

PESQUISA: AVALIAÇÃO FORMATIVA DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: um processo construído e vivenciado

Neide Arrias Bittencourt (UEM)

Identifiquei, através de alguns estudos, a tentativa de anunciar, visualizar soluções para a avaliação, mas particularmente achei que estes ainda ficavam no campo teórico, ou seja, não visavam instrumentalizar suficientemente, rumo a uma proposta efetiva para a sala de aula, para uma avaliação enquanto processo, acompanhamento da aprendizagem.

Neste sentido, o que pude confirmar é o que muitos de nós, educadores, sentimos de perto na nossa prática pedagógica, isto é, a falta de apoio metodológico para levar adiante o que, muitas vezes, é tão bem exposto nas teorias sobre avaliação.

Para PERRENOUD (1999: p. 122), isso não seria uma tarefa fácil, visto que não há quase nada pronto no campo da avaliação formativa. Dizia o autor ser necessário reinventá-la, criar mecanismos de regulação didática e aliá-la à intuição e à instrumentação. Para isso o autor lança o seguinte desafio:

Não basta ser adepto da idéia de uma avaliação formativa. Um professor deve ainda ter os meios de construir seu próprio sistema de observação, interpretação e intervenção em função de sua concepção pessoal de ensino, dos objetivos, do contrato didático, do trabalho escolar. Propor modelos de ação que exigiriam do agente a renúncia ao que ele é, ao que ele faz de boa vontade, ao que ele crê justo ou eficaz não pode levar a uma mudança duradoura das práticas.

Esta postura já sugere uma pista do que pode estar acontecendo, provocando o distanciamento entre teoria e prática, especificamente no campo da avaliação. O que é acima defendido por PERRENOUD foi diversas vezes vivenciado por mim na carreira docente, ou seja, a imposição de modelos, “modismos” teóricos implantados por decretos de Secretarias de Educação, os quais faziam, no máximo, fornecer a nós, professores, “cursos de treinamentos”, que muitas vezes nem chegaram a ser aplicados em sala de aula.

Com este conhecimento, com a vivência da realidade e através dos estudos teóricos realizados foi possível delinear os horizontes a serem percorridos

nesta pesquisa como sendo algo de iniciativa pessoal, de certo modo de cunho intuitivo, isto é, algo considerado justo e feito com muito prazer (vem de dentro; livre, não imposto). E, sobretudo, de um processo criado, vivenciado a partir de uma intensa observação, de um contínuo acompanhamento e de constante atualização teórica, visando sempre que a preocupação inicial não fosse desviada ao longo do processo.

Diante do exposto, é importante que seja aqui resgatado o problema, o foco desta investigação: **como realizar, na prática (metodologicamente falando), um processo de avaliação formativa de aprendizagem para o ensino de 3º grau, permitindo que ela cumpra seu verdadeiro papel de acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno? Uma metodologia de avaliação que desse conta de colocá-la, realmente, a serviço da aprendizagem, ou seja, de transformá-la em processo, percurso, e não apenas em produto final.** Importante é fazer com que ela rompa com a linearidade existente no processo pedagógico acadêmico, atendendo aos anseios dos alunos e de professores, também estes insatisfeitos com a avaliação que executam.

Para conseguir responder a esta problemática, foi preciso primeiro encontrar quem não estivesse satisfeito com seu sistema de avaliação, e propenso a mudar.

Além desses horizontes “pessoais”, ainda desejo que este trabalho possa vir contribuir para ampliar, em primeiro lugar, pesquisas diretamente relacionadas com o ensino superior, que carece de mais estudos, pois, como foi apresentado por ANDRÉ na 22ª Reunião Anual da Anped, em set/99, um levantamento realizado nas teses de Doutorado e nas dissertações de Mestrado, defendidas no Brasil (1990-1998), apenas 5 (9%) são relacionadas a este grau de ensino. E, em segundo lugar, pela comprovação de LÜDKE (1997: p. 169), quando já identificava ser carente a produção, especificamente, sobre avaliação no ensino superior:

A avaliação no ensino superior continua sendo uma área de trabalho acadêmico de pouco reconhecimento e muito baixa produção. Embora todos os professores e estudantes estejam necessariamente submetidos à ação da avaliação em seu trabalho, poucos dentre eles se dispõem a parar para refletir, analisar,

estudar e se preparar de maneira específica para enfrentar os problemas envolvidos na avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Foi exatamente este vazio, este lapso, esta falta de focalização que senti em 1996, como professora do ensino superior, e isto me motivou a realizar um estudo mais profundo da avaliação no 3º grau. Vi, assim, a possibilidade de refletir, analisar, estudar teórica e praticamente o que acontecia, vivenciava na realidade da sala de aula, visando enfrentar os problemas, apresentar algumas sugestões e alternativas de soluções para os mesmos.

No decorrer dos estudos percebi que a teoria não fornecia respostas diretas, mas o importante foi que ela trouxe sustentação, embasamento e direcionamento, ao mesmo tempo realizando seu verdadeiro papel de organizadora e enriquecedora da prática.

Para testar o instrumento escolhi um professor do curso de Agronomia. O que facilitou a escolha foi o fato deste professor ter duas turmas no Curso de Zootecnia, uma com 26 alunos e outra com 36 alunos; sendo assim, o universo da pesquisa seria de 62 alunos. No meu ponto de vista, inicial, isso possibilitaria observar a aplicação do instrumento de avaliação numa turma “ideal”, ou seja, poucos alunos, e em outra, mais próxima do “real”, com um número maior de alunos.

Além disso, com duas turmas seria possível ampliar as horas da pesquisadora em sala de aula, pois cada turma teria três aulas semanais. A soma das duas proporcionaria 6h/a semanais, com cada aula tendo 50 minutos. Na semana seriam cumpridas 5h/a, o que considero um verdadeiro laboratório para o estudo, perfazendo no ano 204 h/a em observação dentro de sala de aula.

Outro motivo positivo foi o fato de este professor não ter apresentado nenhuma resistência às etapas a serem desenvolvidas na pesquisa, quando estas lhes foram apresentadas no texto de apoio, principalmente, no que diz respeito ao cronograma e ao planejamento.

No nosso primeiro encontro realizamos um estudo no programa da Disciplina de Solos, quando pude observar que ele já havia realizado uma adequação do mesmo. O conteúdo a ser ministrado na Zootecnia, em uma única disciplina, é oferecido em quatro disciplinas na Agronomia, mas o professor já o tinha condensado, adequado, tendo estabelecido critérios de significação ao mesmo, a fim de viabilizá-lo em apenas um ano.

Parece-me importante descrever aqui um pouco como era este professor, qual era sua concepção de ensino e aprendizagem, como via a metodologia de ensino, o que ele deixava transparecer a cada encontro. Entretanto, acho melhor que ele próprio relate, pois em vários depoimentos ele deixou claro como se posicionava. Acredito que isso facilitará traçar, no decorrer do trabalho, o perfil da mudança que esta experiência provocou, tanto na pessoa como no profissional:

Eu dava aula para quem queria, não me preocupava com quem faltava. Desde que ele no dia da prova viesse e conseguisse nota, tudo bem. Para quem entregava as questões respondidas dava meio ponto. Neste sentido era cruel, dava aula para quem quisesse aprender. Não tinha a menor preocupação com quem não quisesse aprender. (Comentários do Professor - CP)

Esta postura é, até comum de ser observada entre professores de ensino superior, tanto que MASETTO (1997: p. 12) já dizia que *aprender significava, em geral, a capacidade de repetir em provas o que o professor havia ensinado em aula*, como sendo algo do passado, mas vejo que isso ainda faz parte da nossa realidade atual.

Com isso fui percebendo que não poderia, simplesmente, testar um instrumento de avaliação sem alterar os demais componentes do processo de aprendizagem, isto é, para chegar até a avaliação não poderia perder de vista o seu entrelaçamento com o todo do processo educacional.

A ampliação da pesquisa bibliográfica, entre outras coisas, serviu para o fortalecimento da concepção de ensino e aprendizagem que embasaria o estudo, o que possibilitou definir os horizontes teóricos, facilitando o encaminhamento da pesquisa de campo. E serviu, principalmente, **para concluir que eu não poderia cair de pára-quedas na sala de aula. Não daria para ousar, mudar, propor algo para avaliação**

sem olhar para toda a situação de ensino existente na sala de aula, ou seja, como propor uma avaliação que buscasse a totalidade, num sistema de ensino encadeado, linear, seriado? E com um professor que deixava transparecer nas conversas, até então informais, que não se preocupava com o aprender?

Tentando ouvir os alunos e atenta aos apontamentos teóricos, foi preciso, então, uma correção de rota, isto é, percebi que para atingir o foco inicialmente traçado pela pesquisa deveria intervir primeiro nas relações estabelecidas na aula, modificando a perspectiva sobre o conhecer e o aprender, que possivelmente estariam impregnados pela linearidade, buscando tornar a aprendizagem mais motivadora e significativa.

Portanto, para testar um instrumento de avaliação era preciso propiciar esta situação, este clima de sala de aula, dando, em primeiro lugar, suporte e apoio metodológico ao professor, auxiliando-o para que ele mudasse a gestão de suas aulas e que, principalmente, passasse a focalizar o aprender, o aluno. Só assim conseguiria suporte para aplicar a ficha de desempenho e participação, e chegar até a avaliação formativa.

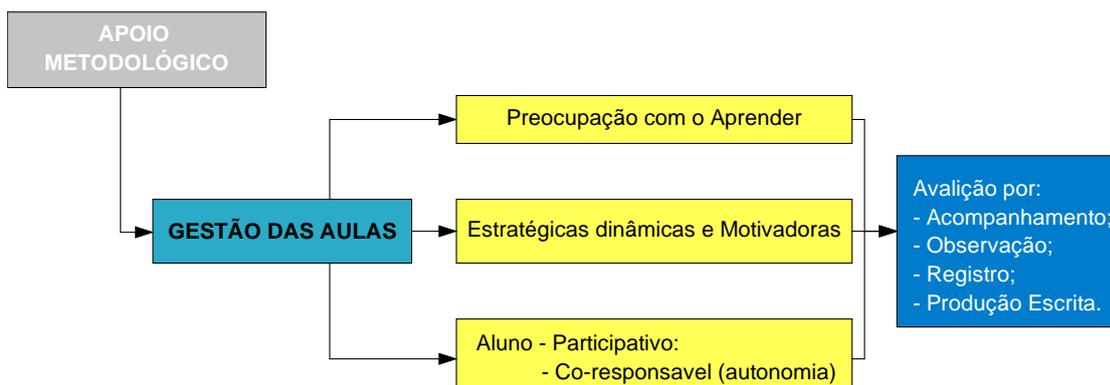
Era exatamente isso que eu pretendia com a ficha de Desempenho e Participação (DP), pois, para intervir, questionar, abrir novos caminhos para a aprendizagem teria que ser criado um mecanismo, um instrumento que registrasse, acompanhasse todas as situações e ações individualizadas dos alunos durante as aulas, podendo assim conhecer cada um, seus avanços, seus esforços, suas dificuldades, intervindo com segurança e justiça.

Entretanto, mudar não significou o abandono da questão inicial, do problema; ao contrário, toda mudança foi justamente para viabilizar a testagem do instrumento de avaliação, de maneira a propiciar o registro, o acompanhamento da aprendizagem, pois não dava para imaginar como seria propor uma mudança no sistema avaliativo deixando quase tudo como estava: o professor, os alunos e as aulas.

Sendo assim, como poderá ser visto na **figura - nº 01**, o ponto de partida foi investir na formação continuada do professor Érico, pois, segundo ele, nunca tinha tido qualquer contato com a Didática:

*Como a maioria das pessoas, reluto, resisto às mudanças, pois sei que as mudanças radicais podem piorar algo que estava ruim, mas como sou apaixonado, entretanto, **leigo** no que se refere a Didática, me senti como quem recebe um prêmio, não merecido, pois ter alguém ao longo de um ano, alguém de tal gabarito, para nos auxiliar a melhorar nossas aulas, trouxe grande motivação e alegria, mas preocupação pelo desconhecido, como que numa viagem no escuro. No início tentei “salvar” uma turma, mas a prof^a. Neide preferiu ficar com as duas turmas. (CP)*

Figura - 01 ponto de partida com o professor



Como foi que este apoio metodológico se deu?

A princípio só me interessava pela avaliação de aprendizagem; entretanto, percebi que para chegar até ela só seria possível se levasse em conta os indicadores quantitativos apontados no Paiub, de acordo com o qual em 89% dos cursos de graduação, segundo os alunos, os problemas das disciplinas eram de ordem didático-metodológica. Percebi que se não apontasse soluções para este número não conseguiria propor uma avaliação formativa; portanto, investir num apoio metodológico, que provocasse uma mudança de mentalidade também no professor foi vital para todo o estudo.

Os indicadores teóricos demonstravam que não seria uma tarefa fácil, pois PERRENOUD (1999: p. 145-160), em um de seus artigos, sob o título: “*Não mexa na minha avaliação! Uma abordagem sistêmica da mudança*” ilustra bem o quão difícil seria esta empreitada, ainda mais o desta pesquisa, que pretendia investir numa

avaliação formativa, numa avaliação que ajudasse o aluno a aprender, e o professor, a ensinar.

Para este autor, tal postura advém do fato de que tudo que se afasta de uma preparação para uma avaliação escolar clássica (prova oral ou escrita) parece um pouco exótico, anedótico, não muito sério, e, no final das contas, estranho ao trabalho escolar, tal como a avaliação tradicional fixou no imaginário pedagógico dos adultos: exercícios, problemas, ditados, redações, inúmeras tarefas que se prestam a uma avaliação clássica.

Para quebrar esta barreira foi preciso investir em leituras, em trocas de experiências, em educação continuada com este professor Doutor em Solos, para que ele fosse mudando sua concepção de ensino e de aprendizagem, para que, aos poucos, ele fosse revendo sua forma de avaliar. Acredito que quando estiver descrevendo o processo da pesquisa de campo irá ficar mais claro como isso foi uma conquista natural, menos traumática.

Aos poucos fui percebendo que o professor ia mudando seu modo de pensar, de agir, de refletir. Foi ficando menos inseguro com as metodologias de ensino que eu indicava e principalmente sua concepção de ensino e de aprendizagem inicial estava sendo revista. Um dos indicativos desta afirmação era o seu interesse pelo resultado da Ava-aula¹, pois logo que terminavam as aulas ele já queria saber o que tinha dado certo, quais eram as críticas, as sugestões que os alunos tinham feito.

Para que pudesse me aprofundar nas questões levantadas no projeto de pesquisa, formulado e apresentado para a seleção do Doutorado em 1996, foi preciso buscar em leituras, principalmente as mais recentes, apoio teórico para o que havia proposto: **viabilizar, apontar caminhos e propor uma metodologia transformadora de avaliação**. Para isso foi preciso realizar um análise bibliográfica exaustiva que desse conta não só de criticar o que já estava posto, mas que sobretudo, apontasse caminhos para solucionar problemas. Posso dizer que minha maior surpresa, no decorrer desta análise, decorreu da sintonia existente entre a teoria apontada pelos autores e os anseios dos alunos.

¹ Ficha de avaliação de aula também utilizada nesta pesquisa.

Para que este estudo realmente pudesse contribuir qualitativamente para discussões mais amplas e proveitosas, foi preciso primeiro uma sintonização com a realidade, isto é, com a minha experiência como professora (a vivência prática), e depois procurar ouvir os indicadores que apareciam nas leituras (a consulta teórica).

Assim sendo, centrei meus esforços sobre pontos que considerava basilares na educação, tentando encaixar as peças como um quebra-cabeça, para chegar, com mais segurança, ao meu foco de investigação, ou seja, à avaliação de aprendizagem no ensino superior. Destes pontos farão parte: a escola, o professor, as concepções do ensinar e do aprender e, por fim, chegar ao processo de avaliação.

No entanto, entre o sonho e a realidade existe, às vezes, uma grande distância. Infelizmente, o que vemos muito, hoje, são professores desanimados, alunos apáticos e desinteressados. Alunos que, se algum dia foram curiosos, criativos e interessados, a própria escola parece ter-se encarregado de destruir estes sentimentos tão necessários para se buscar o conhecimento.

Para isso foi preciso visualizar uma outra possibilidade de ensino. Vejamos na **Figura – 03** como ficaria o ensino num esquema mais relacional, interativo.

APRENDIZAGEM TOTALIZADORA	OBJETO	SUJEITO	REFERENCIAL	AVALIAÇÃO	PRODUTO DA APRENDIZAGEM
FORMAÇÃO INTEGRAL DIVERSIDADE CONSTRUTIVA	PROCESSOS	ALUNOS/ PROFESSORES	CAPACIDADES HABILIDADES ATITUDES COMPETÊNCIAS	DESAFIADORA RELACIONAL AUXILIADORA	DESCRITIVO/ INTERPRETATIVO

Pode-se notar nas leituras uma pressão, uma cobrança crescente e constante para que a escola mude suas formas avaliativas, para que ela dê um basta a seu enfoque extremamente cognitivista de ser e abra espaços para outras formas de acompanhamento da aprendizagem.

Esta pressão vem também de setores produtivos da sociedade, que não confiavam mais, quando da contratação de seus funcionários, nos históricos escolares contendo apenas notas, expedidos pelas universidades como sendo indicadores de qualidade do aluno nela formado. Este setores querem saber mais dos alunos: se ele é criativo, habilidoso, competente, etc.

Não é mais possível continuar apenas a diagnosticar; precisamos tratar os problemas. Ou melhor, acho que se faz necessário não apenas tratar, medicar, é preciso tentar curar. Num primeiro momento deste estudo também pensei que não alcançaria meus propósitos, mas não recuei; ao contrário, tracei um novo rumo, mais seguro e confiante, de como dar ao professor uma assessoria pedagógica continuada, o que, a princípio, não fazia parte deste estudo, para superação dos obstáculos e assim chegar até a avaliação. Vejo hoje que, se não tivesse superado falhas na formação pedagógica do Professor Érico, e investido na formação continuada e apoiando-o metodologicamente, não teria chegado ao desvelamento do meu objeto de estudo: a avaliação de aprendizagem.

PERCURSO TEÓRICO:

- Um olhar sobre as possibilidades de sair, da escola que temos para a escola que queremos (ou de que necessitamos).
- No que esta forma de ver a escola afeta as relações nela já estabelecidas, principalmente no exercício da docência.
- Como esta mudança nas relações estabelecidas na escola afetam as concepções de aprendizagem, o aprender em sala de aula.
- O que seria então, realmente, o aprender ?
- . Dentro desta dimensão do aprender, o que seria ensinar? ou não haveria mais espaço para o ensinar?

QUE PROPOSTAS E ENCAMINHAMENTOS APARECERAM NOS INDICADORES TEÓRICOS?

Entre os autores consultados, foi unânime a afirmação da necessidade da observação sistemática e do registro, como meios de se conseguir avaliar o aluno na sua totalidade para assim podermos sair do processo de avaliação atual que é extremamente parcial, violento e por essência inacabado.

Outros autores consultados também se manifestam, a respeito:

Observações sistemáticas se constituem em verdadeiras medidas. (ROMÃO:1998: p. 81)

A observação sistemática e o registro são instrumentos metodológicos básicos, tanto para avaliação inicial como para a formativa. (MARTINS:1997: p. 47)

O grande desafio, do ponto de vista dos autores, sem dúvida, seria avaliar atitudes, devido à dificuldade de expressá-las através da nota.

Para ZABALA (1998: p. 208), este desafio só seria vencido através da:

- observação sistemática;
- observação do comportamento.

MEIRIEU (1998: p. 150) avança para um terreno mais fecundo, para meu trabalho, quando diz que haveria a necessidade da criação de uma ficha metodológica, pois era exatamente o que eu pretendia realizar:

Esta ferramenta é uma ficha metodológica que poderá ser utilizada pelo professor para ajudar na observação do aluno e recolher informações sobre a maneira como cada um trabalha melhor; isto permitirá diferenciar, ainda que modesta ou parcialmente, as propostas didáticas.

Portanto, sistematizar o registro das atividades realizadas pelos alunos do 3º grau, a partir de um plano de ação ou de conhecimentos a serem estudados, visando acompanhar o crescimento, identificar as dificuldades e replanejar a aprendizagem, foi o

propósito maior deste trabalho, pois o que fiz foi estabelecer um diálogo com aqueles que livremente escolhi para serem suporte e fundamento desta pesquisa .

DESAFIO: Que avaliação daria conta destas sugestões?

Para mim seria avaliação formativa pode romper com o sistema igualitarista que está impregnado no ensino superior. Até aí, sem novidades; entretanto, a novidade estaria no fato de se criar e testar um instrumento de regulação individualizada de atividades dentro da sala de aula, investindo na observação sistemática e na interpretação de cada indivíduo como sendo único, acompanhando assim o desenvolvimento de suas competências, habilidades, valores e atitudes.

Assim para avaliação assumir sua função de subsidiar, acompanhar a aprendizagem, a avaliação deve adquirir um papel importante na construção do conhecimento, isto é, avaliar de modo formativo significa abrir espaço para questionar, investigar, ler as hipóteses do educando, refletir sobre a ação pedagógica a fim de replanejá-la, ou seja, não vem pronta apenas em forma de provas, exames, memorização de dados, sendo, muitas vezes, utilizada somente como termômetro para medir o erro, ou para satisfazer ao “masoquismo pedagógico” de alguns professores. Ela passa a ser realmente um processo construído e vivenciado, por alunos e pelo professor, para acompanhamento da aprendizagem.

Entretanto, sua efetivação só será assegurada com a mudança do espaço pedagógico que, com certeza, nada tem a ver com a linearidade, mas é interativo, relacional, dinâmico. Deste modo, espero estar deixando claro que, numa visão mais tradicional de ensino, tal iniciativa não seria possível, pois, para a transformação, o primeiro passo seria o professor refletir sobre a sua prática, identificar qual a concepção de ensino-aprendizagem que a fundamenta. É o que alguns autores chamam de tomada de consciência. E, posteriormente, iniciar um processo de mudança no ensino, nas aulas, nas estratégias, tornando-as diversificadas, dinâmicas e ativas. É, por último, passar um raio “X” de significação nos conteúdos programáticos, visando principalmente eliminar conteúdos muitas vezes sem sentido, inúteis e ultrapassados, que fazem parte do programa das disciplinas de alguns cursos de graduação.

Como tendências estáveis, principalmente por se tratar de alunos no curso superior, é perfeitamente possível estabelecer mecanismos de acompanhamento que sejam capazes de registrar a frequência em que elas ocorrem. Isto é, não há tanta dificuldade de se observar, mensurar atitudes. O que não pode é, em nome de uma pseudodificuldade, não se fazer nada.

Portanto, avaliar o aluno apenas no seu desenvolvimento cognitivo é avaliar uma faceta do processo de aprendizagem, é negar-lhe o desenvolvimento de todas as suas possibilidades, é uma farsa, um discurso vazio. Eu diria: até um crime para com a educação, pois desenvolver o indivíduo na sua plenitude é um compromisso ético e social, político e metodológico, da escola e do professor. Mas, de modo geral, não tem sido esta a postura que o ensino tem priorizado; ao contrário, valorizam-se mais as capacidades cognitivas. Na atualidade, devemos considerar que a escola também deve se ocupar das demais capacidades, ou esta tarefa corresponde exclusivamente à família ou a outras instâncias?

Caso a resposta seja sim, tem-se que iniciar discussões éticas, de valores e de princípios, com nossos alunos do ensino superior, criando espaços em nossas disciplinas, humanas ou técnicas, para estas discussões relacionando-as ou não ao nosso conteúdo específico. Oportunizar, já na universidade, atividades em que estes alunos possam demonstrar atitudes de solidariedade, de responsabilidade, de cooperação com o grupo, de respeito ao seu meio ambiente e aos colegas, para que exerçam o direito de livre escolha. Para mim, tudo isso pode ser resumido em uma palavra: cidadania.

Ou será que achamos que isso não é função da universidade?

No meu ponto de vista sim, pois educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas. E para formá-los, na sua totalidade, não podemos apenas desenvolver o senso crítico, transmitir conteúdos, mas precisamos formar pessoas que possuam capacidades cognitivas ou intelectuais, motoras, de equilíbrio e de autonomia pessoal, com capacidade de relação interpessoal, inserção e atuação social, e, assim, esteja pronto a tornar-se um cidadão envolvido e solidário.

Por ser a avaliação um processo complexo, não se admitem modelos prontos e acabados. Alguns autores no máximo admitem que ela permitiria subsídios. Entretanto, acho que em nome desta pseudo-impossibilidade foram criados escudos para esconder a ineficiência, a acomodação, e o que mais tem sido feito, em nome desta impossibilidade, é justamente nada.

Proponho que usemos começar pelo menos por subsídios praticáveis, e assim, quem sabe, poderemos chegar a soluções, modelos originais, reais, com possibilidade de darem certo. Nem que seja apenas para nossa sala de aula, com nossos alunos, ou como ponto de partida para estudos, pesquisas que apontem para novas necessidades na formação de professores, sobretudo do ensino superior.

É para contribuir de forma efetiva que este trabalho se apresenta, pois através dele é que demonstrarei os resultados de um instrumento de avaliação testado no ensino superior, cujo maior propósito foi delinear a verdadeira função da avaliação, observando o desenvolvimento do aluno na sua totalidade, desenvolvendo uma forma específica para auxiliar, interpretar e registrar o que acontece nas aulas, ajudando-o a descobrir seu projeto pessoal no curso.

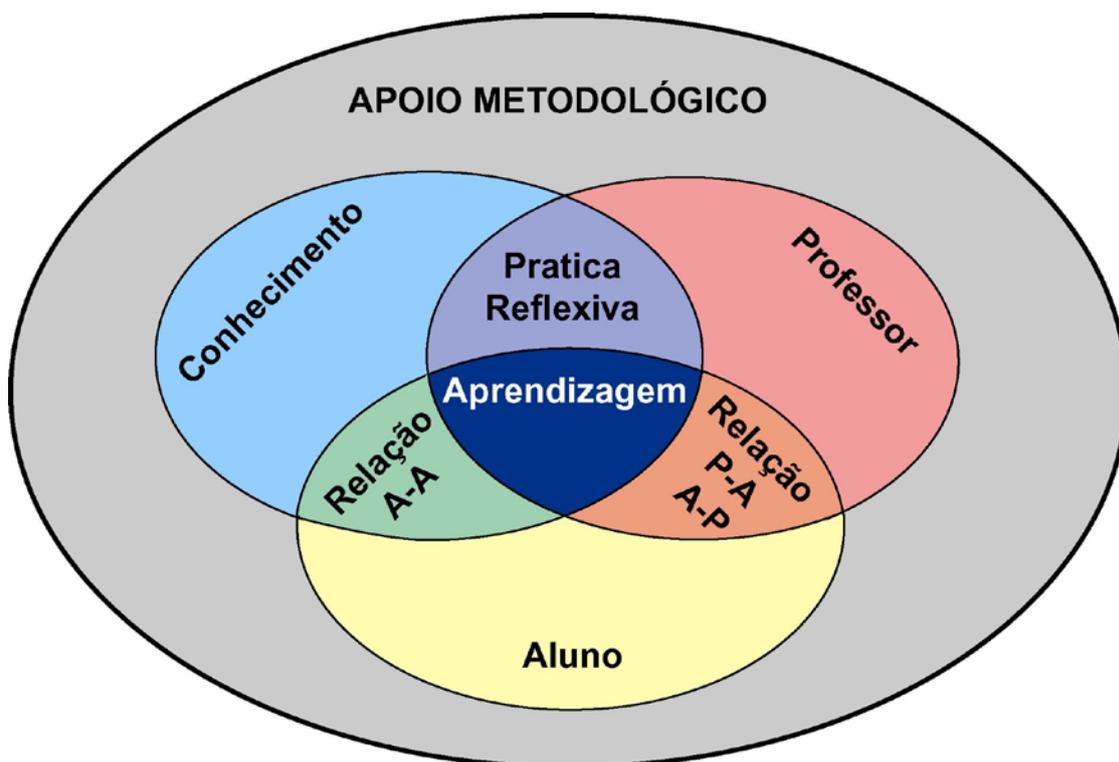
Para isso, criei e testei, durante um ano, uma ficha metodológica de acompanhamento do desempenho e da participação discente. Uma ficha que tornou possível registrar as atividades dos alunos, no qual professor e alunos interagissem, de modo que o aluno fosse também responsável pelo seu aprender, pelo seu crescimento, em que ele acompanhasse seus sucessos e fracassos, possibilitando assim, a ele próprio, reverter uma situação desfavorável de aprendizagem.

Os autores já avisavam sobre a necessidade de se criar um clima mais favorável para a aprendizagem, e também os alunos, nas pesquisas realizadas, tanto na instituição pública quanto na particular, em vários depoimentos demonstravam sua insatisfação com as aulas na universidade. Portanto, em primeiro lugar tive que reorganizar o espaço pedagógico, tornando-o mais relacional, interativo e participativo.

Para PERRENOUD (1999: p. 105) *o clima, as condições de trabalho, o sentido da atividade ou auto-imagem importam tanto quanto os aspectos materiais ou cognitivos das situações didáticas*

Foi pensando nesta necessidade de se mudar o espaço pedagógico que surgiu a **figura –04**, ela representa o esforço realizado, no sentido de rearrajar o espaço pedagógico, tendo por alvo a organização da aula de modo a privilegiar a aprendizagem como centro do processo pedagógico.

Figura 04: Como se organizou o espaço pedagógico mais interativo.



Explicitando melhor como se deu a criação deste espaço pedagógico representado na **Figura – 04**: foi como se eu tivesse, neste momento do trabalho, conseguido juntar, visualizar todas aquelas peças do “quebra cabeça”: escola, professor, concepções do aprender, o conhecimento, o aluno e a avaliação, num único espaço/a aula.

Pude perceber, através da bibliografia consultada, que estes elementos, principalmente o conhecimento, o professor e o aluno, são muitas vezes apresentados separadamente, ou como triangulações. Neste estudo observei que estes elementos do processo pedagógico, quando trabalhados interativamente, começam a se entender tanto, a ponto de realizarem uma interseção entre si, complementando e realizando o verdadeiro ensino, pois o centro de tudo passa a ser a aprendizagem.

Como pode ser visualizado, estou atribuindo à metodologia um papel importante na construção deste novo espaço pedagógico, pois sem conhecimento metodológico muitos professores do ensino superior chegam a dizer que não **são professores**, mas apenas **estão professores**, e atribuem isso à formação por eles obtida nos cursos de graduação, as vezes até nas licenciaturas, que não os vem formando para o exercício da docência e sim para serem técnicos em áreas específicas do conhecimento.

Entretanto, o apoio metodológico só vem depois do que chamo ponto de partida, que é a prática reflexiva. Quer dizer, aquele momento da tomada de consciência, quando o professor reflete sobre a sua ação e o conhecimento que ministra. É aquele momento em que ele passa a refletir se sua ação é ou não comprometida com a formação total do aluno ou se é para apenas cumprir programas.

A prática reflexiva seria a força propulsora para a mudança, pois um professor envolvido não apenas com um determinado conteúdo, mas sim com o conhecimento como um todo, somado à vontade de fazer com que seus alunos se apaixonem, gostem, busquem, anseiem pelo conhecer, com toda certeza pretenderá mudar suas aulas para que tudo isso ocorra. E assim, falar em clima, ambiente propício para que isso ocorra fica bem mais fácil.

RESULTADOS CONCRETOS VERIFICADOS PELOS ALUNOS:

- As aulas dinâmicas: unindo teoria e prática.
- Maior envolvimento professor – aluno e aluno-aluno: amplia a capacidade de aprendizagem
- Diminuição da pressão da nota, valorização do esforço, da participação e das habilidades. Isso não é utopia - foi uma realidade
- Aumento do gosto pelo conhecimento, pelo aprender: o processo de aprendizagem como centro do processo de ensino
- Geração de autonomia, responsabilidade e compromisso frente ao conhecimento: a aprendizagem como um exercício de cidadania
- Favorecimento do aprender a aprender e do crescimento pessoal.

RESULTADOS CONCRETOS VERIFICADOS NO PROFESSOR:

- No segundo semestre ele não aplicou mais a prova tradicionalmente formulada por ele, optando pela produção escrita e pela Ficha de DP;
- Implantou o mesmo sistema metodológico e avaliativo na sua turma de Mestrado, já em agosto de 1999, demonstrando segurança, autonomia e fortalecimento da mudança de mentalidade;
- Propôs mudanças no seu critério de avaliação, que há anos não era alterado, incluindo a avaliação de desempenho e participação do aluno, em reunião departamental no dia 01/10/99, o que foi aprovado. Também foi aprovado em reunião do dia 03/12/99 pelo Colegiado do curso de Zootecnia, ficando assim institucionalizadas a produção escrita e a Ficha de DP;

Posso afirmar que não só o professor mudou, mas que sua disciplina mudou. Saiu do anonimato, adquiriu lugar de destaque dentro de um curso em que ela simplesmente não existia. Confirmando isso, citarei um depoimento que julgo extremamente significativo:

Em conversas com turmas dos anos anteriores, os comentários em relação às disciplinas como Bioquímica e Fisiologia são freqüentes. O interessante é que não comentam nem bem e nem mal, simplesmente ninguém fazia observações sobre a matéria de Solos. No caso desse ano, tenho certeza de que os alunos que virão atrás terão uma idéia boa com relação a essa disciplina e ao método apresentado.(Comentário de Alunos)

Várias são as situações que retratam às mudanças ocorridas no professor. Em especial citarei um depoimento que estava escrito ao final do próprio “diário de bordo” do professor:

*Ao comentar com uma aluna que a Neide havia destruído o professor, pois entre tantas outras coisa não tinha mais a possibilidade de fazer aquelas questões difíceis que o aluno não conseguia responder. Fiquei surpreso com a resposta da acadêmica: **A Neide não destruiu o professor. Ela construiu um novo professor bem melhor, que não precisa mais se realizar com o de antes.** (CP) (grifos meus)*

Para isso separei as possibilidades do “vir a ser” em dois momentos: pessoais e acadêmicos, no sentido de que este trabalho poderá ter após sua defesa pública, tornando-se, assim, algo que há de ser enriquecido, explorado por muitos.

POSSIBILIDADES PESSOAIS DO “VIR A SER”

Em primeiro lugar, deixando claro este trabalho é mais um indicador da necessidade, eu diria urgente, de se resolver o ponto de interrogação existente na formação do professor do 3º grau de ensino, isto é, a de não se ter claro quem forma este profissional, tendo visto que Especializações com uma carga horária restrita a 60h/a de Metodologia de Ensino, bem como em Mestrados e Doutorados, não vêm dando conta desta formação.

Entretanto, após a realização concreta de formação em serviço ou de educação continuada, gostaria não apenas de colaborar e ampliar esta discussão, mas também de propor e defender a idéia da criação de um Mestrado específico para Formação de Professores para o 3º grau, onde fossem fortalecido as questões metodológicas, a aprendizagem de alunos adultos e aprofundado as diferentes formas de avaliação. Acredito que este Mestrado deveria ser diferente já na sua seleção de candidatos, pois o principal pré-requisitos seria selecionar projetos de pesquisas vinculados a situações de sala de aula, ao ensino e à aprendizagem no ensino superior.

Para que isso se torne uma realidade, paralelamente ao trabalho que desenvolverei na Zootecnia, destinarei algumas horas de estudos para a criação e a viabilização deste Mestrado em Educação.

Em segundo lugar, levantarei uma bandeira para exigir uma melhoria significativa nos concurso de contratação de professores, no sentido de que se iguale a pontuação da prova teórica e da aula prática, pois isso seria uma forma a mais de desmascarar ou demonstrar a fragilidade desta formação, bem como de afastar aqueles que nunca pesaram em ser professores.

E por último a grande possibilidade de “*vir a ser*” deste estudo, que está no fato de que, algum dia um destes sessenta dois alunos que participaram desta pesquisa, se torne professor. Tentarei acompanhar em que ter participado desta

pesquisa, poderá afetar, alterar ou não sua prática pedagógica. Um aluno também demonstrou que existe esta possibilidade no seguinte depoimento:

a idéia desta forma de avaliação me acompanha desde o 1o grau, pois senti a necessidade de ser avaliado pelo meu esforço e interesse e não apenas pela nota da prova escrita. quanto à pesquisa, não achei nenhum defeito, ela atingiu os futuros professores e estes vão poder passar esta nova forma de avaliação para os alunos.(ca)

POSSIBILIDADES ACADÊMICAS DO “VIR A SER”:

Por se tratar de assuntos pouco investigados, como apresentou ANDRÉ (2000:p. 91-92), acredito que o tema aqui tratado, Avaliação formativa de Aprendizagem, no ensino superior, dentro de uma visão fenomenológica e etnográfica com que analisei os dados, trará à academia possibilidades de ampliação qualitativa do debate. E também quantitativa, visto o universo de pesquisa sobre este assunto e sobre ensino superior ser bastante restrito.

Sendo assim coloco-me à disposição da academia, através de possíveis participações em congressos, seminários, fóruns ou onde forem discutidos os assuntos aqui tratados.

Também acredito que ele possa vir a contribuir em cursos de Pós Graduação, Mestrados e Doutorados, demonstrando a possibilidade de se rever, fortalecer as linhas de pesquisa, e também no sentido de ampliá-las no que se refere a estudar a sala de aula, a formação de professores para o 3º grau e a aprendizagem de alunos adultos, para que com isso melhorem a qualidade de ensino na universidade.

É que para os alunos deste grau de ensino já está muito claro que temos que assumir, de verdade, nosso papel de educadores. Não podemos mais nos negar às transformações que se fazem necessárias, ou seja, precisamos parar de “fazer de conta”. Vale lembrar o importante alerta contido no depoimento de um acadêmico, sujeito desta pesquisa:

Acredito que qualquer mudança na área da educação deve partir de vocês. Nós somos formados por vocês, e a melhor e mais eficaz avaliação que teremos será lá fora, no mercado de trabalho. (CA)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ABREU, M^a CÉLIA de, & MASETTO, M. T. *Aulas Vivas*. São Paulo: MG. Associados, 1992.
- ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. Um Projeto Coletivo de Investigação da Prática Pedagógica de Professores da Escola Normal. In: *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. Ivani Fazenda(org.).São Paulo: Cortez,1992.
- _____.[et al.] A Pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil _ 1990 – 1998. In:*Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*.
- _____. *Etnografia da Prática Escolar*. 4^a Edição. Campinas, São Paulo, Papirus, 2000.
- BITTENCOURT, Neide Arrias. *Educação: uma lição de esperança*. Dissertação de Mestrado, USP/São Paulo, 1991.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.
- LÜDKE, Menga & MEDIANO, Zélia. *Avaliação na Escola de 1^a grau: uma análise sociológica*. Campinas:Papirus, 1992.
- LÜDKE, Menga & SALLES, Mercêdes M.Q.P. “Avaliação da Aprendizagem na Educação Superior” In: *Universidade Futurante: produção de ensino e inovação*. Orgs. Denise Leite & Marília Morosini. Campinas – S.P, Papirus, 1997.
- MASETTO, Marcos Tarcísio. *O Professor Universitário em aula*. 9^aed. São Paulo: MG Associados, 1990.
- _____. *Aulas Vivas*. São Paulo. MG Editores Associados. 1992.
- _____, Aula na Universidade In: *Didática e Interdisciplinaridade*. Org. Ivani Fazenda. Campinas – SP, Papirus, 1998.
- _____. (org.) Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: *Docência na Universidade*. Campinas – SP, Papirus, 1998.

- MARTINS, Mirian Celeste Sobre o Olhar. In: *Observação, Registro e Reflexão*. Série Seminário. Cortez, São Paulo.1996.
- _____. Avaliação: do persecutório olhar autoritário á avaliação para a construção da praxis pedagógica. In: *Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão*. Série Seminários. Cortez, São Paulo, 1997.
- MEIREU, Philippe. *Aprender ... Sim, mas como?* Porto Alegre. ARTMED, 7ª ed.1998.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Portugal. Nova Enciclopédia. 1993.
- _____. *Avaliação Da Excelência À Regulação Das Aprendizagens: entre duas lógicas*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre, ARTMED, 1999.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo. Cortez, 1998.
- ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre, ARTMED, 1998.