



TEORIAS IMPLÍCITAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE SOBRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

IMPLICIT THEORIES IN UNIVERSITY PROFESSORS OF TEACHER TRAINING COURSES ON LEARNING DIFFICULTIES

TEORÍAS IMPLÍCITAS DE PROFESORES UNIVERSITARIOS DE CURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE SOBRE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Iron Pedreira Alves¹

Juan Ignacio Pozo²

1

Resumo: O presente artigo analisa as concepções de professores universitários sobre as dificuldades de seus alunos para aprender, sob o referencial teórico das teorias implícitas e dos níveis de ensino. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 32 professores de cursos de formação docente, no estado da Bahia. As entrevistas foram analisadas, de maneiras quantitativa e qualitativa, por meio da análise de conteúdo. Os resultados sugerem que os professores adotam, em sua maioria, a Teoria Direta em relação às dificuldades dos estudantes, resultado que foge ao padrão encontrado em estudos anteriores sobre teorias implícitas.

Palavras-chave: Teorias Implícitas. Dificuldades de Aprendizagem. Concepções de ensino e Aprendizagem.

Abstract: This article analyzes the conceptions of university teachers about the difficulties of their students to learn, under the theoretical framework of implicit theories and levels of teaching. Semi-structured interviews were conducted with 32 teachers from teacher training courses in the state of Bahia. The interviews were analyzed, in quantitative and qualitative ways, through content analysis. The results suggest that the teachers mostly adopt the Direct Theory in relation to the students' difficulties, a result that differs from the pattern found in previous studies on implicit theories.

Keywords: Implicit theories. Learning difficulties. Conceptions of teaching and learning.

¹ Doutor em Psicologia (UAM), Professor Assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (Brasil); ORCID 0000-0002-4972-1349. E-mail: ipalves@uefs.br.

² Doutor em Psicologia (UAM), Professor Catedrático do Departamento de Psicologia Básica da Universidad Autónoma de Madrid (Espanha). ORCID0000-0002-5722-1379. E-mail: nacho.pozo@uam.es



Resumen: Este artículo analiza las concepciones de los profesores universitarios sobre las dificultades de aprendizaje de sus alumnos, en el marco teórico de las teorías implícitas y de los niveles de enseñanza. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con 32 docentes de cursos de formación de profesorado en el estado de Bahía. Las entrevistas fueron analizadas, de forma cuantitativa y cualitativa, a través del análisis de contenido. Los resultados sugieren que los maestros adoptan principalmente la Teoría Directa en relación con las dificultades de los estudiantes, un resultado que difiere del patrón encontrado en estudios previos sobre teorías implícitas.

Palabras clave: Teorías implícitas. Dificultades de aprendizaje. Concepciones de enseñanza y aprendizaje.

Submetido 03/06/2020

Aceito 23/07/2020

Publicado 23/07/2020



Introdução

É fato que, nos últimos anos, houve uma mudança significativa nas características dos estudantes que ingressam no ensino superior, tanto privado quanto público, e que essa transformação vem acontecendo não só no Brasil, mas também em outros países (Rodríguez Espinar, 2015; Coulon, 2017; Casanova; Araújo; Almeida, 2020). Nas universidades brasileiras, diversas políticas públicas têm conduzido, gradativamente, alunos que, historicamente, eram alijados da formação universitária. Esses alunos possuem, em comum, características como serem negros, de famílias de baixa renda e baixa escolaridade e terem cursado escola pública (Ristoff, 2014).

Esse cenário em transformação impõe desafios, principalmente às tradicionais universidades públicas, que se veem instadas a criar estratégias de permanência desses novos estudantes e, concomitantemente, incrementar a qualidade da sua produção, para atender a demandas cada vez mais globalizadas (Cunha, 2017). Desafiados, também, são os professores, que não podem ficar indiferentes a uma geração de alunos bem distinta das suas e passam a sentir a necessidade de investir nos aspectos pedagógicos da profissão docente: “já não basta “dar aulas” para ser professor é preciso ser profissional da docência” (Masetto; Gaeta, 2016, p.12).

Dentre os conhecimentos didático-pedagógicos que os professores do ensino superior devem construir, ou reconstruir, estão, certamente, aqueles relativos à aprendizagem e às práticas que colaboram com a sua promoção no ambiente acadêmico (Marini; Boruchovitch, 2014; Ruè Domingo, 2015; Casiraghi; Boruchovitch; Almeida, 2020).

Em uma investigação com estudantes universitários do primeiro ano, pertencentes a vários cursos, Pérez et al. (2013) mostram a influência dos enfoques de aprendizagem para o uso de estratégias de autorregulação e conseqüentemente para o desempenho desses alunos. Este estudo mais recente corrobora a afirmação de Marton e Säljö (1984) de que existe uma estreita relação entre a profundidade do processamento (superficial ou profundo) e a qualidade dos resultados da aprendizagem, apoiados por várias investigações, desde a primeira publicação sobre o tema (Gargallo et al., 2012).



A literatura mencionada fala de duas abordagens de aprendizagem, que são frequentemente chamadas de abordagens superficial e profunda. A abordagem superficial é basicamente caracterizada, segundo Biggs (2008), por uma intenção de se livrar da tarefa sem gastar muito esforço, usando estratégias de aprendizagem mais simples quando a tarefa exige estratégias mais complexas e usando a memorização em lugar da compreensão. A abordagem profunda, também segundo Biggs (2008), “deriva da necessidade sentida de abordar a tarefa de maneira adequada e significativa, de modo que o aluno tente usar as atividades cognitivas mais apropriadas para realizá-las” (p.35).

Segundo Ramsden (2003), a abordagem profunda gera melhor qualidade, resultados de aprendizagem mais estruturados e complexos, que também produzem prazer em aprender e se comprometer com o assunto, enquanto a abordagem superficial leva, no máximo, à capacidade de memorizar detalhes isolados, geralmente por um curto período. Como os resultados são artificiais, eles também são efêmeros.

Ainda de acordo com Ramsden (2003), a abordagem superficial é estimulada por métodos de avaliação que enfatizam a recuperação e aplicação de conhecimentos procedimentais triviais, avaliações que geram ansiedade, mensagens cínicas ou conflitantes sobre recompensas, quantidade excessiva de material no currículo, pouco ou nenhum *feedback* sobre o progresso, falta de autonomia nos estudos, falta de interesse ou conhecimento prévio sobre o assunto, experiência educacional anterior que estimulava esse tipo de abordagem.

A abordagem profunda, por sua vez, é estimulada por métodos de ensino e avaliação que incentivam um relacionamento ativo e duradouro com tarefas de aprendizagem, cuidado e estímulo ao ensino, expectativas acadêmicas claramente estabelecidas, oportunidades para escolher o método e o conteúdo do curso. estudos anteriores, interesse e conhecimento sobre a disciplina e experiências escolares anteriores que estimularam essa abordagem de aprendizagem.

Portanto, para Ramsden (2003), os fatores que influenciam a abordagem de aprendizagem e, conseqüentemente, os resultados da aprendizagem são o interesse do aluno pela tarefa, seu conhecimento prévio e sua experiência educacional anterior. A maneira como

o professor avalia também tem impacto na escolha dos alunos pela abordagem de aprendizagem. Por último, mas não menos importante, as características pessoais dos professores, suas formas de ensino, bem como o próprio currículo, fazem parte dos fatores que afetam a escolha do aluno de usar uma abordagem profunda ou superficial.

Para Entwistle e Peterson (2004), de acordo com as pesquisas sobre a abordagem de aprendizagem, o que leva alguém a compreender algo é um fator relacional, isto é, depende da interação de um sujeito com um determinado conteúdo em um contexto específico. Sendo assim, nenhum estudante poderia ser descrito como sendo “superficial” ou “profundo”. Cada indivíduo pode assumir um ou outro enfoque, dependendo de como percebe as concepções de ensino e aprendizagem de seus professores. No próximo tópico serão discutidas essas concepções.

Teorias Implícitas sobre o Ensino, a aprendizagem e suas Dificuldades

5

Sabemos que professores e estudantes universitários têm crenças e suposições sobre o que é conhecimento e como é adquirido, embora não sejam necessariamente capazes de verbalizá-los, uma vez que a essência dessas crenças e suposições está implícita na mente das pessoas, como teorias mais ou menos elaboradas (Pozo et al., 2006b), mas que conduziriam as ações de aprendizagem e ensino. Segundo Vilanova, Mateose García (2011, p. 55) “as teorias implícitas são entendidas como o conjunto de representações de natureza não consciente que restringem a maneira de encarar e interpretar as diferentes situações de ensino-aprendizagem que um sujeito enfrenta”.

Essas teorias são chamadas implícitas, porque, apesar de direcionar as ações que respondem às situações de nossa vida cotidiana, são realizadas sem passar por um processo explicitamente consciente. São realmente resultados da experiência pessoal no ambiente cultural da aprendizagem, é algo que sentimos, vivemos e experimentamos e, portanto, são difíceis de serem compartilhados e modificados. Das teorias implícitas sobre aprendizagem categorizadas por Pozo e colaboradores (Pozo; Scheuer, 1999; Pozo et al, 2006a), as Teorias Direta, Interpretativa e Construtiva serão utilizadas como referencial teórico neste estudo. A

seguir, serão apresentadas as definições gerais de cada teoria implícita, bem como suas características específicas no campo das concepções sobre dificuldades de aprendizagem.

Na Teoria Direta, há uma expectativa da reprodução do conhecimento, tanto por quem ensina quanto por quem aprende, pois o conhecimento deve refletir, como um espelho, a realidade. Portanto, sem aceitar a idéia de abordagens sucessivas para a compreensão da realidade, essa maneira de conceber o conhecimento entende que este é uma questão de tudo ou nada. Qualquer realidade é conhecida ou não. Existem apenas as opções verdadeiras e falsas, pois essa perspectiva “se baseia em uma epistemologia realista ingênua, segundo a qual a simples exposição ao conteúdo ou objeto de aprendizagem garante o resultado, concebido como uma reprodução fiel das informações ou modelos apresentados” (Pozo et al., 2006b, p.120). De acordo com esses critérios iniciais, para os professores que pensam dificuldades de aprendizagem com base na Teoria Direta, estas seriam originárias de características individuais dos alunos e seriam pouco influenciadas pelas atividades em sala de aula (Pérez Echeverría et al., 2006).

A Teoria Interpretativa aparece como uma fase de transição entre as teorias Direta e Construtiva. Embora existam diferenças entre as teorias Direta e Interpretativa, Pozo e Scheuer (1999) afirmam que entre elas existe um pressuposto epistemológico comum de que é possível ter acesso a uma única verdade absoluta. No entanto, os que pensam a partir da Teoria Interpretativa assumem que o aprendizado é um processo demorado e requer esforço deliberado. É a teoria implícita mais frequente nos espaços educacionais já investigados (Scheuer; Pozo, 2006, Pozo; Loo; Martín, 2016). Os professores com este tipo de pensamento creem que, para lidar com as dificuldades discentes, devem ser criados grupos especiais de aprendizagem, para um trabalho em separado (Pérez Echeverría et al., 2006).

Finalmente, a Teoria Construtiva assume a ideia de construir conhecimento sobre a realidade (em vez de extrair dela esse conhecimento) e difere das teorias anteriores principalmente por princípios epistemológicos, admitindo que pode haver diferentes graus de abordagem da verdade sobre uma realidade objeto de conhecimento e que sua apropriação implica necessariamente uma transformação do conteúdo aprendido, bem como do aprendiz. Professores orientados por uma Teoria Construtiva de ensino e aprendizagem entendem que a



sala de aula deve atender à diversidade dos alunos, com o objetivo de integrá-los progressivamente (Pérez Echeverría et al., 2006).

Em consonância com o exposto anteriormente, Entwistle e Peterson (2004) defendem que as escolhas docentes em relação aos conteúdos e métodos de ensino, bem como ao ambiente de aprendizagem proporcionado aos estudantes, são afetados não só pelos conhecimentos que os professores possuem sobre suas disciplinas, mas também pelos saberes e crenças (ou teorias implícitas, na terminologia de Pozo et al., (2006a) sobre o ensino e a aprendizagem.

Segundo estes autores, professores universitários que tenham foco na aprendizagem de seus alunos em vez de na transmissão de conhecimentos, tem uma probabilidade maior de terem estudantes que adotem o enfoque profundo. Os bons professores, então, seriam aqueles que preparariam suas aulas de maneira minuciosa, proporiam o material de estudos em um nível adequado e tentariam entender as dificuldades dos alunos, estando prontos para fornecer ajuda e aconselhamento sobre as abordagens para estudar (Entwistle; Peterson, 2004).

Os conceitos das teorias implícitas abordados anteriormente tiveram que ser expandidos para abordar a interpretação dos dados obtidos neste trabalho de maneira mais precisa. Para atingir esse objetivo, buscou-se na literatura um referencial teórico que se enquadrasse nos estudos sobre os enfoques de aprendizagem e, ao mesmo tempo, se coadunasse com os princípios das teorias Direta, Interpretativa e Construtiva, como forma de descrever as concepções implícitas dos professores participantes.

Em Biggs (1999, 2008), foram encontradas as categorias teóricas que atendem aos requisitos expostos anteriormente e que poderiam ajudar a interpretar as respostas dos entrevistados, embora essas mesmas categorias precisem de uma reinterpretação com o objetivo de ajustá-las ao tema das dificuldades de aprendizagem. Biggs (2008) propõe três níveis de complexidade crescente do que ele chama de "teorias do ensino" (p. 40), e que serão descritos a seguir.

Nível 1 (correspondente à Teoria Direta): Neste nível, os professores se conformam com o fato de haver bons e maus alunos, mas eles não veem isso como algo de sua



responsabilidade. O papel deles como professores seria conhecer bem o conteúdo e apresentá-lo claramente.

No nível 1, o ensino permanece constante: consiste em transmitir informações, geralmente por meio de aulas expositivas, de modo que as diferenças de aprendizado são devidas às diferenças entre os alunos, de acordo com sua capacidade, motivação, tipo de escola de origem,[...] e, é claro, sua abordagem 'inata' da aprendizagem (Biggs, 2008, p. 40).

Pode-se deduzir dessas afirmações que as dificuldades estão no aluno (ou, de qualquer forma, são externas ao professor e ao currículo); é ele ou seu contexto que tem as dificuldades que, quando são extremas, requerem tratamento externo ao currículo, mas se não o são, eles devem se adaptar. Biggs (2008) acrescenta que "a explicação da variabilidade da aprendizagem dos alunos devido a suas características faz com que seja uma teoria do ensino *que culpa os alunos*, com base em seus próprios déficits" (p. 41, itálico no original).

Nível 2 (correspondente à Teoria Interpretativa): O nível 2 não é mais tão centrado no aluno quanto o nível 1. Esse nível envolve uma visão que coloca o professor no centro do ensino. A tarefa de fazer o aluno entender é uma responsabilidade de ensino. "A aprendizagem é considerada mais uma função do que o professor faz do que do tipo de aluno com o qual ele se encontra" (Biggs, 2008, p. 42).

Com base nesse modo de pensar, pode-se admitir que alguns alunos têm dificuldades e é necessário tentar facilitar as coisas para eles mediante o uso de várias metodologias, mas sem abrir mão dos objetivos ou do conteúdo. Adapte-os, mas sem traí-los, e aqueles que ainda não podem segui-lo, precisarão de ajuda externa.

Nível 3 (correspondente à Teoria Construtiva): Biggs descreve o seguinte nível de pensamento:

O ensino de nível 3 é sistêmico. A boa aprendizagem do estudante depende tanto de fatores próprios do estudante - capacidade, conhecimento prévio apropriado, novos conhecimentos claramente acessíveis - como do contexto do ensino, que inclui a responsabilidade do professor, decisões informadas e boa liderança na sala de aula. No entanto, o essencial é que os professores tenham que trabalhar com o material disponível (Biggs, 2008, p. 44).



Desse modo, surgiriam dificuldades na interação entre o aluno e o currículo. No entanto, os currículos devem ser adaptados aos alunos e não o contrário. Seria uma questão de repensar o currículo para ajudá-los a superar suas dificuldades e transformá-las em capacidades.

Os objetivos desta investigação foram dois: 1- Avaliar quais teorias implícitas sobre as dificuldades de aprendizagem de estudantes universitários prevalecem em professores de cursos de formação docente; 2- Descrever e compreender em profundidade as teorias docentes por meio da análise de seus discursos.

Metodologia

Depois de realizar-se um estudo piloto para garantir que as perguntas seriam compreensíveis, foram entrevistados 32 (trinta e dois) professores universitários de cursos de formação docente, pertencentes a faculdades públicas e privadas do estado da Bahia. Dentre os participantes, haviam 20 mulheres e 12 homens; suas idades variavam entre 29 e 69 anos ($dp=9,16$), à época das entrevistas; o tempo mínimo de atuação no ensino superior foi de 2 anos e o máximo, de 32, com uma média de 13,23 anos ($dp=7,57$), sendo que 13 tinham até dez anos de docência e 19 tinham mais que dez.

Com todos os participantes, foram realizadas entrevistas em profundidade e semiestruturadas. O entrevistador dispôs de um roteiro básico de perguntas que foram feitas a todos os entrevistados. Depois de cada resposta, entretanto, se poderia acrescentar outras questões buscando aprofundar, esclarecer, organizar ou sintetizar o pensamento do entrevistado.

A todos os entrevistados foi solicitada a assinatura de um documento de consentimento livre e esclarecido. Para a fase de análise foi realizado um procedimento de concordância entre juízes, para assegurar a adequação das classificações.

O roteiro básico, cujo tema principal são as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos e sua relação com o ensino dos entrevistados, foi composto por cinco perguntas, descritas a seguir:

- 1- O que acontece quando os alunos têm dificuldades em relação a algum conteúdo?



- 2- O que leva os alunos a apresentar dificuldades?
- 3- Quais são as dificuldades mais recorrentes?
- 4- Seus alunos estão cientes dessas dificuldades?
- 5- Até que ponto sua prática é afetada por essas dificuldades?

Sistema e critérios de análise:

As respostas dos entrevistados foram submetidas a uma "análise de conteúdo". Cada excerto considerado significativo, denominado unidade de registro, segundo Bardin (2002), foi classificado de acordo com um sistema de categorias geradas por duas "vias" complementares: uma primeira categorização foi gerada dedutivamente, ou seja, foram utilizadas categorias previamente definidas a partir do referencial teórico (Pozo et al., 2006a, ano; Bigs 2008). Com base nos resultados dessa primeira categorização, uma segunda categorização foi produzida indutivamente, ou seja, outras subcategorias foram extraídas da primeira análise dos dados.

Na primeira, buscou-se identificar, nas respostas, as unidades de registro que estavam de acordo com as definições das teorias implícitas e dos níveis de ensino adotados como referencial teórico deste trabalho. Assim, as unidades identificadas foram agrupadas como representantes da Teoria Direta/Nível 1, Teoria Interpretativa/Nível 2 ou Teoria Construtiva/Nível 3, de acordo com os critérios indicados.

A segunda categorização foi realizada pela via indutiva. As unidades de registro de cada teoria foram agrupadas por similaridade temática, ou seja, as declarações que tratavam do mesmo assunto foram agrupadas sob uma rubrica que deu nome a essa categoria (por exemplo, "História educacional dos alunos", "Contexto sócio-econômico dos alunos", etc.).

A partir dessas ideias expostas nos parágrafos anteriores e da organização dos dados indutivamente, foi elaborado o quadro a seguir, que sintetiza a maneira pela qual as respostas de ensino foram analisadas, tanto quantitativa quanto qualitativamente:



Quadro 1 - Critérios de análise das respostas sobre o tema das dificuldades para aprender

Teorias	Direta (nível 1)	Interpretativa (nível 2)	Construtiva (nível 3)
Categorias de análise	Os entrevistados enfatizam a história e o contexto socioeconômico de seus alunos, destacando déficits e obstáculos de aprendizagem que causam dificuldades; A repetição é usada para tentar superar os problemas de compreensão dos alunos.	Os entrevistados referem-se às estratégias de ensino, avaliação e atenção individual como recursos para superar as dificuldades apresentadas pelos alunos.	Os entrevistados apontam o currículo como gerador de dificuldades para os alunos e também como uma possibilidade de superá-las.

Fonte: Elaboração dos autores

Resultados:

A seguir, serão apresentados os resultados obtidos nas respostas às perguntas do roteiro da entrevista, cujo tema principal são as dificuldades que os estudantes universitários apresentam ao aprender. Os dados quantitativos serão apresentados primeiro, seguidos pelos dados qualitativos.

Dados quantitativos

Os resultados da distribuição das respostas por teorias implícitas/níveis de ensino (Direta/Nível 1, Interpretativa/Nível 2 e Construtiva/Nível 3) apontam uma tendência nítida nas respostas. Como pode ser visto na Tabela 1, a média de unidades de registro classificadas como Teoria Direta/Nível 1 foi mais frequente que a soma das outras duas teorias/níveis, obtendo quase o dobro da Teoria Interpretativa/Nível 2, que foi a segunda mais frequente, e mais de dez vezes a média da Teoria Construtiva/Nível 3.



Tabela1 - Respostas às perguntas sobre dificuldades para aprender

	M	DP
Direta/Nível 1	3.53*	0.35
Interpretativa/Nível 2	1.78*	0.28
Construtiva/Nível 3	0.28*	0.10

Fonte: Elaboração dos autores Nota: * $p < 0,050$.

As diferenças médias entre as três categorias foram estatisticamente significativas. Os respectivos valores foram: Entre a Teoria Direta/Nível 1 e a Teoria Interpretativa/Nível 2 ($p < 0,003$); entre a Teoria Interpretativa/Nível 2 e a Teoria Construtiva/Nível 3 ($p < 0,001$); entre a Teoria Direta/Nível 1 e a Teoria Construtiva/Nível 3 ($p < 0,001$).

Dados qualitativos

Foram encontradas 185 unidades de registro, inicialmente agrupadas dedutivamente a partir do referencial teórico das teorias implícitas (Pozo et al., 2006a) e dos níveis de ensino (Biggs, 2008). Em seguida, foram reorganizados indutivamente, de acordo com a semelhança temática.

Teoria Direta/Nível 1

Das três subcategorias agrupadas aqui, duas se referem diretamente ao aluno, enfatizando os elementos que, segundo os entrevistados, mais interferem negativamente na aprendizagem: a história escolar dos alunos e seu contexto socioeconômico. Já a terceira subcategoria enfatiza uma ação de ensino que adota a repetição como estratégia didática para facilitar a compreensão dos alunos, como se pode constatar a seguir.

História educacional dos alunos: Esta foi a subcategoria com o maior número de unidades de registro (91 no total) entre todas as respostas analisadas nesta seção de dificuldades. Certamente, esse número de excertos contribuiu decisivamente para a Teoria Direta/Nível 1 obter a média mais alta.



Pode-se dizer, voltando a Biggs (2008), que os professores “culpam” a educação básica pelas dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam hoje na universidade. Na prática, isso significa que os problemas do sistema educacional agora se tornaram problemas dos estudantes.

Entre os dados, se pode ver uma lista de elementos que faltariam aos alunos para que pudessem aprender de forma satisfatória. No entanto, não há dúvida de que as queixas mais recorrentes enfatizam as deficiências na leitura e na escrita dos alunos.

Dificuldades que eles têm em relação à escrita e leitura. Eles têm uma dificuldade às vezes de organização, de auto-organização e organização acadêmica, que eu acho que quando eles entram na universidade a gente requer do estudante universitário um grau de autonomia que nem todos eles têm (Docente 01).

A educação básica absolutamente problemática, absolutamente problemática! E o problema não é nosso, a gente agrava. Os caras vêm sem saber escrever, sem saber ler, sem saber interpretar e isso é quase que generalizado (Docente 09).

Eu acho que é uma carência na própria formação deles, eu acho que a formação do ensino fundamental e ensino médio. A gente percebe que muitas vezes as dificuldades não são em relação ao conteúdo em si, mas em habilidades que o aluno ainda não tem ou que ele não desenvolveu. A questão da leitura e da interpretação, a questão da reflexão, de conseguir produzir textos, de conseguir produzir discurso escrito, a gente percebe que até as discussões em sala são interessantes, mas na hora de produzir discurso escrito, de fazer a reflexão em termos do que está sendo trabalhado, eles não conseguem fazer essa reflexão! (Docente 17).

Essa dificuldade de se expressar é uma dificuldade grande, a dificuldade de fazer interface é muito grande, a dificuldade de conectar teoria com a discussão da prática são corriqueiras, dificuldades ortográficas são muitas de não saber escrever, dificuldade... Aí, eu acho que já é dificuldade, já é mais sofisticada, que é o deslocamento cultural, a dificuldade de sair do meu território, tem saldo pelo menos na temática que eu trabalho do preconceito, de mudar, de tentar ver o mundo do outro diferente do teu, não a partir do teu (Docente 20).

Os professores que tiveram suas respostas alocadas nessa subcategoria certamente estariam entre aqueles que, segundo Mateos (2009), se mostrariam surpresos ou céticos com a ideia de ensinar a ler na universidade. Para eles, as habilidades de leitura, embora



reconhecidas como importantes para o pleno desenvolvimento da aprendizagem do estudante universitário, devem ser completamente dominadas e ensiná-las não faria parte dos desafios do docente do ensino superior.

Contexto socioeconômico dos alunos: Nesta subcategoria, foram identificadas 13 unidades de registro que mencionam as condições materiais de vida dos alunos como fatores que dificultam sua aprendizagem. Este não é um fator que geralmente aparece na literatura sobre abordagens de aprendizagem, como pode ser deduzido da introdução teórica. No entanto, os entrevistados estabelecem essa relação negativa entre contexto e aprendizado, destacando principalmente a falta de tempo para os alunos que trabalham, o que pode levar ao uso de abordagens superficiais de aprendizado.

Eu acho que tem uma questão que é conjuntural, situacional, enfim. Acho que eles têm uma série de dificuldades, eu não atribuo necessariamente para eles, acho que tem uma dificuldade que é social, econômica, política, de localização, tem dificuldades que não é o aluno que apresenta a dificuldade, mas são as condições que ele tem para conseguir estudar, acho que isso é uma grande dificuldade (Docente 01).

Aí tem outro tipo de aluno, que é o aluno que trabalha, geralmente são alunos mais maduros e o que mais dificulta é o tempo que tem para estudar (Docente 07).

Muito aluno trabalhador, muita gente que trabalha e estuda ao mesmo tempo (Docente 27).

Sem dúvida alguma o tempo e as condições materiais de existência são variáveis importantes na vida acadêmica e sua escassez ou baixa qualidade podem acarretar prejuízos para uma formação que visa a qualidade. É possível, contudo, minimizar os efeitos negativos da ausência de condições ideais, ensinando aos estudantes como tirar melhor proveito dos recursos disponíveis. “Por isso, se há um mapeamento de qual o estilo de aprendizagem desse aluno, bem como em que condições esse aluno estuda, podemos traçar uma forma de melhorar o estudo do aluno em questão” (Oliveira et al., 2016, p. 37).

Repetição dos tópicos: Nas nove unidades de registro desta última subcategoria de respostas, classificadas como Teoria Direta/Nível 1, os entrevistados não se referem diretamente aos problemas de seus alunos, mas ao tipo de solução que eles encontram para resolver as

dificuldades discentes. No entanto, a opção de repetir os tópicos abordados na sala de aula sugere que os entrevistados não levam em conta os processos psicológicos dos estudantes.

Tampouco estão preocupados em melhorar o entendimento por meio de estratégias de ensino, como seria típico de um professor de "Nível 2", caracterizado por Biggs (2008): "O professor que opera no nível 2 trabalha para adquirir um arsenal de técnicas de ensino. O material a ser transmitido inclui ideias complexas, que exigem muito mais do que giz e conversa"(p.42).

Eu procuro contextualizar isso. Agora, já demandou eu ter que voltar a abordar essa questão em sala de aula porque eu não imaginei... Na nossa cabeça é tão claro, não é? Isso está tudo tão claro! Eu tive que voltar à mesa discutindo de novo porque eles vieram: - Professor, eu não entendi não (Docente 05).

Quando um aluno não tem um bom desempenho numa avaliação que eu faço, tirou uma nota três ou uma nota baixa, então, eu marco com ele um outro dia, uma outra avaliação com o mesmo conteúdo e, se for o caso, até com as mesmas questões que eu levantei. Porque aí, o que ele faz? Ele estuda o conteúdo, entendeu? (Docente 07).

Eu vou à exaustão! Volta, por exemplo, tem textos aqui que eu voltei três, quatro vezes. O cara não consegue problematizar, não consegue refletir, não consegue encontrar o problema no texto, onde e que linha teórica esse autor está fazendo. Ele volta três, quatro vezes para fazer. Então, eu penso que tem que sair daqui minimamente com algum tipo de apropriação (Docente 09).

Então, isso afeta, porque eu tenho que repetir várias vezes, eu não vou passar à frente, a não ser que me autorizem (Docente 32).

Os docentes que emitiram estas respostas não parecem estar de acordo com Bowden e Marton (2012), quando estes afirmam que "a tarefa dos professores consiste em descobrir as concepções dos estudantes sobre o fenômeno em estudo e desenhar modos de ajudá-los a desenvolver outras mais eficazes" (p. 155). O que, verdadeiramente, parece é que os professores não tomam o conhecimento que seus alunos possuem como ponto de partida para construir novas aprendizagens. O ensino seria uma "via de mão única", na qual o conteúdo de aprendizagem tráfegaria da exposição docente para a mente do aprendiz.



Teoria Interpretativa/Nível 2

Nesta segunda categoria, também foram abordados três tópicos, todos relacionados à prática docente: estratégias de ensino, avaliação e atenção individual ao aluno.

Estratégias de ensino: Com um total de 52 unidades de registro, esta foi a subcategoria da Teoria Interpretativa/Nível 2 com maior frequência, e a segunda mais recorrente no geral. Aqui, os entrevistados se referem às estratégias de ensino utilizadas por eles para obter uma boa compreensão do conteúdo por seus alunos.

Alterar as maneiras de ensinar para alcançar os objetivos curriculares é uma ação típica do professor, guiada pelo nível 2 de pensamento proposto por Biggs (2008), conforme mencionado nos critérios de análise apresentados na metodologia. “Observamos aqui uma grande variedade de técnicas, provavelmente com uma boa resposta dos alunos, mas o centro dessa descrição é sem dúvida o professor: o que *eu* faço como professor e não o que *eles* aprendem como alunos” (Biggs, 2008, p. 43, itálicos no original).

16

Então, eu fico tentando encontrar a estratégia de fazer ela mais simples, né? De fazer o assunto ficar mais simples, né? Então, realmente afeta na prática, mas não no sentido de mudar a estratégia, mas de mudar talvez o discurso, trazer um exemplo ou trazer um texto mais simples, pra depois trazer um que é mais difícil, né? (Docente 04).

Aí entra o papel do professor. Seria esse: tentar facilitar a compreensão desses conceitos para que o aluno possa progredir na leitura ou compreender como um determinado fato ou como uma determinada ideia está sendo problematizada em um determinado texto (Docente 12).

Então eu crio estratégias dele com outros e dele comigo e dele com as leituras para conseguir avançar. Ocorre que tem pessoas que não avançam, nem na escrita, nem na leitura, nem na oralidade, nem na expressão e tem um limite no meu esforço porque tem coisas que eu não consigo mais contribuir (Docente 20).

Quando os alunos apresentam alguma dificuldade de compreensão do conteúdo, eu tento buscar outras estratégias (Docente 28).

O fato do professor se interessar em variar as maneiras de ensinar pode ter, como deixou claro Biggs (2008), alguma repercussão positiva na aprendizagem de seus alunos. Seria mais efetivo, entretanto, que este docente procurasse ajudar seus estudantes a



desenvolver as próprias estratégias para lidar com o conhecimento, como propõem Marini e Boruchovitch (2014) e Casiraghi, Boruchovitch e Almeida (2020).

Avaliação: cinco unidades de registro foram identificadas nesta subcategoria. Todas elas enfatizam o processo de avaliação, que, como foi visto na introdução teórica, tem uma influência importante na escolha das abordagens de aprendizagem pelos avaliados. Além disso, de acordo com Ramsden (2003), os métodos utilizados para avaliar os alunos são os mais críticos entre todos os que influenciam seu aprendizado.

E, também, como eu tenho essa dificuldade muito grande de avaliar as pessoas, é difícil ficar com nota baixa. Alguma assim, que eu sinta em uma redação ou em uma prova ou em uma avaliação, em alguma coisa do meu conhecimento, eu acho que é mais na fala “o quê que você está perguntando? O quê que é isso?” (Docente 14).

Aí é a hora do que a avaliação diagnóstica deve levantar. Eu não posso mediar, o aluno não pode regular, se a gente não conhece o porquê (Docente 19).

Olha, eu corrijo muito a escrita do aluno (Docente 26).

Esse processo de avaliação no portfólio tem me ajudado muito mais, porque se a gente faz uma avaliação ao final, avaliação pontual, é mais difícil você perceber o processo. Então, o portfólio, ao final de cada teoria, a construção disso tá me ajudando trabalhar, voltar e retrabalhar aquilo que não foi bem compreendido (Docente 31).

Os docentes que geraram essas unidades de registro parecem não estar em consonância com Huertas (2009), quando este afirma que “não basta avaliar a aprendizagem, há que se *avaliar para a aprendizagem*, para que o estudante possa seguir aprendendo, idealmente, quase que por si mesmo. Uma boa avaliação ensina quase mais que muitas atividades docentes” (p. 175, itálicos no original).

Atenção individual ao aluno: Vale a pena fazer uma citação dos critérios de análise aqui, no qual Pérez Echeverría et al. (2006) afirmam que professores que pensam em dificuldades de aprendizagem orientadas por uma Teoria Interpretativa acreditam que grupos especiais de alunos com dificuldades podem ser formados para superá-las.

As sete unidades de registro reunidas nesta subcategoria são exemplos de como os professores que pensam de acordo com a maneira descrita no parágrafo anterior agem.

Há um tempo atrás, na universidade, nós tínhamos uma carga horária que era uma carga horária de atendimento ao aluno. Eu me lembro que, naquele momento, a gente sempre fazia proposta da disciplina e já apresentava essa alternativa aos alunos que quando apresentassem dificuldades, quando faltassem uma aula, a gente poderia marcar para discutir isso individualmente (Docente 10).

Assim, alguns alunos eu não só mostro que eu estou à disposição naqueles horários que são para orientação, alguns eu meio que convoco assim: - Olha, a gente precisa conversar, senão não vai passar! (Docente 15).

A gente tenta diagnosticar, a gente tenta mostrar algumas leituras complementares, dá alguma assistência. Eu tenho meia hora depois na terça-feira, que meu horário é de 9:30 às 11:30. Então, eu retenho aquela aluna naquela meia hora, eu converso com ela: - O que é que está acontecendo? (Docente 19).

É louvável que os professores dediquem um tempo de sua carga horária para atender aos alunos fora do horário de aula. Deve-se, todavia, atentar para as recomendações de Pérez et al (2013):

18

No desenvolvimento das tarefas próprias do currículo de sua disciplina, os professores podem oferecer modelos a seus alunos e discutir com eles a aplicação de estratégias de autorregulação a situações cotidianas de ensino-aprendizagem, facilitando a sua aplicação sob supervisão e, posteriormente, autônoma (p. 146).

Teoria Construtiva/Nível 3

Em relação à Teoria Construtiva/Nível 3, apenas uma subcategoria, relativa ao Currículo, foi encontrada, a qual será descrita abaixo.

Currículo: Nesta subcategoria, apenas 8 extratos foram agrupados. Todos eles enfatizam o currículo acadêmico como a origem das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Segundo Ramsden (2003), "as políticas e práticas de equipes, departamentos, cursos e instituições acadêmicas também determinam as abordagens de aprendizagem dos alunos" (p. 77).

Ele é tomado por uma carga, uma sobrecarga de disciplinas que eu considero desumanas. É um currículo desumano, porque os currículos são pensados positivamente e é extremamente fragmentado (Docente 07).



Dá muitas vezes para a gente perceber que eles estão ali na sala de aula, mas eles estão preocupados que vão fazer uma prova, porque eles têm que fazer um trabalho e tem que concluir, e eles não estão ali, verdadeiramente, no momento da aula. Então, muitas vezes eles são sobrecarregados, aí eu acho que é o próprio currículo, essa grade curricular que aprisiona e que sobrecarrega (Docente 11).

Então, tem que ir incorporando também esse novo papel de aluno. Ele encontra também uma diversidade de professores. Então, uns são mais participativos, democráticos e outros não vão ser, não é? Vão cobrar, exigir que eles escrevam praticamente como estava escrito no texto. Então, acho que eles também têm que lidar com esses estilos de ensino (Docente 26).

Retomando-se a ideia de que para Biggs (2008) a concepção de aprendizagem que corresponde ao Nível 3 é sistêmica, este autor também afirma que:

No que diz respeito ao currículo, aos métodos docentes e aos procedimentos de avaliação, temos que ter um cuidado especial para buscar a compatibilidade. Quando há um alinhamento entre o que queremos ensinar, como ensinamos e como avaliamos, é provável que o ensino seja muito mais eficaz do que quando não há (Biggs, 2008, p. 46).

19

Discussão e Conclusões

Os objetivos deste trabalho foram dois: primeiro, avaliar quais as teorias implícitas de professores universitários de cursos de formação docente sobre as dificuldades de aprendizagem de seus alunos seriam mais frequentes. Diferentemente do que foi encontrado em outros trabalhos que abordaram as teorias implícitas sobre o ensino e a aprendizagem (Pozo; Loo; Martín, 2016, Scheuer; Pozo, 2006), nos quais a categoria mais frequente foi a Teoria Interpretativa, no presente estudo, a Teoria Direta teve uma média superior às demais teorias implícitas, sendo ainda maior que a soma das Teorias Interpretativa e Construtiva.

Vale ressaltar que Martín e Cervi (2006) e Pozo, Loo e Martín (2016) nos advertem para o fato de que não podemos falar em docentes com este ou aquele perfil, isto é, professores “diretos”, “interpretativos” ou “construtivos”. As pesquisas nos permitem dizer, segundo as autoras, que os professores mantêm em mente duas ou três dessas teorias implícitas e apresentam uma probabilidade maior de ativar uma ou outra em função do contexto. Esse mesmo grupo de entrevistados, ao ser indagado sobre o tema dos requisitos

para aprender, em outro estudo, apresentou uma tendência a dar respostas classificadas como Teoria Interpretativa (Alves; Pozo, 2014).

Essa tendência a responder de acordo com a Teoria Direta, entretanto, merece atenção por dois motivos: primeiro, as questões colocadas aos entrevistados diziam respeito a como eles pensam e agem diante das dificuldades de seus alunos. Na prática, isso pode significar que, nos momentos em que os alunos mais precisam, eles encontram a “versão” menos preparada de seus docentes, para ajudá-los a superar os obstáculos da vida acadêmica. Em segundo lugar, de acordo com Pozo, Loo e Martín (2016), as teorias implícitas dos docentes costumam ser mais elaboradas que suas práticas. No caso em análise, se a grande maioria das respostas pertence à Teoria Direta (Nível 1), isso pode ser um sinal de que boa parte de nossos docentes sequer tem ideias mais sofisticadas, que um dia venham se converter em práticas, tal como postula o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1979).

A análise qualitativa das respostas, segundo objetivo deste trabalho, ajuda a entender melhor o resultado divergente em relação a outros estudos. Como visto anteriormente, a subcategoria com unidades de registro mais frequente (91 de 185) pertence à Teoria Direta e refere-se à história dos alunos, principalmente à sua experiência educacional anterior, como sendo a causa das dificuldades de aprendizagem dos mesmos. Os entrevistados geralmente se referem às falhas de leitura e escrita como os problemas que mais afetam o desempenho discente.

Para Mateos (2009), existe uma ideia generalizada de que o processo de alfabetização deve ser iniciado e finalizado no ensino fundamental e deve ser de responsabilidade dos professores de línguas. A consequência desse modo de pensar, segundo a mesma autora, é que os professores universitários frequentemente acusam o ensino médio de não ter alcançado seus objetivos e atribuem as dificuldades que seus alunos apresentam em relação aos textos acadêmicos à falta de um “procedimento elementar e generalizável que eles deveriam ter adquirido em níveis educacionais anteriores” (Mateos, 2009, p. 111).

No entanto, a autora mencionada (Mateos, 2009) sustenta que tanto a leitura quanto a escrita são inseparáveis das práticas sociais em que estão inseridas e dos objetivos dessas práticas. Portanto, ao chegar à universidade, o aluno deve aprender as maneiras de ler (e,



certamente, de escrever) que são mais apropriadas para esse contexto em geral e para cada disciplina em particular. Continuando com seu raciocínio:

Se, como defendemos, a leitura de textos universitários é uma atividade que depende do contexto e dos conteúdos aprendidos por meio dela, e não uma habilidade geral que é pressuposta para o aluno quando ele ingressa na universidade, ensinar a ler deixa de ser um assunto exclusivo para linguistas e exige a participação de todos os professores das diferentes disciplinas. (Mateos, 2009, p. 117).

A partir da sua investigação com 544 professores universitários, sobre as dificuldades de leitura e escrita dos seus alunos, Carlino, Iglesia e Laxalt (2013) orientam que a leitura e a escrita não sejam tratadas apenas como atividades secundárias em relação à aprendizagem de conteúdos específicos, mas sim como ações de caráter epistêmico, ou seja, que a melhora na sua execução implique em uma melhora na própria aprendizagem.

Outro tópico importante, referente às concepções dos professores sobre as dificuldades de aprender dos alunos, diz respeito às estratégias de ensino como forma de solucionar os problemas dos alunos. De acordo com o exposto na análise qualitativa, essa subcategoria (Estratégias de ensino) foi a segunda mais frequente no geral (52 de 185). Os extratos agrupados referem-se basicamente às mudanças didáticas que os professores realizam em suas disciplinas para tentar ajudar os alunos a superar suas dificuldades de aprendizagem. Sem dúvida, esse modo de pensar - classificado como Teoria Interpretativa/Nível 2 - pode ser qualificado como um avanço em relação ao tópico anterior, das dificuldades causadas pela história educacional. É, também, mais desejável que a mera repetição dos assuntos para os alunos. No entanto, permanece, de acordo com Biggs (2008), uma visão limitada se adotada como objetivo curricular para levar os alunos a um uso mais assíduo de abordagens de aprendizagem profunda.

Para o referido autor (Biggs, 2008), o nível 2 de pensamento sobre o ensino também é um modelo de déficit. Só que, em vez do aluno, a culpa seria atribuída ao professor. O que Biggs propõe é que o centro da educação universitária não é o que o professor faz, pensamento típico do nível 2. O autor argumenta que, se você deseja chegar a uma concepção de ensino que valorize a compreensão (nível 3), é necessário descentralizar a atenção ao que



os professores fazem e se concentram no que os alunos fazem: "A aprendizagem é o resultado das atividades dos alunos, que eles realizam como resultado de suas percepções e aquisições e do contexto total do ensino" (Biggs, 2008, p. 40).

Estes resultados trazem, pelo menos, dois tópicos para se pensar sobre a formação de professores universitários. O primeiro está relacionado às limitações com que os estudantes chegam à universidade. As políticas de acesso ao ensino superior, mencionadas na introdução deste trabalho, têm feito chegar à universidade, estudantes com demandas específicas (Casanova; Araújo; Almeida, 2020), que precisam ser atendidas, em grande parte, pelos professores.

Entendemos que as demandas apontadas por reais dificuldades enfrentadas por alunos egressos do ensino médio público comum, no seu primeiro semestre na universidade, apontam necessidades de formação pedagógica para responder aos problemas vividos pelos alunos, cujo caminho que visibilizamos é a formação contínua de professores universitários, tomando-se como ponto de partida a identificação das dificuldades e necessidades de seus alunos (Belletati, 2011, p. 271).

22

O segundo tem a ver com a formação docente para atender às referidas demandas. Em um estudo com docentes universitários, Lima (2015) constatou que das três principais dificuldades em relação à vida acadêmica, relatadas pelos entrevistados, uma dizia respeito à falta de formação pedagógica e a outra às características dos alunos. Não parece ser exagerado pensar que um investimento na formação poderia proporcionar um salto de qualidade.

Esse salto objetivaria levá-los a uma melhor compreensão dos processos de aprendizagem e do currículo na universidade e a consequente competência no trato com estes temas (Ruè Domingo, 2015). Os professores poderiam, então, ajudar seus alunos a construir suas estratégias de autorregulação, facilitando assim a escolha de uma abordagem de aprendizado mais profunda (Pérez et al., 2013, Marini; Boruchovitch, 2014), com a consequente melhoria nas crenças de autoeficácia, na autonomia, nos níveis de compreensão e incremento nas possibilidades de superação das dificuldades (Casiraghi; Boruchovitch; Almeida, 2020).



Conclui-se recordando que, de uma perspectiva inclusiva, nenhuma característica humana, inata ou adquirida, pode ser considerada, em si mesma, a causa exclusiva de uma dificuldade. As dificuldades de aprendizagem ou de qualquer outra ordem, surgem sempre na relação entre o indivíduo e o contexto onde ele atua. Este contexto, portanto, pode ser parte do problema ou parte da solução. Será parte do problema quando exigir que se atenda aos seus critérios, sem disponibilizar os meios necessários. Não obstante, será parte da solução quando minimize as limitações de um indivíduo ou grupo, ao mesmo tempo que maximiza suas potencialidades, levando, num processo interativo, à consecução de objetivos cada vez mais elevados.

Limitações e recomendações

Este trabalho apresenta como limitações a pouca diversidade do campo de atuação dos entrevistados, que foram todos da área de formação docente, além do número reduzido de participantes, para fins de generalização dos resultados quantitativos. Por isso, recomenda-se que estudos posteriores investiguem as teorias implícitas de docentes de outras áreas de atuação no ensino superior, bem como se amplie a amostra.

23

Referências

ALVES, I.P.; POZO, J. I. Las concepciones implícitas de los profesores universitarios sobre los requisitos para el aprendizaje. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, 41, 2014, p. 191-203.

BARDIN, L. **Análisis de Contenido**. 3ª ed. Madrid: Ediciones Akal, 2002.

BELLETATI, V. Indicadores para reflexões sobre a docência na Universidade. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 3, n. 6, 2011, p. 260-273.

BIGGS, J. **Calidad del aprendizaje universitario**. Madrid: Narcea, 2008.

BIGGS, J. What the student does: teaching for enhanced learning. **Higher Education Research & Development**, 18 (1), 1999, p. 57-75.

BOWDEN, J.; MARTON, F. **La universidad un espacio para el aprendizaje: Más allá de la calidad y la competencia**. Madrid: Narcea, 2012.



CARLINO, P.; IGLESIAS, P.; LAXALT, I. Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. **REDU. Revista de Docencia Universitaria**, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 105-135, abr. 2013. ISSN 1887-4592. Disponível em: <<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5594>>. Data de acesso: 15 jul. 2020 doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2013.5594>.

CASANOVA, J.R.; ARAÚJO, A.M.; ALMEIDA, L.S. Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. **Revista E-Psi**, 9(1), 2020, p. 165-181.

CASIRAGHI, B.; BORUCHOVITCH, E., ALMEIDA, L.S. Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico no Ensino Superior. **Revista E-Psi**, 9(1), 2020, p. 27-38.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **EducPesqui**. 2017, 43(4):1239-50. doi: 10.1590/S1517-9702201710167954.

CUNHA, M. I. da. Qualidade da educação superior e a tensão entre democratização e internacionalização na universidade brasileira. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 22, n. 3, nov. 2017, p. 817-832.

ENTWISTLE, N. J.; PETERSON, E. R. Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. **International Journal of Educational Research**, 41, 2004, p. 407-428. doi:10.1016/j.ijer.2005.08.009

GARGALLO, B.; SUÁREZ, J. M.; GARCÍA, E.; PÉREZ, C.; SAHUQUILLO, P. M. Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. **Revista Española de Pedagogía**, 70(252), 2012, p. 185-200.

HUERTAS, J. A. (2009). Aprender a fijarse metas: Nuevos estilos motivacionales. In POZO, J. I.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. del P. (Coords.), **Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias**. Madrid: Morata, 2009, p. 164-181.

LIMA, E. F. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 243, 2015, p. 343-358.

MARINI, J. A. S.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do ensino superior: Considerações sobre adaptação, sucesso acadêmico e aprendizagem autorregulada. **E-PSI**, 4(1), 2014, p. 102-126.

MARTÍN, E.; CERVI, J. Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. In POZO, J. I.; SCHEUER, N.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P.; MATEOS, M.; MARTÍN, E.; De LA CRUZ, M. (Orgs.), **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje**. Barcelona: Graó, 2006, p. 419-434.

MARTON, F.; SÄLJÖ, R. Approachs to learning. En F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), **The experience of learning**. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1984.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **RevTriang**. 2016;8(2):4-13.



MATEOS, M. Aprender a leer textos académicos: más allá de la lectura reproductiva In POZO, J. I.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. del P. (Coords.), **Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias**. Madrid: Morata, 2009, p. 106-119.

OLIVEIRA, K. L. de; TRASSI, A. P.; INÁCIO, A. L. M.; SANTOS, A. A. A. dos. Estilos de aprendizagem e condições de estudo de alunos de Psicologia. **Psicologia: Ensino & Formação**, 7(1), 2016, p. 31-39. <https://doi.org/10.21826/2179-58002016713139>

PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P., MATEOS, M., SCHEUER, N. y MARTÍN, E. Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. In POZO, J. I.; SCHEUER, N.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P.; MATEOS, M.; MARTÍN, E.; De LA CRUZ, M. (Orgs.), **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos**. Barcelona: Graó, 2006, p. 95-134.

PÉREZ, M. V. V.; VALENZUELA, M. C.; DÍAZ, A. M.; GONZALEZ-PIENDA, J. A.; NUÑEZ, J. C. Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. **Atenea 508**, II sem, 2013, p. 135-150.

POZO, J. I.; LOO, C.; MARTIN, E. El cambio de las concepciones y las prácticas docentes como factor de cambio educativo. In: MANZI, J.; GARCIA, R. M. (Eds.) **Abriendo las puertas del aula: nuevos enfoques para la transformación de las prácticas docentes**. Santiago de Chile: PUC, 2016, p. 545-584.

POZO, J. I.; SCHEUER, N. Las concepciones sobre aprendizaje como teorías implícitas. In POZO, J. I.; MONEREO, C. (Coords.). **El aprendizaje estratégico**. Madrid: Aula XXI/Santillana, 1999, p. 87-108.

POZO, J. I.; SCHEUER, N.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P.; MATEOS, M.; MARTÍN, E.; De La CRUZ, M. **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos**. Barcelona: Graó, 2006a.

POZO, J. I., SCHEUER, N., MATEOS, M., PÉREZ ECHEVERRÍA, M. del P. Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. In POZO, J. I.; SCHEUER, N.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P.; MATEOS, M.; MARTÍN, E.; De La CRUZ, M. (Orgs.) **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos** Barcelona: Graó, 2006b, p. 95-134.

RAMSDEN, P. **Learn to teach in higher education**. New York: Taylor & Francis, 2003.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, 19(3), 2014, p. 723-747.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel. **REDU. Revista de Docencia Universitaria**, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 91-124, sep. 2015. ISSN 1887-4592. Disponible em: <<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5440>>. Data de acceso: 20 jul. 2020 doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2015.5440>.



RUÈ DOMINGO, J. El desarrollo profesional docente en Educación Superior: agenda, referentes y propuestas para su adopción. **REDU**. Revista de Docencia Universitaria, [S.l.], v. 13, n. 3, p. 217-236, nov. 2015. ISSN 1887-4592. Disponible em:
<<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5461>>. Data de acesso: 15 jul. 2020
doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2015.5461>.

SCHEUER, N.; POZO, J. I. ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos del cambio representacional. In POZO, J. I.; SCHEUER, N.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P.; MATEOS, M.; MARTÍN, E.; De La CRUZ, M. (Orgs.) **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje**: Las concepciones de profesores y alumnos Barcelona: Graó, 2006b, p. 375-402.

VYGOTSKY, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 1979.

VILANOVA, S.L.; MATEOS, M.D.; GARCÍA, M.B. Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. **Revista Iberoamericana de Educación Superior** 2(3), 2011, p. 53-75.