

## MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR, INSUCESSO ACADÊMICO E EVASÃO<sup>1</sup>

Mônica de Fátima Batista Correia<sup>2 3</sup>, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9869-1713>

Henrique Jorge Simões Bezerra<sup>1 4</sup>, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3121-1826>

Lucas Amorim Fernandes<sup>1 5</sup>, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7575-7409>

**RESUMO:** De um ponto de vista epistemológico, o saber contribui para a construção de uma sociedade em sua estrutura concreta e simbólica. O processo de aprendizagem compreende o saber como uma produção subjetiva que se realiza a partir do contato dos sujeitos com objetos do mundo. Em contextos de ensino-aprendizagem formais, o professor é responsável por mediar as relações dos aprendizes com artefatos culturais e conhecimentos sistematizados. Ao considerar a importância da relação epistemológica e de seu entorno, a presente pesquisa investigou posturas de ensino e as relacionou com as variáveis retenção e evasão acadêmicas em um curso de graduação em psicologia de uma Universidade Federal da região Nordeste. Como método, adotou-se a análise de conteúdo de Laurence Bardin. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 11 docentes do início, meio e final do curso, as quais foram categorizadas em planejamento de atividades, postura docente, fundamentação teórica, avaliação e mediação. Os resultados sugerem que posturas marcadamente interacionistas estão inversamente relacionadas com o aumento de taxas de retenção, evasão e de baixo desempenho acadêmico dos estudantes.

**Palavras-chave:** Ensino superior; interacionismo; evasão.

## MEDIATION OF LEARNING IN HIGHER EDUCATION, ACADEMIC FAILURE AND DROPOUT

**ABSTRACT:** From an epistemological point of view, it is knowledge that enables the construction of a society in its concrete and symbolic structure. The learning process understands knowledge as a subjective production that takes place from the contact of subjects with objects in the world. In formal teaching-learning contexts, the teacher is responsible for mediating learners' relationships with cultural artifacts and systematized knowledge. When considering the importance of the epistemological relationship and its surroundings, this research investigated teaching stances and related them to the variables academic retention and evasion in an undergraduate program in Psychology at a federal university in the northeast region. Laurence Bardin's content analysis was adopted as a method. Semi-structured interviews were conducted with 11 instructors from the beginning, middle, and end of the program, which were categorized into activity planning, teaching stance, theoretical foundation, assessment, and mediation. The results suggest that markedly interactionist stance are inversely related to the increase in delayed graduation, dropout, and low academic performance rates.

<sup>1</sup> Editor de seção: Marilda Gonçalves Dias Facci

<sup>2</sup> Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, Brasil.

<sup>3</sup> E-mail: [monicabatistacorreia@gmail.com](mailto:monicabatistacorreia@gmail.com)

<sup>4</sup> E-mail: [henriquejsimoes@gmail.com](mailto:henriquejsimoes@gmail.com)

<sup>5</sup> E-mail: [fernandesamorimlucas@gmail.com](mailto:fernandesamorimlucas@gmail.com)



**Keywords:** Higher education; interactionism; evasion.

## MEDIACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR, FRACASO ACADÉMICOS Y DESERCIÓN

**RESUMEN:** Desde un punto de vista epistemológico, es el conocimiento el que posibilita la construcción de una sociedad en su estructura concreta y simbólica. El proceso de aprendizaje entiende el conocimiento como una producción subjetiva que se da a partir del contacto de los sujetos con los objetos del mundo. En contextos formales de enseñanza-aprendizaje, el maestro es responsable de mediar en las relaciones de los alumnos con los artefactos culturales y el conocimiento sistematizado. Al considerar la importancia de la relación epistemológica y su entorno, este estudio analizó las posturas docentes y las relacionó con las variables retención y evasión académica en un curso de licenciatura en Psicología de una universidad federal de la Región Nordeste. Se adoptó el análisis de contenido de Laurence Bardin como método. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con 11 docentes de inicio, medio y final del curso, los cuales fueron categorizados en: planificación de actividades, postura docente, fundamento teórico, evaluación y mediación. Los resultados sugieren que las posturas marcadamente interaccionistas están inversamente relacionadas con el aumento de la retención, la deserción y el bajo rendimiento académico de los estudiantes.

**Palabras clave:** Educación superior; interaccionismo; deserción.

### Introdução

O crescimento de vagas e o engajamento da juventude ao ensino superior faz parte da meta 12 do Plano Nacional de Educação, citada na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Até 2024, o compromisso do Estado se dirige ao aumento da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e da taxa líquida para 33% da população entre 18 e 24 anos, assegurando a qualidade dessa oferta e expansão em 40% da universidade pública.

A partir de levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>6</sup>, houve registro total de 12 milhões de vínculos acadêmicos realizados em 2019 no ensino superior, de âmbito público e particular. Desse total, cerca de 30% dos estudantes realizaram trancamento, desvinculação ou transferência nos cursos de graduação (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2020).

O insucesso escolar e a evasão em ambiente acadêmico vêm acarretando prejuízos à educação brasileira, visto que o abandono sem a finalização do curso, isto é, sem a obtenção do diploma, gera inúmeras perdas tanto para estudantes e professores, como para a instituição, especialmente, de recursos financeiros, sociais, profissionais, bem como de tempo. Em termos gerais, a evasão, que pode ser do curso, da instituição ou do ensino superior, é definida como a não conclusão de um curso, disciplina, treinamento, qualificação, especialização ou qualquer modalidade de ensino que conduza o sujeito a um aprendizado especializado (Fialho, 2014).

Entre as causas mais comuns para se evadir do sistema estão a baixa qualidade da educação; limitação de políticas de financiamento ao estudante; decisão precoce da

<sup>6</sup> Autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação que realiza estudos, pesquisas e avaliações regulares do sistema educacional brasileiro com vistas a subsidiar políticas públicas para a educação.

especialidade profissional; dificuldade na mobilidade estudantil; rigidez nas exigências para autorização e reconhecimento de cursos; legislação brasileira no que diz respeito à inadimplência; e despreparo docente para lidar com o processo ensino-aprendizagem ou com o aluno (Campos et al., 2017; Santos Júnior & Real, 2017; Davok & Bernard, 2016; Lobo, 2012).

O insucesso acadêmico, por sua vez, é definido na forma de retenção (reprovação) em cursos ou disciplinas. No entanto, para se atingir a complexidade do tema, seria necessário ir além das notas relativas à avaliação da aprendizagem nas disciplinas e explorar o processo que desencadeia o baixo desempenho dos estudantes (Vanz, et al., 2016; Procópio, 2014). Nesse sentido, acessar concepções e observar o manejo do processo de aprendizagem pelos docentes passa a ser um recurso importante para entender e interferir na evasão e no insucesso acadêmico.

A partir do paradigma positivista, o saber passou a ter como critérios de validade a universalização e a generalização. A prática docente, por conseguinte, baseando-se nesta premissa, passou a priorizar o processo de aprendizagem por memorização, o que decorre uma maneira arbitrária e literal de lidar com o conhecimento, gerando perda na aquisição de novos significados (Ross, 2018). Em contraposição a esse paradigma, surgiu o conceito de aprendizagem significativa, que é a expressão de ideias que interagem de maneira não arbitrária e substantiva, possibilitando a expansão entre conhecimentos prévios e novos, favorecendo maior estabilidade cognitiva (Moreira, 2013).

Atualmente há frequentes referências a metodologias ativas (Lacerda & Santos, 2018), que primam por um processo ensino-aprendizagem significativo, por meio de estratégias dinâmicas e com o objetivo de tornar o aprendente mais autoral, ativo e crítico a partir de ambientes dialógicos de aprendizagem e relações mais horizontais (Alves & Teo, 2020; Barbosa & Moura, 2013). Tais metodologias estão em consonância com os pressupostos interacionistas, respaldados principalmente pelo cognitivismo piagetiano (Yamazaki et al., 2019) e pela teoria histórico-cultural de Vigotski (Alves & Teo, 2020).

Piaget enfocou a necessidade da realização de atividades cognitivas pelo aprendente, principalmente as relações entre estruturas, conteúdos e funções invariantes (Correia et al., 2021; Bezerra & Correia, 2019). Nas relações entre sujeito e objeto do conhecimento são necessários desequilíbrios cognitivos para que ocorra a construção do conhecimento, ou seja, o aprendente progride cognitivamente por meio de situações-problema, conflitos cognitivos, de desafios (Lemos & Prado, 2021; Jesus et al., 2020; Moro, 1990).

Vigotski (2001), por seu turno, enfatizou o impacto da cultura na constituição e desenvolvimento dos processos de aprendizagem tipicamente humanos. Na educação formal, os processos de ensino-aprendizagem, quando adequadamente organizados, se tornam disparadores do desenvolvimento psicológico superior (Santos et al., 2020). Esse autor deixou um legado importante para reflexões a respeito das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, aprendizagem e ensino, aprendizagem e intervenção. A atividade educacional passou a ser compreendida como uma tríade complexa entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento psicológico, de maneira que características semióticas e interacionais dos processos de aprendizagem se tornam centrais para a concretização de processos intencionais de ensino (Correia et al., 2021).

A contemporaneidade e seus novos tecidos de interação e relação com objetos de conhecimento solicitam transformações nas instituições de ensino (Sousa et al., 2019; Lacerda & Santos, 2018). O questionamento acerca da mediação dos processos de aprendizagem na relação professor-aluno acarreta assim um nó fundante para a inovação

do sistema de ensino superior. Esta investigação, por conseguinte, teve como objetivo analisar posturas docentes – classificadas como Interacionistas ou Não Interacionistas – em um curso de graduação do ensino superior, bem como as relações dessas posturas com fenômenos crescentes neste nível de ensino: insucesso acadêmico e evasão.

De acordo com a hipótese inicial, disciplinas com professores cujas posturas fossem prioritariamente interacionistas apresentariam menores taxas de evasão e retenção; enquanto disciplinas com professores de posturas não interacionistas teriam essas taxas mais elevadas. Busca-se, nesse sentido, evidenciar implicações do tipo de mediação docente no processo ensino-aprendizagem no ensino superior.

### **Metodologia**

Participantes: a amostra foi composta por 11 docentes da graduação em psicologia de uma Universidade Federal localizada em um Estado do nordeste brasileiro. Os critérios de seleção e estruturação da amostra envolveram a nota da avaliação institucional dada ao docente, realizada semestralmente pelos discentes, e o posicionamento da disciplina no currículo do curso, de acordo com a localização temporal, se início, meio ou final do curso. Em cada intervalo de tempo foram selecionados os dois docentes mais bem avaliados e os dois menos bem avaliados pelos discentes, somando quatro disciplinas de início da graduação, quatro do meio e três do final.

Instrumentos: para a coleta de dados, foram utilizados o Instrumento de Avaliação e a Autoavaliação Discente, disponibilizado na plataforma do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), um roteiro de entrevista semiestruturada e um gravador.

O Instrumento de Avaliação e a Autoavaliação Discente têm como objetivo destacar a didática do docente, relação professor-aluno, tipo de avaliação, atualização dos conteúdos disponibilizados, planejamento pedagógico, comprometimento do docente e níveis de satisfação do aluno frente a disciplina. O roteiro de entrevista semiestruturada foi composto por 17 itens criados com a finalidade de acessar informações mais detalhadas sobre concepções de aprendizagem e de docência; tipos de atividades e de avaliações realizadas; elaboração e acompanhamento da avaliação; relação professor-aluno; recursos utilizados na mediação dos conteúdos; formações e atualizações do docente. Para validação, o roteiro de entrevista foi enviado a três juízes, doutores em psicologia e estudiosos do processo de aprendizagem e das relações entre psicologia e educação, para possíveis acréscimos ou correções. Foi realizado um estudo piloto com quatro docentes universitários, com os objetivos de ajustar o instrumento e treinar os pesquisadores entrevistadores.

Procedimento de coleta de dados: o resultado das avaliações dos docentes pelos discentes foi acessado junto ao departamento do curso de graduação, referentes às disciplinas cursadas em 2018 e localizadas nos períodos iniciais, intermediários e finais da graduação. Após o acesso a esses dados de avaliações, procedeu-se um mapeamento das disciplinas mais bem avaliadas e as menos bem avaliadas em cada período selecionado. Em seguida, realizou-se o contato e convite aos professores das respectivas disciplinas para participarem da entrevista. Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), um dos pesquisadores realizou a entrevista semiestruturada, utilizando um gravador para registro das respostas, em local reservado e da preferência do docente. Todas as entrevistas foram transcritas com vistas a análise posterior. Todos os procedimentos éticos foram respeitados, de acordo com a Resolução nº 510 (2016) do Conselho Nacional de Saúde (parecer nº 2.694.435).

Procedimento de análise de dados: como propõe Bardin (1995), inicialmente procedeu-se com a leitura flutuante, para um primeiro contato com o material de análise e maior familiaridade com os documentos. A partir de então, realizou-se a formulação do *corpus* de análise das 11 entrevistas, o qual foi submetido à avaliação pelo grupo de pesquisa que construiu e aplicou o roteiro de entrevista; e propôs-se as primeiras categorias de análise para seleção dos trechos. A etapa seguinte consistiu no agrupamento de subcategorias similares e na definição de cada categoria.

## Resultados e discussões

### Explorando discursos docentes

A análise das entrevistas colocou em evidência cinco categorias de respostas, alinhadas com os seguintes temas: planejamento de atividades, postura docente, fundamentação teórica, avaliação e mediação. Cada categoria continha ao menos três subcategorias – ilustradas a seguir e, posteriormente, resumidas na Tabela 01 – a partir das quais se observam diferentes posturas docentes relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, bem como a frequência dessas em relação às respostas apresentadas.

A categoria ‘Planejamento de Atividades’ diz respeito aos tipos de atividades promovidas pelo docente (D), assim como a forma que esse as pensa, planeja e executa. Em outras palavras, o que o professor busca promover ou mobilizar nos alunos, a exemplo de atividades em grupo, debates e discussões. Esta categoria de resposta foi dividida em quatro subcategorias: atividade em Grupo, atividade individual, flexibilidade e rigidez no planejamento das atividades.

Na subcategoria ‘Atividades em Grupo’ agregaram-se menções dos docentes (discursos apresentados de forma literal) que fazem referência às atividades com três ou mais alunos participantes, desenvolvidas dentro e fora de sala de aula com a orientação do docente, a exemplo da elaboração de um pré-projeto, discussões de filme e de textos em grupo, apresentação de seminários e construções textuais; como ilustra os discursos dos docentes.

Olha, além do estudo dirigido né que, por exemplo, pode ser uma dupla. [...] Até três ainda dá. Vão estudar os conteúdos a partir de questões que são direcionadas em termos dos conteúdos que a gente tá programando pra aquele dia ou aqueles dias e depois, após isso [...] debater, discutir os conteúdos a partir do que cada um respondeu (Docente-04).

Eles se reúnem em sala de aula para o grupo discutir como vão pesquisar e como vão apresentar aquele tema. Então, eles pesquisam em casa e chega um momento que fazemos uma teia em sala de aula: quem tem o número 1 vai lá e transmite o seu recado (D-09).

A subcategoria ‘Atividades Individuais’ foi construída a partir de relatos da realização de construções textuais ou resumos em caráter individual nas disciplinas, cujos discursos apresentaram baixo enfoque do conhecimento como construção ou ressignificação (Ross, 2018). Tal escolha era justificada pelos docentes com menções à dificuldade de manejo de atividades em sala de aula com grande quantidade de alunos; à extensão de conteúdo contido na ementa da disciplina; e ao descrédito de atividades grupais quando relacionadas a avaliações. Nessa perspectiva, ressaltou-se a atividade como produto, em detrimento do processo, evidenciando concepções com características mais relacionadas a uma abordagem tradicional, na qual a aprendizagem é vista como um produto e estabelecem-se padrões educacionais *a priori* (Ross, 2018; Cunha, 2017; Mizukami, 1992).

Assim, não diria que propor atividade em grupo, porque como os experimentos de certa forma são feitos em dupla, isso não deixa de ser. Mas prova, por exemplo, avaliação não... não funciona bem. Então eu prefiro fazer uma coisa mais individualizada (D-02).

Proponho [atividades em grupo], mas a gente nunca tem tempo porque a ementa de [nome da disciplina] ela é uma ementa muito grande, muito longa. Como eu quero seguir o que eu acho que é certo seguir, a ementa (D-05).

A subcategoria ‘Flexibilidade no Planejamento’ foi descrita a partir de alusões às variações na ementa e no plano realizado pelo professor, justificadas a partir de experiências anteriores do docente com os conteúdos da disciplina; da necessidade de revisão da literatura para melhor compreensão do objeto de conhecimento; e da realização de adequações com base em contingências do semestre e da turma.

O bom de você dar uma disciplina por um certo período é que você vai criando as dinâmicas e você vai vendo o que dá certo e o que não dá certo [...] Cada turma reage de uma maneira diferente (D-01).

Já tem datas de avaliação, tudo preestabelecido. Mas nada impede que, na dinâmica do semestre, isso vá se modificando (D-08).

A subcategoria ‘Rigidez no Planejamento’ faz referência a uma única fala, a qual sinalizava para o seguimento estrito da ementa da disciplina.

Existe uma ementa, certo? Eu sigo a ementa e planejo muito em função da área que eu atuo, com a qual eu me identifico (D-10).

A segunda categoria ‘Postura Docente’, diz respeito à premissa do docente em relação à função do professor em ambientes que se propõem a promover aprendizagem. As subcategorias foram organizadas a partir de três campos emergentes nos discursos: postura de ‘Orientação e Condução’; de ‘Apreensão e Correção do Conteúdo’; e de ‘Trocada de Saberes’.

Na subcategoria ‘Orientação e Condução’ ocorreu um agrupamento de discursos que caracterizam a atuação do professor como uma espécie de filtro cujo objetivo é facilitar a aprendizagem do aluno, possibilitando maiores produções e construções de conhecimento.

Vou facilitar na questão da motivação e ajudar a selecionar o que é interessante, o que é importante na verdade (D-03).

Acho que é muito importante pra dar um norte aos alunos [...]. Se a gente intervém formando grupos, dando até o texto para eles lerem, [...] dando algumas questões norteadoras (D-07).

A subcategoria ‘Apreensão e Correção do Conteúdo’ foi descrita a partir da atuação docente como um formatador, verificador e transmissor de conhecimentos. Ou seja, uma compreensão mais verticalizada, os conceitos seriam apreendidos pelo aluno e o papel do docente é garantir essa aquisição.

O papel do professor é verificar como esse conteúdo tá sendo passado, se o aluno tá assimilando, se as orientações que são dadas elas estão sendo absorvidas (D-02).

[Nome da disciplina] incomoda muito porque você vem para a universidade como aquela pessoa livre cidadão, aí você chega aqui eu tenho que formatá-lo em [nome da disciplina] porque nenhum outro professor faz isso (D-05).

Por fim, construiu-se a subcategoria ‘Trocada de Saberes’, articulada a partir do entendimento de que posturas docentes devem acrescentar recursos, através do protagonismo do aluno, e orientadas pela horizontalização da relação professor-aluno, na qual o professor se retira do papel de detentor do saber (Correia et al., 2021; Alves & Teo, 2020; Lacerda & Santos, 2018).

É o sentido da troca de saberes, eu não acho que é de levar o saber não. Ficava bem bonito se eu tivesse dado uma resposta dessa: do levar o saber a quem está no obscuro! (D-06).

Tem momentos na teia conceitual que às vezes eu recupero a palavra e aproveito aquele momento que eles estão trazendo [...] e dou novos elementos para eles pesquisarem e refletirem sobre o tema. [...] em uma posição de respeito ao protagonismo do aluno (D-09).

A terceira categoria, nomeada 'Fundamentação Teórica', diz respeito às bases científicas, teorias ou estudos que norteiam a prática do docente em relação às concepções de aprendizagem, independente desta postura ter parâmetros empirista-associacionista, inatista-maturacionista ou (sócio)interacionista, ou mesmo, se há postura ou prática docente conscientemente alicerçada. A partir dessas diretrizes, chegaram-se às subcategorias posturas 'Fundamentada; Em Transição; ou Não Fundamentada'.

A subcategoria 'Postura Docente Fundamentada' reuniu discursos que desenvolveram minimamente uma concepção de aprendizagem de maneira mais direta, no sentido de ampliar a explicação de conceitos envolvidos e/ou de articulá-los à prática docente.

Porque eu acredito, como Carl Rogers, que a aprendizagem tem que envolver sentimento também [...] não pode ficar só na cognição, né? (D-04).

Fazer da educação uma prática libertária, então, para mim é fundamental. Quem estuda Paulo Freire vai perceber que há muito da minha presença em sala de aula que tem a ver, né? (D-09).

A segunda subcategoria, 'Em Transição', englobou enunciados de docentes que remeteram a conceitos ligados a concepções de aprendizagem, entretanto, sem relacioná-los claramente a qualquer estudo ou pressuposto teórico. Ou, por outro lado, remetendo a estudos relacionados, mas sem desenvolver conceitos ou reflexões implicadas.

Aprendizado é um processo constante. É um processo gradual. Como se fosse subir os pequenos degraus de uma escada. Você tem que começar com aquele conhecimento mais básico, e você vai consolidando aquele conhecimento [...] para daí sim você conseguir aprender (D-01).

Conheço de aprendizagem, que eu conheço Bandura, Watson né? A teoria do Skinner com o behaviorismo radical é uma filosofia de ensino (D-05).

A última subcategoria ligada à Fundamentação Teórica, denominada postura *Não Fundamentada*, incluiu discursos que faziam referências a autores ou teorias, mas sem desenvolver conceitos e sem demonstrar coerência entre o referido e a atuação, os conceitos ligados à aprendizagem ou às linhas teóricas citadas.

Não [nenhuma teoria norteadora]. [...] eu fiz a licenciatura, [...] e tinha a disciplina de Didática também. [...] eu tento utilizar todas as ferramentas pra instigar o aprendizado (D-07).

Da aprendizagem? Posso dizer, não sei, Paulo Freire? Pode ser? Não sei se Vigotski também? Também trabalha... não tenho muito conhecimento (D-10).

A quarta categoria, nomeada de 'Avaliação', é definida a partir do tipo de avaliação proposta pelos docentes em suas respectivas disciplinas, bem como da forma pelas quais os resultados das avaliações são trabalhados com os estudantes. Buscou-se, por conseguinte, acessar concepções a respeito do 'erro' e/ou 'insucesso acadêmico'. A partir destas diretrizes emergiram cinco subcategorias, a saber: 'avaliação fechada; avaliação aberta; avaliação contínua; avaliação diversificada; e autoavaliação'.

A subcategoria 'Avaliação Fechada' faz referência ao docente que utilizava questões não dissertativas, sob a justificativa de que estas não geram equívocos perante a correção do exame. Em conformidade com Maceno e Guimarães (2013), tais concepções se apoiam em um frágil sentido de neutralidade, como se fosse possível uma explicação exata da realidade social, bem como de atividade racional isenta de opiniões ou questionamentos.

Hoje nas avaliações eu estou utilizando a prova cada vez mais objetiva [...] pelo ponto de vista de não gerar nenhuma dúvida no sistema de correção (D-02).

A subcategoria ‘Avaliação Aberta’ é formada a partir de relatos que apontavam aspectos conectados com a possibilidade de contribuição crítica dos estudantes na construção do conhecimento (Alves & Teo, 2020; Lacerda & Santos, 2018) e de conexões com outras leituras e experiências articuladas com os conhecimentos veiculados na disciplina.

É prova aberta [...] quatro, cinco, seis questões abertas. Agora não é ‘descreva tudo’ (D-03).

[Prova aberta] tem um objetivo bem específico, que é forçar os alunos a lerem os textos [...] é escrever [...] analisando e articulando criticamente a contribuição de cada texto (D-08).

A subcategoria ‘Avaliação Contínua’ foi retratada por apenas um discurso e referia-se a um modelo de avaliação que neste caso se efetivava a partir da circulação do docente pelos grupos de discussões, formados por estudantes, que ocorriam na sala de aula.

D-01: Três avaliações parciais realizadas em sala de aula ou até com tempo de eles pensarem em casa e me entregarem posteriormente, eu faço isso e acredito que seja a melhor forma [...].

A subcategoria ‘Avaliação Diversificada’ englobou possibilidades de verificação do aprendizado associadas tanto a provas, sejam com questões subjetivas (abertas) ou objetivas (fechadas), como a outras formas de avaliação. Diz respeito a maneiras diversificadas dos docentes abordarem os conteúdos trabalhados em sala para analisar a apropriação do saber pelo aluno.

D-04: Era mais questões abertas, mas começaram a se apavorar [...] ‘então’, vamos fazer o seguinte: meio a meio, né? [...] também gosto muito da autoavaliação.

D-07: Provas objetivas, faço trabalhos pra avaliar a escrita, e também seminários.

Por fim, foi consolidada a subcategoria ‘Autoavaliação’ a partir do discurso de um docente. Este afirmava prezar pela avaliação do próprio estudante sobre os conhecimentos construídos durante a disciplina, possibilitando autoconhecimento e reflexão sobre si.

A quinta categoria de respostas, nomeada ‘Mediação’, diz respeito mais diretamente às maneiras pelas quais o professor busca influenciar no processo de aprendizagem e à consideração de componentes fundamentais do processo ensino-aprendizagem, tais como interações professor-aluno e aluno-aluno; instrumentos e estratégias de mediação, a exemplo de recursos tecnológicos; atendimentos a demandas coletivas e também individuais; conhecimentos prévios dos alunos; significar o conteúdo, por exemplo, contextualizando, relacionando a outras disciplinas e conhecimentos, usando metáforas, entre outras possibilidades (Lacerda & Santos, 2018; Ross, 2018; Moreira, 2013). Neste sentido, tomando como base os discursos docentes, foram compostas quatro subcategorias: ‘interdisciplinaridade; contextualização; ferramentas tecnológicas’ e lançamento de ‘desafios à turma’.

A subcategoria ‘Interdisciplinaridade’ diz respeito à preocupação do docente em articular as discussões da disciplina com outros conhecimentos e disciplinas, para estabelecer pontes e captar contribuições para a construção de novos saberes. Articulações que podem ocorrer de maneira direta, a exemplo de convidar outros profissionais e professores para encadear discussões, ou indireta, a partir de ilustrações de outros contextos educacionais.

D-07: A gente tenta relacionar com as disciplinas do núcleo.

D-11: Aula dialogada, né? [...] Também chamo algumas pessoas para dar alguns pontos, né?

A subcategoria 'Contextualização' englobou o uso de experiências pessoais em relações estabelecidas com a disciplina, sejam do docente ou dos discentes, ocorridas em âmbito acadêmico ou não. Abrangeu, ademais, exemplos de literatura concernente ou situados historicamente, desde que com o objetivo de auxiliar na apropriação ou dar sentido ao conteúdo em foco.

D-05: Eu começo na idade da pedra, na idade média, gregos e romanos e saio contextualizando até chegar na psicologia.

D-08: Seminários onde eles vão articulando uma abordagem [...] com princípios da outra e tentando fazer uma análise de uma experiência vivida [...] à luz desses conteúdos estudados.

A subcategoria 'Ferramentas Tecnológicas', por sua vez, reuniu atos de falas associadas ao uso de recursos para mediar a aprendizagem dos conteúdos revelados na disciplina, a exemplo daqueles disponibilizados pela universidade de forma online, como o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA); a utilização de arquivos no formato PDF para dar acesso a textos; uso de slides, vídeos e filmes de caráter didático; formação de grupos por meio de redes sociais com o intuito de facilitar o canal de comunicação entre docente, monitores e estudantes. Nessa subcategoria, apesar dos relatos positivos, emergiu como ponto comum a percepção de que a tecnologia também pode ser prejudicial ao processo de aprendizagem a depender do uso. Ao menos, em consonância com discussões da literatura, em relação ao papel dessas ferramentas para realmente incitar as desejadas ações cognitivas – questionamentos, reflexões e ressignificações do conhecimento (Santos & Soares, 2011).

D-03: Eu uso no SIGAA a biblioteca online.

D-11: Envia tudo pelo SIGAA. Já tá tudo marcado: prova, reposição [...].

Por último, a subcategoria lançamento de 'Desafios à Turma' teve como características a provocação pelo docente de inquietações, reflexões e ressignificações nos alunos em direção à temática abordada em sala de aula (Lemos & Prado, 2021; Jesus et al., 2020; Moro, 1990).

D-01: O meu objetivo é instigar a curiosidade, despertar a curiosidade deles.

D-09: Eu gosto é da desconstrução, de mexer, implicar com o aluno, de envolver o aluno.

Em síntese, nessa seção, ainda que a análise fosse circunscrita a uma mesma graduação e a qual inclui o próprio processo de aprendizagem como objeto de estudo, emergiram posturas, ações e fundamentos diversificados – de mais verticalizados à maior autoria, esta última em consonância com pedagogias mais ativas (Correia et al., 2021; Alves & Teo, 2020; Lacerda & Santos, 2018; Barbosa & Moura, 2013).

### **Articulações entre discursos e posturas**

A análise mais pormenorizada dos discursos de docentes possibilitou o exame da prevalência de posturas entre as abordagens do processo ensino-aprendizagem (Cunha, 2017; Oliveira, 2010; Mizukami, 1992). Assim, no mapeamento de tendências nas práticas dos docentes entrevistados – Interacionistas (I) ou Não Interacionistas (NI) – a partir de turnos de falas agrupados naquelas cinco categorias, e 19 subcategorias, foi possível verificar a frequência de respostas nas diferentes características de bases (Tabela 01).

**Tabela 01**

Frequências de respostas docentes nas cinco categorias e subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA (%)
Planejamento das atividades	<b>Atividades em grupo (I)</b>	<b>11,25</b>
	Atividades individuais (NI)	2,5
	<b>Flexibilidade no planejamento (I)</b>	<b>10,0</b>
	Rigidez no planejamento (NI)	1,25
	<i>Subtotal</i>	25,0
Postura docente	Orientação e condução (NI)	6,25
	Apreensão e correção do conteúdo (NI)	3,75
	Troca de saberes (I)	3,75
	<i>Subtotal</i>	13,75
Fundamentação teórica	Fundamentada	2,5
	Em transição	6,25
	Não fundamentada	5,0
	<i>Subtotal</i>	13,75
Avaliações	Contínua (I)	1,25
	Fechada (NI)	1,25
	<b>Aberta (I)</b>	<b>3,75</b>
	<b>Diversificada (I)</b>	<b>5,0</b>
	Autoavaliação	1,25
	<i>Subtotal</i>	12,5
Mediação	Interdisciplinaridade (I)	7,5
	<b>Contextualização (I)</b>	<b>8,75</b>
	<b>Ferramentas tecnológicas (I)</b>	<b>13,75</b>
	Lançamentos de desafios (I)	5,0
	<i>Subtotal</i>	35,0
	<b>TOTAL</b>	100%

Fonte: Os autores a partir do tratamento dos dados extraídos de entrevistas semidirigidas, realizadas com docentes do ensino superior.

Pode-se perceber, a partir dos destaques na Tabela 01, que a maioria das subcategorias estão relacionadas a posturas docentes com características interacionistas (construtivista ou sócio-históricas), cujas ações no processo ensino-aprendizagem priorizam aspectos como a participação ativa do estudante na construção de saberes; ressignificação de conteúdos disponibilizados; conexões com outras experiências; foco em progressos cognitivos qualitativos invés de acúmulo de informações; atenção às relações entre reelaboração de conhecimentos, socialização do saber e aspectos afetivos emocionais (motivação); e promoção sistemática de desafios passíveis de serem superados (Correia et al., 2021; Alves & Teo, 2020; Barbosa & Moura, 2013).

O fato de subcategorias como ‘Orientação e Condução’, relacionada à avaliação, e ‘Em Transição’, vinculada à fundamentação teórica da prática docente, também figurarem entre as de maior frequência pode indicar tanto a necessidade de fundamentação teórica mais sólida, para que mudanças de posturas se efetivem, como o complexo processo de passagem de práticas mais tradicionais para práticas mais progressistas, mesmo quando o discurso já sinalize avanços. Remete, ademais, às respostas emitidas em questões da entrevista alusivas às formações e/ou atualizações realizadas pelo docente do ensino

superior, ligadas à função de professor/mediador. As quais, invariavelmente, realçavam apenas pós-graduações ou atividades estritamente conectadas ao conteúdo que ministriavam ou pesquisavam, mas não formações que subsidiariam o gerenciamento do processo ensino-aprendizagem, o saber-fazer no âmbito da mediação; como também denunciam Alves e Teo (2020). Associações que estão em consonância com a frequência mais alta na subcategoria 'Em Transição', e relativa ao aprofundamento em conhecimentos conectados ao processo de aprendizagem. Dado que, possivelmente, seria ainda menos promissor em discursos docentes cujas formações e graduações não envolvessem o processo de aprendizagem como objeto de estudo.

Ao se retomar as variáveis retenção e evasão, lançando luz sobre as taxas relacionadas ao curso estudado, verifica-se que estes índices são notadamente baixos, de apenas 1,5%, especialmente quando comparados a outras graduações da mesma instituição. Outro dado relevante nesta discussão, da perspectiva de que a maior parte das respostas dos docentes apontou para posturas metodológicas com características mais interacionistas, é o fato de a graduação em tela ter sido avaliada com nota máxima no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes<sup>7</sup> (Enade) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2019). Tais informações sinalizam para relações entre postura docente, construção de saberes e repercussões em fenômenos crescentes como baixo desempenho acadêmico, retenção e evasão. Tais resultados, portanto, estão em conformidade com a literatura, quando se aponta para a influência multifatorial nestes fenômenos e para a necessária ênfase em aspectos ligados às metodologias de ensino (Santos Júnior & Real, 2017; Barbosa & Moura, 2013).

Dessa perspectiva, investigações relacionadas à evasão no ensino superior deveriam ser consideradas em políticas governamentais direcionadas à qualidade do ensino acadêmico, de maneira a conduzir investimentos para a qualificação de docentes no que se refere à mediação da aprendizagem. O que implicaria em melhorias nas formações técnica, ética e criativa dos futuros profissionais, como já assinalado em outros estudos (Alves & Teo, 2020; Lobo, 2012).

Encaminhando-se para a finalização das discussões, e em face dos resultados salientados, é importante ressaltar que essa pesquisa não se propôs a avaliar ou criar hierarquias de valor entre diferentes abordagens psicológicas do processo ensino-aprendizagem. O foco de análise esteve na relação entre posturas interacionistas, representadas por metodologias ativas, e o processo de aprendizagem, presumindo ainda os impactos desta relação sobre fenômenos como retenção e evasão. Foco que não pretendeu esgotar a complexidade da atividade educacional, reconhecendo-se a necessidade de novos estudos que ampliem as variáveis de análise possivelmente implicadas em índices de sucesso, retenção e evasão.

Ademais, considera-se que a atividade docente, em seu caráter mediacional, se define pela existência de complexas interações entre competências formais, vinculadas a conhecimentos sistematizados e abstratos, e competências pragmáticas, caracterizadas por ações concretas, manifestas e encobertas, que se realizam no decurso da atividade educacional. Espera-se que quanto mais o docente dominar saberes e competências formais sobre o processo ensino-aprendizagem, maiores as possibilidades de produzir ações coerentes com tais saberes. Entretanto, é necessário considerar a existência de

<sup>7</sup> Instrumento que avalia os cursos do ensino superior do sistema educacional brasileiro a partir de uma avaliação escrita do desempenho de estudantes concluintes de cursos de graduação. Fundamenta-se nas diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação, no desenvolvimento de habilidades e competências e no nível de atualização sobre as realidades brasileira e mundial.

docentes que dominam competências formais e não conseguem se beneficiar delas em suas práticas, assim como de docentes que não dominam competências formais e, intuitivamente, são eficazes na mediação da aprendizagem dos alunos. Todavia, tais posturas não são desejáveis em se tratando de processos de educação formal, particularmente do ensino superior.

Por fim, de um ponto de vista estritamente epistemológico, é importante pensar a sala de aula como uma prática cultural de alta complexidade, na qual ocorrem atividades conjuntas entre sujeitos e objetos de conhecimento, sustentadas por processos de mediação semiótica e instrumental. Dito de modo mais direto, esta investigação não esgota a complexidade de tal processo, mas aponta uma tendência de relação entre ensino-aprendizagem e processos de retenção e evasão.

## **Considerações finais**

Esta pesquisa buscou analisar possíveis relações entre posturas docentes relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, insucesso acadêmico e índices de evasão no ensino superior. Os resultados lançam luz sobre a interface entre a práxis docente em sala de aula e índices de retenção e evasão, de forma que foi possível estabelecer que quanto mais ancorada em pressupostos interacionistas (e sociointeracionista) estiver a postura docente, menores parecem ser tais índices. Para além de variáveis como projeto pedagógico do curso, em termos de disciplinas curriculares, e auxílios estudantis disponibilizados pela instituição, a postura docente também parece interferir nos desdobramentos da trajetória do estudante em âmbito acadêmico.

As evidências sugerem a existência de repercussões positivas no ambiente de aprendizagem quando os docentes apresentam maiores aproximações com conhecimentos relacionados ao processo de aprendizagem, como nas citadas taxas e avaliações nacionais de estudantes, levando em conta os índices de retenção/evasão e nota no exame nacional da graduação observada.

Salienta-se a importância de investigações com outras graduações que envolvam a aprendizagem como objeto de estudo e que não possuam tal característica, de maneira a possibilitar análises comparativas, referendar os achados desta investigação e levantar outras hipóteses sobre fatores influenciadores dos citados índices. Por último, aponta-se para a necessária expansão de estudos sobre as temáticas abordadas com vistas a fomentar políticas de permanência dos estudantes no cenário universitário e reduzir as taxas de retenção e evasão, as quais têm apresentado significativos aumentos nos últimos anos (INEP, 2019, 2020).

## **Referências**

- Alves, S. M., & Teo, C. R. P. A. (2020). O ativo das metodologias ativas: contribuições da teoria histórico-cultural para os processos de ensinar e aprender na educação superior. *Educação em revista*, 36. doi: <https://doi.org/10.1590/0102-4698229619>
- Barbosa, E. F., & Moura, D. G. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico Do Senac*, 39(2), 48-67. doi: <https://doi.org/10.26849/bts.v39i2.349>
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70. Trabalho original publicado em 1977.

- Bezerra, H. J. S., & Correia, M. F. B. (2019). Psicologia escolar e educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos. In C. M. Marinho-Araújo & I. M. Sant'ana (Orgs.), *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica* (Vol. 2, pp. 31-53). Alínea.
- Campos, E. R. T., Rodrigues, H. G., Oliveira, F. M., Sá, A. C. C., & Silva, E. R. B. (2017). Fatores de evasão no curso regular de história da UNIMONTES: a percepção dos alunos não evadidos. *Revista Educação, Escola e Sociedade*, 10(11), 87-96. <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rees/article/view/160>
- Correia, M. F. B., Bezerra, H. J. S., & Jesus, G. S. (2021). Fundamentos que se tornam ferramentas de ação e credenciam o psicólogo para atendimento às queixas escolares. In M. F. B. Correia. *Psicologia e atuação em queixas de dificuldades de aprendizagem: reflexões, atualizações e procedimentos para avaliações* (pp. 50-85). Editora Fi.
- Cunha, L. A. S. (2017). [Resenha do livro Ensino: as abordagens do processo, de M. G. N. Mizukami, 1992]. *Revista de Educação APEOESP*, (1), 1-5. <https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/revistas%20educacao%20-%20janeiro%202017%20-%20ERRATA-A.pdf>
- Davok, D. F., & Bernard, R. P. (2016). Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21(2), 503-522. doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200010>
- Fialho, M. G. D. (2014) *A evasão escolar e a gestão universitária: o caso da Universidade Federal da Paraíba* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Paraíba.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2019). *Censo da educação superior 2018: notas estatísticas*. [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf)
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2020). *Censo da educação superior 2019: notas estatísticas*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>
- Jesus, M. D. S. B., Araújo, J. M., & dos Santos Filho, E. F. (2020). Teoria piagetiana: os processos cognitivos no pensamento lógico-matemático da criança. *Revista Scientia*, 5(2), 168-190. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/scientia/article/view/7971>
- Lacerda, F. C. B., & Santos, L. M. (2018). Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 23(3), 611-627. doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000300003>
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.* (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)
- Lemos, M. O., & Prado, H. O. (2021). As semelhanças, diferenças e contribuições de Piaget e Vygotsky para a formação docente. *Brazilian Journal of Development*, 7(4), 38740-38748. doi: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n4-368>.

- Lobo, M. B. D. C. M. (2012). Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. In Horta, C. E. R. *Evasão no ensino escolar brasileiro* (pp. 9-58). Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. (Cadernos ABMES; 25). <https://abmes.org.br/editora/detalhe/54/abmes-cadernos-25>
- Maceno, N. G., & Guimarães, O. M. (2013). Concepções de ensino e de avaliação de professores de química do ensino médio. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 12(1), 24-44. [http://reec.webs.uvigo.es/volumenes/volumen12/REEC\\_12\\_1\\_2\\_ex648.pdf](http://reec.webs.uvigo.es/volumenes/volumen12/REEC_12_1_2_ex648.pdf)
- Mizukami, M. G. N. (1992). *Ensino: as abordagens do processo*. E.P.U.
- Moreira, M. A. (2013). *Aprendizagem significativa, organizadores prévios, mapas conceituais, diagramas V e unidades de ensino potencialmente significativas*. <https://silo.tips/download/aprendizagem-significativa-organizadores-previos-mapas-conceituais-diagramas-v-e>
- Moro, M. L. (1990). A epistemologia genética e a educação: algumas implicações. *Em Aberto*, 9(48). <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2110/1849>
- Oliveira, M. M. (2010). *Florestan Fernandes*. Fundação Joaquim Nabuco. (Coleção Educadores).
- Procópio, M. V. R. (2014). *Fracasso universitário: um estudo sobre a permanência dos acadêmicos do curso de física* (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
- Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. (2016). Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Ross, P. R. (2018). A linguagem e o nascimento do outro: contribuições para a formação do professor. *Educar em Revista*, 34(67), 233-248. doi: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51214>
- Santos Júnior, J. S., & Real, G. C. M. (2017). A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 22(2), 385-402. doi: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200007>
- Santos, C. P., & Soares, S. R. (2011). Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. *Estudos em Avaliação Educacional*, 22(49), 353-369. doi: <https://doi.org/10.18222/eae224920111980>
- Santos, F. O. P., Correia, M. F. B., & Bezerra, H. J. B. (2020). Fala-ação na sala de aula: regulação semiótica de processos cognitivos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36, e3633. doi: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3633>
- Sousa, E. P., Sales, A. L., Silva, J. D. P., Lemos, D. M., & França, E. T. S. S. (2019). Formação pedagógica do tecnólogo para atuação como docente no Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá. *HOLOS*, 1, 1-12. <https://doi.org/10.15628/holos.2019.6899>

Vanz, S. A. S.; Pereira, P. M. S.; Ferreira, G. I. S., & Machado, G. R. (2016). Evasão e retenção no curso de Biblioteconomia da UFRGS. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21(2), 541-568. doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200012>

Vigotski, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.

Yamazaki, S. C., Yamazaki, R. M. O., & Labarce, E. C. (2019). Piaget como referencial teórico para o ensino e aprendizagem de adolescentes e adultos. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, 15(34), 66-79. <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/7001>

**Disponibilidade de dados:** Os dados que fundamentam os achados deste estudo podem ser solicitados ao autor correspondente mediante uma solicitação justificada

*Recebido em: 12/08/2021*

*Aprovado em: 05/10/2022*