora (URC). En: Memoria académica del Primer Congreso

Latinoamericano de Ciencias de la Educación. (15 pp. no paginadas), Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California, México.

4.50.

Título:

Contribuições das práticas de aprendizagem da licenciatura em nutrição a visão de egressos e de coordenadores

Autor/a (es/as):

Vieira, Viviane Laudelino [Faculdade de Saúde Pública]

Cervato-Mancuso, Ana Maria [Faculdade de Saúde Pública]

Resumo:

Problemática: O presente trabalho visa confrontar as percepções de egressos e de coordenadores de curso quanto às contribuições das práticas de aprendizagem na licenciatura em Nutrição do município de São Paulo, Brasil, para a atuação em segurança alimentar e nutricional (SAN), frente à importância do curso para o desenvolvimento de competências e habilidades para que o nutricionista atue na perspectiva da alimentação como direito humano.

Enquadramento conceptual e teórico: É necessário, para a aprendizagem, o desenvolvimento de ações que permitam ao aluno a oportunidade de agir diante de situações reais, contribuindo para a reflexão sobre intervenções técnicas (Franco & Boog, 2007). Estratégias como as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2001) surgem para reorientar o ensino superior de profissionais críticos e transformadores da realidade em que os profissionais atuam, incentivando a formação baseada no desenvolvimento de competências.

Metodologia: Estudo qualitativo, no qual foram estudados 16 nutricionistas graduados a partir de 2004 e 22 coordenadores pedagógicos de licenciaturas em Nutrição, que foram questionados sobre as contribuições do curso para a atuação profissional em SAN. Os depoimentos foram analisados utilizando a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, uma proposta de organização de dados segundo idéias centrais (ICs).

Resultados e conclusões: Destacam-se as ICs de egressos intituladas “disciplinas que auxiliaram no desenvolvimento de habilidades técnicas” (n=5), “oportunidade de estágios” (n=4) e “embasamento teórico” (n=3). Já coordenadores conceberam ICs indicando que “desenvolvem-se competências e habilidades por meio de atividades extraclases” (n=11), “a SAN é trabalhada em diversas disciplinas” (n=11), “temas sobre saúde pública contribuem para a atuação em SAN” (n=6) e “o curso aborda políticas públicas de saúde e de alimentação” (n=4). Assim, o desenvolvimento de atividades práticas, tal como estágios, constituiu-se em aspecto comum entre os dois grupos entrevistados, ressaltando sua relevância para a aprendizagem em SAN. Porém, a articulação das ações práticas com aspectos teóricos parece não ocorrer de forma integrada dado que os entrevistados apontaram conteúdos distintos como contribuições. Enquanto que egressos percebem práticas de aprendizagem com ênfase na transmissão de conteúdos teóricos diversos e que promovem habilidades técnicas, coordenadores potencializam a existência da discussão de SAN em diversas disciplinas e o enfoque em saúde pública e em políticas públicas.

Relevância e pertinência do trabalho: Tais resultados agregam elementos à atual discussão sobre a formação de nutricionistas e de outros profissionais de saúde no ensino superior, evidenciando barreiras a serem superadas relacionadas com a articulação entre teoria e prática para a

construção de perfil profissional com competências e habilidades para a sua atuação na perspectiva da SAN e em quaisquer outras áreas.

Palavras-chave:

Segurança alimentar e nutricional; Educação superior; Formação de recursos humanos; Pesquisa qualitativa.

A licenciatura em Nutrição e a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN)

A profissão do nutricionista, que se iniciou ao princípio do século XX por meio da formação de dietistas nos Estados Unidos, apresenta-se em diferentes contextos de formação e de atuação no mundo e, inclusive, sua história é recente em muitos países. Na Espanha, por exemplo, o curso tornou-se universitário somente em 1998 e a atuação ainda está concentrada na área de nutrição clínica e alimentação coletiva (Rosado *et al.*, 2004). Em Portugal, iniciou-se em 1975, decorrente da necessidade de formação de profissionais da saúde, em área diferente da de medicina, dado que esta apresentava procura excessiva. Esse país também se depara com a existência de cursos com distintas nomenclaturas, como “Ciência Alimentar” e “Nutrição Humana, Social e Escolar”, que também formam o nutricionista (Real, Bento & Graça, 2011). No Reino Unido, por sua vez, coexistem as profissões de nutricionista, uma nomenclatura generalista que designa diversos profissionais, com a de dietista, habilitado em dietética (Rosado *et al.*, 2004). Além disso, em outros países, como França, Suíça e Dinamarca, a profissão ainda não está vinculada à formação universitária (Moreira, Moen & Proença, 2003).

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior do curso de Nutrição (CNE, 2001) definem o nutricionista como um profissional da saúde com formação generalista, humanística e crítica, com atuação visando à segurança alimentar e à atenção dietética. Sua atuação deve estar pautada em princípios éticos, considerando aspectos socioeconômicos, políticos e culturais. O apontamento da atuação profissional em segurança alimentar e nutricional (SAN) vai ao encontro dos recentes cenários político e epidemiológico brasileiros, consolidando a importância do nutricionista.

A discussão da SAN emergiu a partir de 1999, com a divulgação da Política Nacional de Alimentação e Nutrição e, mais recentemente, com a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Brasil, 2010). Tais políticas apontam para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de ações de caráter holístico, intersetorial e contínuo, que extrapolam o campo do acesso ao alimento de qualidade, mas também se relacionam com promoção da saúde, sustentabilidade ambiental e econômica e soberania nacional (Brasil, 2006).

A profissão, no Brasil, vem se expandindo, com 312 cursos no e aumento de 150% no número de profissionais inscritos nos Conselhos, chegando a 50 mil nutricionistas (CFN, 2007; Brasil, 2011).

Frente à elevação da oferta de cursos de Nutrição, faz-se importante discutir a aprendizagem que é conferida ao aluno durante a licenciatura. Segundo Franco e Boog (2007), a aprendizagem deve permitir a reflexão sobre as intervenções técnicas baseando-se nas características socioeconômicas e culturais. Porém, o atual modelo de ensino superior vem sofrendo críticas. Soares e Aguiar (2011), em investigação com docentes do curso de Nutrição, apontam que os entrevistados consideram a licenciatura frágil, técnica e teórica, e que os projetos político-pedagógicos (PPPs) não estariam promovendo a formação na SAN prevista no perfil do egresso.

Tendo em vista tal contexto, o presente trabalho visa confrontar as percepções de egressos e de coordenadores de curso quanto às contribuições das práticas de aprendizagem da licenciatura em Nutrição do município de São Paulo, Brasil, para a atuação em SAN. Para tanto, desenvolveu-se estudo de natureza qualitativa, de março a outubro de 2010, com 23 coordenadores pedagógicos dos cursos de licenciatura em Nutrição do município de São Paulo e com 16 nutricionistas graduados a partir de 2004 também no município e atuantes na área da atenção básica de saúde.

Os cursos existentes no município foram identificados no *website* do Ministério da Educação e, em seguida, contataram-se as instituições para a confirmação da existência do curso. Das 18 instituições de ensino superior (IES) identificadas, 14 apresentavam seus cursos ativos e distribuídos em seus diferentes *campi*, totalizando 24 unidades. Os coordenadores das unidades foram convidados, então, para participar voluntariamente da pesquisa, sendo explicados a eles os objetivos do estudo. Atenderam aos convites, 22 coordenadores responsáveis por cursos de 13 IES distintas.

Com relação aos nutricionistas, a Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo informou quanto à existência de 102 nutricionistas atuantes na atenção básica de saúde. Foi estabelecido o primeiro contato via telefone com cada nutricionista para apresentar a pesquisa e, então, mediante consentimento, obter informações relativas a características gerais do profissional. Foram identificados 21 profissionais que atendiam às características pré-estabelecidas; destes, 16 concordaram em participar da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas individuais utilizando roteiro para a verificação da percepção sobre as contribuições da licenciatura em Nutrição para a atuação do nutricionista no âmbito da SAN.

Para a análise dos resultados, utilizou-se a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que visa destacar uma dada representação social sob a forma de discurso que expressa o pensamento de uma coletividade. Para tanto, as respostas foram gravadas e transcritas integralmente e, em seguida, identificaram-se as expressões que representam uma ideia central (IC) e, posteriormente, foram reunidas de modo a constituir um DSC (Lefèvre & Lefèvre, 2006).

Esse estudo foi realizado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadoras da Resolução CNS 196/1996 e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (protocolo 1889/09).

Percepções das contribuições da licenciatura para a atuação em SAN: convergências e divergências entre os discursos de coordenadores e de nutricionistas

Segundo os coordenadores de curso, várias são as práticas de aprendizagem que contribuem para a atuação do nutricionista no âmbito da SAN, tal como pode ser observado no quadro 1, Destaca-se questões relativas a atividades práticas em “Desenvolvem-se competências e habilidades por meio de atividades extraclases” (IC1) e quanto à interdisciplinaridade em “A SAN é trabalhada em diversas disciplinas” (IC2). A discussão de SAN inserida no âmbito da saúde pública emerge na IC intitulada “Temas relativos à saúde pública contribuem para a atuação em SAN” (IC3) e relativa às políticas públicas em “O curso aborda as políticas públicas de saúde e de alimentação” (IC4) também surgem nos discursos dos coordenadores.

Quadro 1 – ICs sobre as práticas de aprendizagem que contribuem para a atuação do nutricionista acerca da segurança alimentar e nutricional oriundas de depoimentos de coordenadores pedagógicos de cursos de licenciatura em Nutrição do município de São Paulo. São Paulo, 2010.

Ideia Central	n
IC1 - Desenvolvem-se competências e habilidades por meio de atividades extraclases	11
IC2 - A SAN é trabalhada em diversas disciplinas	11
IC3 - Temas relativos à saúde pública contribuem para a atuação em SAN	6
IC4 - O curso aborda as políticas públicas de saúde e de alimentação	4
IC5 - Disciplinas que abordam o alimento seguro	2

Enquanto isso, dentre os aspectos apontados pelos nutricionistas (Quadro 2), ressalta-se o apontamento da licenciatura contribuir com “Disciplinas que auxiliaram no desenvolvimento de habilidades técnicas” (IC6), “Oportunidade de estágios” (IC7) e “Embasamento teórico” (IC8).

Quadro 2 – ICs sobre as contribuições para a atuação do nutricionista acerca da segurança alimentar e nutricional oriundas de depoimentos de nutricionistas atuantes na atenção básica de saúde do município de São Paulo. São Paulo, 2010.

Ideia Central	n
IC6 - Disciplinas que auxiliaram no desenvolvimento de habilidades técnicas	5
IC7 - Oportunidade de estágios	4
IC8 - Embasamento teórico	3
IC9 - Existência de professores específicos que despertaram o tema de saúde pública	2
IC10 - Abordagem relativa à saúde pública	1
IC11 - Disciplina de educação nutricional	1

Um dos aspectos ressaltados pelos entrevistados foi a valorização do desenvolvimento de atividades práticas durante a licenciatura. Ações práticas, segundo Franco e Boog (2007) favorecem uma atuação futura ativa, crítica e reflexiva. Os DSCs oriundos da IC1 (dos coordenadores) e da IC7 (dos nutricionistas) que evidenciam o reconhecimento da importância de atividades práticas ao longo da licenciatura encontram-se a seguir:

“Quando, no 7º e 8º semestres, esse aluno já vai pra campo de estágio, aí ele vivencia todo esse conhecimento teórico que ele adquiriu, na prática, não só na área de saúde coletiva... E o que nós tentamos desenvolver com eles são alguns projetos, que a gente chama de interdisciplinares. Então nós estamos trabalhando agora essa questão das frutas, das verduras e dos legumes. A gente tenta elencar, por exemplo, qual é o custo desse alimento, qual é o impacto desse custo dentro do orçamento familiar, por que as pessoas não comem... Nós até fizemos uma visita prática no CEAGESP e aí eles viram quantas pessoas se alimentam do alimento que foge do padrão qualidade pra ser comercializado. E tem algumas ações na universidade de levar o aluno pra comunidade pra fazer aconselhamento nutricional mesmo, de verificar condições de aquisição de gêneros, da segurança alimentar.”

“É a sorte de você conseguir fazer um estágio num bom lugar e você ter profissionais que consigam explorar isso, fazer com quem você entenda o serviço, qual que é o propósito desse trabalho. O estágio curricular que eu fiz dentro da Clínica-escola, eu até coloquei pra a coordenação da Universidade que seria importante que todos os alunos obrigatoriamente fizessem estágio lá, que foi uma experiência bem diferenciada em Saúde Pública. E as atividades complementares, de você ter que realmente ir atrás e tentar fazer estágio extracurricular. Então, os estágios, sem dúvida, são parte fundamental do processo educacional. Eu não conseguiria ter chego aqui hoje sem ter feito isso...”

Especificamente, estágios curriculares foram mencionados por propiciar tais vivências que contribuíram para a prática profissional. Porém, como não necessariamente todos os alunos

freqüentam os mesmos locais de estágio, pode-se pressupor que eles podem não ter a mesma experiência em relação à SAN durante o curso e, assim, apresentam formações distintas para a prática profissional. Deste modo, é importante que as IESs acompanhem os estágios que são oferecidos e, mais ainda, articulem, em sala de aula, as experiências vivenciadas pelos alunos em campo e aproximem-na dos conteúdos técnicos abordados durante o curso.

Em linhas gerais, experiências que integram teoria e prática são relevantes para o estabelecimento de relações entre as vivências de estágios e os saberes já presentes na estrutura cognitiva do aluno, propiciando também que este seja protagonista na construção do seu conhecimento (Pedroso e Cunha, 2008). É possível que se consolide, assim, a formação do nutricionista para atuar visando à promoção da alimentação saudável (Franco e Boog, 2007).

Outra questão, elucidada pelos nutricionistas, destaca a importância de conteúdos teóricos conferidos durante o curso. O DSC da IC6, destacado a seguir, mostra que disciplinas auxiliaram no desenvolvimento de habilidades técnicas, enquanto que o discurso da IC7 aponta a licenciatura contribuindo para a formação teórica, de modo geral:

“Eu acho que (foram) contribuições que eu aprendi em outras áreas, a parte clínica mesmo... E fazer esse controle de peso, fazer essa parte da avaliação nutricional, que não é uma coisa que a gente aprende em saúde pública. Essas contribuições de melhorar a qualidade de vida da criança... a prevenção de diversas outras patologias que podem acontecer se a criança ficar fora de um estado nutricional adequado... Eu acho que a gente trabalhou muito a questão da alimentação, como ela pode ser mais saudável, até dentro dos princípios da nutrição (tido) como mais tradicional, sem ter aquelas coisas como nutrição funcional, que acaba sendo um gasto a mais pra família... E a gente trabalhava muito essa questão... de como estar construindo um cardápio mais saudável com aqueles alimentos mais baratos. Eu lembro das aulas de técnica dietética, que às vezes também isso auxilia também você a estar fazendo aí algumas receitas e tudo mais...”

“A gente tinha ali a teoria, que era aquela coisa de saber das leis, das políticas, o que está acontecendo. Isso sim é bem forte na graduação que eu fiz... Acho que o embasamento teórico, ele é muito importante... pra gente poder se aprimorar. Ele te dá uma noção.”

A menção de que disciplinas pontuais confeririam habilidades técnicas pode indicar que há limitado reconhecimento, pelos nutricionistas, de outros espaços que poderiam dialogar sobre SAN. Amorim, Moreira e Carraro (2001) ratifica esta situação ao discutir que muitas disciplinas visam exclusivamente um desempenho específico para a sua área de atuação; enquanto isso, profissionalmente, é esperado que haja, além de conhecimento técnico-científico, visão crítica da

realidade e busca de elementos para transformá-la, o que pode ser alcançado por meio da interdisciplinaridade.

Porém, Banduk, Ruiz-Moreno e Batista (2009) enfatizam que coordenadores dos cursos de Nutrição apontam para a dificuldade de mudança da formação, que deveria extrapolar o desenvolvimento de habilidades técnicas e estar, inclusive, comprometida com os processos de transformação social. Soares (2007), em pesquisa com docentes de cursos de Nutrição, também verificou situação de críticas com relação ao curso, sendo a licenciatura considerada frágil, técnica e teoricamente, e que os PPPs não estariam promovendo a formação na SAN prevista no perfil do egresso.

O perfil biologicista do curso e focado no indivíduo ainda é dominante, refletindo a teoria flexeneriana (Soares & Aguiar, 2010). Mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE, 2001) indiquem que a atenção à saúde representa uma das competências e habilidades gerais ao nutricionista, esta não deve estar restrita às questões biomédicas. Ferreira e Magalhães (2007) reconhecem que a integralidade, dentro de um modelo de atenção à saúde, enfrenta desafios estruturais que têm início na própria formação acadêmica do nutricionista. Segundo as autoras, os currículos dos cursos de nutrição são moldados ainda por um modelo biomédico e pela deficiente abordagem prestada às questões políticas, socioeconômicas e culturais, o que repercute na dificuldade em articular os conhecimentos biológicos da nutrição com sua dimensão social. Haddad *et al.* (2010) confirmam esse quadro em análise sobre os recursos humanos em saúde no Brasil, incluindo nutricionistas, ao alertarem para a emergência de concepções críticas, reflexivas e que problematizam a realidade frente à crise manifestada pela visão da saúde do ponto biologicista. Amorim, Moreira e Carraro (2001) complementam que os conteúdos humanos deveriam ser ministrados nesses cursos para favorecer a formação de profissionais da saúde capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem e atuam.

Enquanto nutricionistas elegeram o desenvolvimento de habilidades técnicas, dois discursos dos coordenadores indicariam a discussão de SAN no âmbito da saúde pública (IC3) e das políticas públicas (IC4) como relevantes contribuições da licenciatura, tal como pode ser observado nos trechos abaixo:

“O nosso projeto, ele abarca uma questão de saúde pública interessante, por ideologia de quem monta, mas também a gente tem uma pressão bastante importante do relatório que vem do MEC. Então entrando saúde pública, entra segurança alimentar. E a gente tem duas disciplinas, uma que é Nutrição em Saúde Pública, que é no terceiro ano, que é um momento mais profissionalizante, (que tem) todos os programas que são voltados principalmente ao SUS, Estratégia da Saúde da Família... E uma boa parte da disciplina é voltada pra diagnóstico de segurança alimentar e nutricional.”

“Olha, o nosso curso, ele forma um profissional generalista e, dentre as nossas disciplinas, há um enfoque muito grande, por exemplo, pra políticas de saúde. E tem uma (disciplina) que chama Políticas de Saúde. Então a gente passa com eles as mais importantes políticas de nutrição... como é até um dos quesitos da PNAN mesmo, que fala que a gente tem que ter bons técnicos pra trabalhar também no serviço público quando a gente tem oportunidade. Não adianta uma pessoa passar num concurso, ir lá pro serviço público e não dar conta.”

Mesmo que a abordagem em SAN na licenciatura seja relativamente nova, a Nutrição em Saúde Pública não é recente, apresentando sua origem entre 1950 e 1960 (Vasconcelos, 2002), enquanto uma especialização voltada para o desenvolvimento de ações de caráter coletivo no sentido de contribuir para garantir que a produção e distribuição de alimentos fossem adequadas e acessíveis a todos os indivíduos da sociedade. Atualmente a Saúde Pública é mais abrangente, envolvendo um trabalho interdisciplinar, abordando temas envolvidos em outras disciplinas e se relacionando com outras áreas (Alvarenga, 1994).

É importante salientar que todos os cursos de Nutrição do Brasil apresentam disciplina intitulada “Saúde Pública”, indicando que há potencial para a inserção da discussão da SAN durante a licenciatura, frente ao ponto de vista desses coordenadores que apontam sua relação com conteúdos de saúde pública. Os conteúdos discutidos nesta disciplina têm relação direta com a SAN e, portanto, é preciso que o aluno, ao cursá-la, saiba reconhecer a importância deste tema ao se analisar, por exemplo, os distúrbios nutricionais como problemas recorrentes na sociedade ou para entender o perfil alimentar e nutricional da população brasileira, que hoje é marcado pela co-existência de doenças relacionadas à desnutrição com doenças causadas pelo excesso de peso. Além disso, o aluno terá contato com políticas públicas como a PNSAN, que contempla os princípios e diretrizes da SAN (Brasil, 2010), e com ações de alimentação e nutrição, que têm por objetivo a promoção da alimentação saudável, a garantia do DHAA e da SAN, como as ações na atenção básica de saúde (Ministério da Saúde, 2010). Porém é importante destacar que a SAN extrapola questões relativas à saúde (Brasil, 2010) e, por isso, outras disciplinas ao longo do curso, deveriam se referir a ela.

O apontamento de disciplinas específicas como relevantes para a atuação em SAN aparenta contradição com relação a outro advindo da fala dos coordenadores, que indica que a SAN é trabalhada em diversas disciplinas (IC2):

“A gente vem desde o primeiro semestre trabalhando com questões antropológicas, de cidadania e eu acho que isso é primordial pra que o aluno se veja como um profissional na área da saúde pública, do ponto de vista de competência e habilidade. Ao longo do curso, isso é passado de uma forma mais geral, em diversas disciplinas quando a gente trabalha as bases da alimentação e nutrição, da alimentação como um direito humano. Por exemplo, o tema do consumo alimentar... pra que o aluno possa ter essa visão de que, nem sempre aquilo que é o

melhor, o indivíduo vai poder consumir e como que ele pode fazer pra que aquele problema seja resolvido. Não tem uma disciplina específica de Segurança Alimentar e Nutricional. Todas vão ter que falar, porque não dá pra pensar que segurança alimentar e nutricional é algo pontual. Então isso acontece e deve acontecer e perpassar todas as disciplinas.”

Este ponto abordado pelos coordenadores remete à interdisciplinaridade, por permitir um trabalho coletivo e contínuo, a troca de experiências entre professores e por minimizar a fragmentação dos conteúdos, é uma das formas de promover a formação e atuação do nutricionista voltada para a SAN.

O nutricionista, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, deve apresentar formação pautada em princípios éticos, com reflexão sobre a realidade econômica, política, social e cultural (CNE, 2001). Assim, a discussão da SAN deveria perpassar o ensino na licenciatura, existindo possibilidades de inserção do tema em distintas disciplinas.

De acordo com o MEC (2008), interdisciplinaridade consiste em estratégia de abordagem e tratamento do conhecimento em que duas ou mais disciplinas/unidades curriculares ofertadas simultaneamente estabelecem relações de análise e interpretação de conteúdos com o fim de propiciar condições de apropriação, pelo discente, de um conhecimento mais abrangente e contextualizado. Na interdisciplinaridade, há evidente definição de grupos de disciplinas que são distribuídas por princípios e objetivos comuns (Garcia *et al.*, 2007), propiciando melhor relação entre os conteúdos para que assuntos relevantes não deixem de ser abordados durante a licenciatura e outros não sejam trabalhados demasiadamente por diversas disciplinas.

O fato de SAN ser trabalhada em diversas disciplinas, tal como citado em DSC concebido por 11 coordenadores, não necessariamente, porém, indica a interdisciplinaridade, dado que a abordagem da SAN pode ocorrer de forma desarticulada em distintas disciplinas. A discussão da SAN com vistas à interdisciplinaridade no PPP seria sustentada caso um dos eixos temáticos fosse destinado a tratar deste assunto, pois dessa forma, ao se fazer o planejamento de aula, todos os docentes teriam que passar por esse eixo e incorporar a SAN na disciplina ministrada.

Neste caso, a IES tem papel fundamental e precisa ter a iniciativa de reconhecer a importância da interdisciplinaridade para a geração e disseminação de ideias, possibilitando que, desta forma, a SAN possa ser trabalhada nas dimensões biológica, econômica, social, ambiental e cultural, e criar espaço para os docentes participarem ativamente das discussões e elaboração do PPP uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº - 9394/96 estabelece no artigo 13 a participação dos docentes em diversas atividades incluindo “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (Brasil, 1996).

O presente trabalho remete para a falta de integração das ações práticas com aspectos teóricos dado que os entrevistados apontaram conteúdos distintos como contribuições para a atuação do nutricionista. Desta forma, a unicidade entre teoria e prática não significa a justaposição destes dois aspectos, mas indica que ambas devem percorrer todo o curso uma vez que da prática emergem as questões, as necessidades e as possibilidades e a teoria ajuda a apreender tais questões, a interpretá-las e a propor alternativas (Veiga, 2004).

Aprofundando a discussão do comprometimento da articulação entre as diversas disciplinas curriculares e entre conteúdos teóricos e ações práticas, Veiga (2004) indica a necessidade da reorganização curricular, sendo que este aspecto deve ser um dos pressupostos norteadores dos PPPs, dado que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição (CNE, 2001) preconizam a prática como elemento fundamental para a formação do nutricionista, como pode ser visto nos artigos 8º e 14 (incisos I e II). Para que a prática se estabeleça, no entanto, é preciso que as IESs aceitem novos desafios de transformação, dado que o PPP, quando bem articulado e com propostas de currículos inovadores, é capaz de corresponder às necessidades do futuro profissional. Porém, para que as universidades possam adequar seus PPPs às necessidades da sociedade e aos anseios dos estudantes, é preciso que a unicidade entre teoria e prática faça parte das discussões entre o corpo docente, a coordenação e os estudantes. No caso da SAN, é preciso que cada universidade perceba as lacunas existentes e como as possíveis deficiências possam ser corrigidas dentro da realidade institucional.

Considerações finais

Verificou-se convergência entre nutricionistas e coordenadores ao refletirem sobre as contribuições da licenciatura para a atuação em SAN, dado que ambos mencionaram a importância do desenvolvimento de atividades práticas durante o curso. Porém, há indícios de divergências em distintos aspectos. A articulação das ações práticas com aspectos teóricos parece não ocorrer de forma integrada dado que os entrevistados apontaram conteúdos distintos como contribuições. Enquanto que egressos percebem práticas de aprendizagem com ênfase na transmissão de conteúdos teóricos diversos e que promovem habilidades técnicas, coordenadores potencializam a existência da discussão de SAN em diversas disciplinas e o enfoque em saúde pública e em políticas públicas.

O cenário de reorientação das práticas de saúde existente no Brasil, que exige do profissional atuação com vistas à integralidade do indivíduo e ao trabalho focado na comunidade, vem incorporando nutricionistas que ainda não adquiriram competências e habilidades necessárias durante a licenciatura. As IESs em Nutrição, mesmo que indiquem a ocorrência de periódicas revisões, indicam aspectos que contribuiriam para a atuação em SAN que, aparentemente, não são reconhecidos pelos nutricionistas

entrevistados, apresentando indícios de dificuldades para a concretização do planejamento das diversas disciplinas.

A discussão da formação do nutricionista para atuação em SAN permite reflexão sobre a necessidade de se repensar a licenciatura de outros profissionais da saúde, tais como médicos, enfermeiros, psicólogos, educadores físicos, fisioterapeutas, odontólogos e assistentes sociais. Distintos elementos elucidados no presente trabalho podem ser importantes a demais áreas, não sendo inerentes ao nutricionista, como a formação com ênfase em atividades práticas, que reforce a discussão de saúde pública e de políticas públicas, mas que, também, aborde a SAN de modo interdisciplinar.

Diante da discussão da importância de distintos aspectos relacionados às práticas de aprendizagem e, inclusive, da necessidade de reconfiguração das mesmas, faz-se relevante refletir sobre o papel do ensino superior na formação de recursos humanos em saúde. Ao se destacar o papel da prática durante a licenciatura, é fundamental que a instituição de ensino identifique e direcione as experiências a serem vivenciadas pelos alunos dentro da perspectiva da formação que promova atuação diferenciada na área da saúde, com a ruptura de modelos tradicionais de atenção. Assim, o ensino superior contribuirá para que, além de atender às atuais demandas populacionais, este seja responsável por contribuir para a reconfiguração das práticas em saúde e, conseqüentemente, para a transformação social.

Referências

- Alvarenga, Augusta T. (1994). A saúde como campo de investigação interdisciplinar e a questão metodológica. *Saúde e Sociedade*, 3(2), 23-41.
- Amorim, Suely T. S. P. de, Moreira, Herivelto, & Carraro, Telma E. (2001). A formação de pediatras e nutricionistas: a dimensão humana. *Revista de Nutrição*, 14(2), 111-118.
- Banduk, Maria L. S., Ruiz-Moreno, Lidia, & Batista, Nildo A. (2009). A construção da identidade profissional na graduação do nutricionista. *Interface (Botucatu)*, 13(28), 111-120. Retirado em Setembro 2, 2011 de <http://www.scielo.br/pdf/icse/v13n28/v13n28a10.pdf>.
- Brasil. Ministério da Educação (2011). Instituições de ensino superior e cursos cadastrados: Nutrição. Retirado em Janeiro 21, 2011 de <http://emec.mec.gov.br>.
- Brasil. Decreto nº 7.272, de 25 de agosto de 2010 (2010). *Regulamenta a Lei no 11.346, de 15 de setembro de 2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - SISAN com vistas a assegurar o direito humano à alimentação adequada, institui a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - PNSAN, estabelece os parâmetros para a elaboração do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional e dá outras providências*. Retirado

- em Dezembro 30, 2010 de <http://www.mds.gov.br/sobreministerio/legislacao/segurancaalimentar/decretos/2010/Decreto%207.272-2010.pdf>.
- Brasil. Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006 (2006). Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. *Diário da Justiça*, 18 set 2006, Seção 1:681.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez 1996.
- Conselho Federal de Nutricionistas (CFN) (2007). *A história do nutricionista no Brasil*. Retirado em Abril 15, 2011 de <http://www.cfn.org.br/web/conteudo/campanha/folder%20a%20historia%20do%20nutricionista.pdf>.
- Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior. Resolução nº 5, de 07 de novembro de 2001 (2001). Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em nutrição. *Diário Oficial da União*, 9 nov 2001, Seção 1:38.
- Ferreira, Vanessa A., & Magalhães, Rosana (2007). Nutrição e promoção da saúde: perspectivas atuais. *Cadernos de Saúde Pública*, 23(7), 1674-1681.
- Franco, Ana Carolina, & Boog, Maria Cristina F. (2007). Relação teoria-prática no ensino de educação nutricional. *Revista de Nutrição*, 20(6), 643-655.
- Garcia, Maria Alice A., et al. (2007). A interdisciplinaridade necessária à educação médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 31(2), 147-155.
- Haddad, Ana E., et al. (2010). Formação de profissionais de saúde no Brasil: uma análise no período de 1991 a 2008. *Revista de Saúde Pública*, 44(3), 383-393.
- Lefèvre, Fernando, & Lefèvre, Ana Maria C. (2006). O sujeito coletivo que fala. *Interface (Botucatu)*, 10(20), 517-524.
- Ministério da Educação (MEC) (2008). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Avaliação de cursos de graduação bacharelado e licenciatura*. Brasília: MEC. Retirado em Fevereiro 15, 2011 de http://www.inep.gov.br/download/superior/2009/IAR_cursos_licenciatura_bacharelado.pdf.
- Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Básica. Departamento de Atenção Básica à Saúde (2010). *Diretrizes do Nasf*. Núcleos de Apoio à Saúde da Família. Série A. Normas e manuais técnicos. Cadernos de Atenção Básica n. 27. Brasília: Ministério da Saúde. Retirado em Setembro 02, 2011 de http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/cadernos_ab/abcd27.pdf

- Moreira, Pedro, Moen, Ronald S., & Proença, Rossana P. C. (2003). A profissão do nutricionista, panorama e perspectivas internacionais (parte I). *Nutrição em Pauta*, 63, 7-10.
- Pedroso, Maísa B., & Cunha, Maria Isabel da. Vivendo a inovação: as experiências no curso de Nutrição. *Interface (Botucatu)*, 12(24), 141-152.
- Real, Helena, Bento, Alexandra, & Graça, Pedro (2011). Profissão do nutricionista em Portugal: evolução e regulamentação da profissão. *Nutricias*, 11, 12-19.
- Rosado, Carlos I., *et al.* (2004). A profissão do nutricionista, panorama e perspectivas internacionais (parte II). *Nutrição em Pauta*, 64, 7-10.
- Soares, Nadia T. (2007). *Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação em nutrição e competências profissionais para atuação em Segurança alimentar e nutricional: perspectivas de docentes do Ceará*. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Soares, Nadia T., & Aguiar, Adriana C. (2010). Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de nutrição: avanços, lacunas, ambiguidades e perspectivas. *Revista de Nutrição*, 23(5), 895-905.
- Vasconcelos, Francisco A.G. (2002). O nutricionista no Brasil: uma análise histórica. *Revista de Nutrição*, 15(2), 127-138.
- Veiga, Ilma P. A. (2004). *Educação básica e educação superior: projeto político pedagógico*. Campinas: Papirus.

ⁱ La tasa de fecundidad global pasó de 6.11 hijos en promedio por mujer en 1974 a 2.4 en 2009 (CONAPO, 2011. p.48)

ⁱⁱ “México se adentra en la fase final de la transición demográfica, con una tasa de crecimiento cada vez menor”. (CONAPO, 2004, p.45)

ⁱⁱⁱ CONAPO, 2011 La situación demográfica de México, 2011. p.32

^{iv} Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior, elaborado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. El II corresponde al de ingreso a la universidad.