

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UMA QUESTÃO NECESSÁRIA PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

PEDAGOGIC EDUCATION FOR COLLEGE PROFESSORS: A NECESSARY QUESTION FOR CURRICULAR ORGANIZATION

Neide Arrias Bittencourt*

Resumo

O histórico de uma possível falta de didática e metodologia dos professores do ensino superior já vem de longa data, segundo diferentes estudos (Pauib/UEM, 1993 a 1996, Balzan, 1999, entre outros), o propósito inicial deste artigo é relatar alguns achados de uma pesquisa que visava a verificar se, propiciando um programa de formação pedagógica aos professores de um curso de graduação, isso se refletiria ou não na qualidade das aulas e na satisfação dos alunos com o curso. O referido programa buscou responder aos índices de insatisfação dos alunos em relação às práticas pedagógicas destes mesmos professores revelados pelo programa de auto-avaliação do curso, o qual, sendo institucional, transformou o problema em tema de domínio público e institucionalizado. Isto exigia soluções. Uma das respostas aos anseios dos alunos e dos professores que desejavam mudanças foi o referido programa, objeto do presente artigo.

Palavras-chave: prática pedagógica, formação continuada, organização curricular.

Abstract

Since the possible lack of a didactic and methodology for college professors has been recognized for quite some time, according to a number of studies (Pauib/UEM, 1993 a 1996, Balzan, 1999, and others), the initial proposal of this article is to report some of the findings of a study that sought to verify if the provision of a training program for college professors would be reflected in the quality of the course and student satisfaction. The program mentioned sought to respond to rates of dissatisfaction of students to pedagogical practices of these professors revealed by a self-evaluation of the course. The public and institutional discussion of the findings of this evaluation demanded a solution. One of the responses to the concerns of students and professors who wanted changes was the program mentioned, which is analyzed in this article.

Key words: pedagogical practice, continuing education, curricular organization.

INTRODUÇÃO

Ao coordenar o subprojeto de Avaliação de Disciplinas, inserido no Programa Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), de 1993 a 1996 (programa criado para avaliar a qualidade dos cursos de graduação com vista à melhoria do ensino), passei a ter contato com os mais variados problemas que permeiam o ensino e a sua condição de órfãos² dentro da instituição de ensino superior, inclusive em relação aos seus

representantes - os centros acadêmicos, coordenadores de cursos e chefias de departamento. Mas a principal inquietação foi ter constatado que eles, apesar de estarem no ensino superior, apesar do pseudodiscurso de liberdade e democracia que muitas vezes paira nos meios acadêmicos, na maioria das vezes eram excluídos do seu processo de aprendizagem, principalmente no que diz respeito à avaliação, restando-lhes apenas a resignação, a aceitação do que é proposto ou imposto pelo professor.

* Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina.

¹ Entenda-se por órfão “aquele que perdeu um protetor”, “abandonado”, pois os alunos se manifestaram céticos quanto aos encaminhamentos dos resultados do Projeto de Avaliação de Disciplinas, relatando que em vários momentos em que fizeram denúncias ou reclamações com relação ao curso aos colegiados de curso e às chefias departamentais, quase não foram ouvidos, ou não perceberam resultados.

Durante esse período, o montante de dados coletados foi imenso e dois dos seus aspectos, principalmente dos de caráter pedagógico, foram os que mais me chamaram a atenção. O primeiro foi o grande número de cursos nos quais os alunos denunciavam a falta de didática e de metodologias diferenciadas de seus professores. Quantificando os dados, pude perceber que o volume de reclamações era realmente significativo, pois dos vinte e oito cursos avaliados, em vinte cinco apareciam menções a esta deficiência; ou seja, em 89% dos cursos, o maior problema, na visão dos alunos, era de ordem didático-metodológica.

Acho importante fazer aqui um recorte para que fique claro que esta situação não é exclusiva desta ou daquela instituição. Para BALZAN (1999: p. 173):

A necessidade de formação do professor universitário, por ser evidente demais, dispensa maiores comentários. Os dados sobre evasão e repetência no ensino superior, assim como os resultados de pesquisas que informam sobre a insatisfação dos estudantes em relação aos cursos e a instituições, são abundantes e estão à disposição (...) A falta de compromisso para com a docência por considerável parcela dos professores universitários em tempo integral e daqueles em regime de trabalho horista é constatada freqüentemente. Se parte dos primeiros considera a docência apenas como uma carga a suportar, isto é, um tempo perdido, que poderiam estar dedicando à pesquisa, os últimos têm na docência um simples bico, ou um título...

Em parte, acredito que isto esteja ocorrendo, entre outras causas, pelo fato de não termos claro a quem caberia a responsabilidade de formar o professor para o ensino superior e, conseqüentemente, por não existirem exigências pedagógicas para o exercício da profissão, bastando, muitas vezes, ter uma formação técnica específica.

Para BALZAN (1999, p.186):

Há exatamente meio século, em conferência pelo American Council on Education, o professor universitário era definido como o único profissional de formação superior do qual nada era exigido para o ingresso na carreira, quer em termos

de preparação específica, quer em termos de experiências prévias.

Transcorridos 50 anos, a questão apontada continua presente, não somente no Brasil como em outros países. Trata-se, a meu ver, de uma irresponsabilidade que deve ser assumida como tal tanto pelos órgãos governamentais, como pelas universidades e pelos próprios docentes. Assumindo esta questão como fato real, é provável que se apontem soluções com a urgência necessária.

Procurando embasamento na lei que rege o ensino superior brasileiro até hoje, a 5.540, de 1969, vemos que aquele diploma legal apresenta para a pós-graduação duas responsabilidades: desenvolvimento do pesquisador e capacitação do docente de 3º grau.

A nova LDB, em seu título VI – Dos Profissionais da Educação –, no artigo 61 defende a formação de profissionais da educação para todos os níveis; no artigo 65 exige prática de ensino para formação docente, exceto para os docentes do ensino superior. No artigo 66, estabelece que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Para MASETTO (1999: p.168), neste cenário parece ser bem-vinda uma compreensão maior, por parte dos coordenadores e professores dos diferentes programas de pós-graduação, a respeito de seu papel na formação de professores para o ensino superior, seja quanto à sua competência para a pesquisa seja quanto ao desenvolvimento das competências pedagógicas próprias e necessárias para a docência.

Segundo ele, houveram saltos de qualidade em relação à produção de conhecimento, à pesquisa e à formação de pesquisadores, dando-se deste modo uma resposta às carências no que diz respeito a um dos aspectos da capacitação docente: aquele que diz respeito à sua área específica do conhecimento; entretanto, pouco se avançou na segunda característica, a da capacitação pedagógica.

Alguns passos foram dados visando solucionar essa deficiência, através de programas de incentivo à capacitação docente em serviço. Em 1983, o C.F.E, mediante a Resolução n.º 12/83, criou os cursos de qualificação e especialização para docentes do 3º grau, com 360 horas, das quais 60 eram destinadas a uma disciplina de metodologia do ensino superior.

Já na pesquisa para o doutorado acreditava que pudessem existir outros professores com esta disposição, vontade e iniciativa para a formação continuada, e o que faltava fosse apoio institucional para que ela de fato ocorresse, pois é extremamente importante que a reflexão sobre a prática pedagógica parta do próprio professor. Entretanto, as reflexões não podem ter um fim em si mesmo, ou seja, a reflexão só tem sentido quando retorna e transforma a ação num exercício dialético de ação-reflexão-ação, pois só assim se conseguem avanços, caso contrário estará refletindo sobre e para o quase-nada.

Este foi um dos fatores que justificaram a criação do projeto de formação continuada para professores do curso de Zootecnia, pois havia professores que desejavam mudar, mas lhes faltava respaldo teórico-metodológico para isso; faltava-lhes segurança e o mínimo de formação pedagógica para tentá-lo. No estudo do doutorado ficou bastante evidente que não eram apenas os alunos que sentiam e apontavam essa deficiência na avaliação institucional, pois o prof. Érico² também se sentia órfão em relação a sua formação pedagógica. Em vários depoimentos ele deixa isso bem claro:

“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 à 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.” (DP)³

“Nós, da área técnica, não sabemos praticamente nada do processo de ensino-aprendizagem, e quando você me procurou senti medo e ao mesmo tempo premiado, porque assim iria aprender. Vejo nisso uma falha na universidade em não preparar melhor, pedagogicamente, seus professores.” (DP)

Após quatro anos destinados à pesquisa do doutorado, num exercício de reflexão que culminou

² O prof. Dr^o Érico foi sujeito da pesquisa do doutorado, em 1999.

³ Depoimentos do professor que foi sujeito da pesquisa do Doutorado.

numa ação pedagógica com um professor do curso de Agronomia que ministra aulas no curso de Zootecnia, amplio a experiência vivenciada para assim poder contribuir de maneira mais efetiva para a formação pedagógica dos docentes do curso de Zootecnia. (e ainda, em parte, atender a inúmeras solicitações dos alunos desse curso) quando diziam:

“Com o intuito de o seu trabalho dar mais frutos seria importante você mostrar os resultados para outros professores do curso de Zootecnia, principalmente sobre os que os alunos têm mais queixas. Às vezes certas sementes demoram mais para germinar do que outras, mas para germinar têm que ser plantadas, e talvez essas que demoram mais devam até ser plantados primeiro. Às vezes sementes com a casca muito dura produzem as maiores árvores.” (D.A)⁴

“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.” (D.A)

Para isso o objetivo principal era ter a sala de aula como centro de excelência, como foco das atenções, como laboratório de pesquisa, visando melhorias para o curso a partir de mudanças concretas na gestão das aulas. Além disso, tinha-se em vista investir na formação pedagógica continuada de professores do ensino superior; prestar apoio didático-metodológico aos professores; melhorar a qualidade do curso investindo na melhoria das aulas; proporcionar aos docentes maior embasamento pedagógico, para que os mesmos possam, futuramente, discutir e rever o projeto político-pedagógico do curso de Zootecnia.

Este trabalho também buscou iniciar um movimento contrário ao apontado por Gimeno Sacristan, quando esteve na 19^a Reunião da Anped em 1998, e colocou três suspeitas sobre professores universitários.

A primeira, dizia, era de que os professores trabalham, enquanto nos fazemos discurso sobre eles. A segunda, que os professores da universidade falam do professor do ensino básico porque entre esse professor e o professor universitário haveria muito poucas semelhanças. E a terceira suspeita:

⁴ Depoimentos de alunos que participaram da pesquisa do doutorado, em 1999.

por que investigar os professores se os militares não investigam sobre os coronéis, os médicos não costumam investigar os médicos? (LIBÂNEO, 2001, p.33)

Para Libâneo (2001, p.34), é preciso que retomemos o essencial da prática escolar para sabermos o que é essencial da identidade profissional dos professores. (...) O caminho para se chegar à essência dos problemas é fazer a pesquisa e a reflexão sobre a prática docente junto aos agentes diretos da escolarização.

INDICADORES TEÓRICOS

Apesar dos incentivos legais, dos vários estudos existentes apontando para a falta de formação pedagógica dos professores do ensino superior, o que ainda se vê hoje, com raras exceções, é uma educação centrada mais fortemente na situação de ensino e menos na de aprendizagem. A educação firma-se numa posição que considero antiga e, talvez, difícil de rever (nela até mesmo os alunos se consideram protegidos), que é a do princípio segundo o qual “deve haver alguém que ensine (o professor) e alguém que aprenda (o aluno)”; “alguém que tudo sabe, ou deveria saber, e alguém que nada sabe e precisa aprender”. Algo muito próximo das antigas teorias do “ensinar tudo a todos” e da “tabula rasa”, entre outros, modelos extremamente estáticos, nada relacionais, que podem estar dificultando a relação professor–aluno e o processo de aprendizagem.

Como exemplo desta linearidade veja-se a figura 01, apresentada por Zabala (1998, p.199):

Professor	Aluno	Avaliação
Ensino	Fixação	Devolução/prova
Exposição	Retenção	Devolução/prova
Transmissão	Repetição	Devolução/prova

Figura 1. Representação do ensino linear.

É claro que esta concepção de ensino e aprendizagem, da qual está impregnada a formação de muitos professores do ensino superior, reflete-se na forma como eles executam sua prática pedagógica e na forma como realizam a avaliação da aprendizagem de seus alunos. Voltando aos dados do Projeto de Avaliação Institucional, citados anteriormente, veremos que o segundo aspecto apontado pelos alunos foi justamente o relativo ao

sistema de avaliação de aprendizagem “adotado” por seus professores, o qual, em alguns cursos, chegava a ter índices de referência alarmantes, pois de cada dez alunos, nove reclamavam da avaliação da aprendizagem à qual eram submetidos.

Por meio de alguns estudos, pôde-se perceber que a discussão em torno da avaliação não era recente, já que desde muito tempo vinha sendo estudada e debatida por autores como Blomm (1973), Luckesi (1984), Tyler (1986), Depresbiteris (1989), entre outros. Muitos destes estudos já apontavam para a necessidade de uma mudança, devido ao fato de a avaliação estar se transformando apenas num instrumento meramente burocrático de atribuição de notas.

Para Perrenoud (1999, p. 122), propor uma mudança na avaliação não é 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 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.

Com isso percebeu-se que não era possível ousar, mudar, propor algo para avaliação da aprendizagem sem olhar para toda a situação de ensino existente na sala de aula. Seria difícil propor uma avaliação que buscasse a totalidade, num sistema de ensino encadeado, linear, seriado. Nesse sentido, convém aqui citar Smole (2000, p. 03):

Aprendizagem significativa não combina com a idéia de conhecimento encadeado, linear, seriado. Essa forma de conceber o conhecimento pode organizar o ensino, mas não a aprendizagem, que acaba se constituindo como um processo à parte, marginal ao trabalho do professor.

Outras leituras também indicavam que o ensino superior possuía este perfil linear, e que, apesar dos

avanços tecnológicos e da pesquisa, o ensinar e o aprender em sala de aula pouco haviam mudado, e os próprios dados quantitativos e qualitativos da avaliação institucional apontavam estes problemas.

Por isso foi necessário primeiro intervir nas relações estabelecidas na aula, modificando a perspectiva sobre o conhecer e o aprender - a qual possivelmente estaria impregnada de linearidade - e tornar a aprendizagem mais motivadora e significativa.

Por isso, segundo Smole (idem, p.03) a aula:

[...] deve tornar-se um fórum de debate e negociação de concepções e representações da realidade, um espaço de conhecimento compartilhado, no qual os alunos sejam vistos como indivíduos capazes de construir, modificar e integrar idéias. Tendo a oportunidade de interagir com outras pessoas, com objetos e situações que exijam envolvimento, dispondo de tempo para pensar e refletir acerca de seus procedimentos, de suas aprendizagens, dos problemas que têm que superar.

Destarte, para se propor mudança na avaliação de aprendizagem foi preciso primeiro propiciar estas situações, este clima de sala de aula, dar suporte e apoio metodológico ao prof. Érico, ajudando-o a mudar a gestão de suas aulas de maneira que, principalmente, focalizasse o aprender, estabelecendo novas e diferentes formas de se relacionar com o aluno.

Os autores já avisavam sobre a necessidade de se criar um clima mais favorável para a aprendizagem; 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 “linear” para um espaço interativo que surgiu a figura 2⁵. Ela representa o esforço realizado no sentido de organizar a sala de aula de modo a privilegiar a aprendizagem como centro do processo pedagógico, buscando romper com o paradigma da linearidade existente.

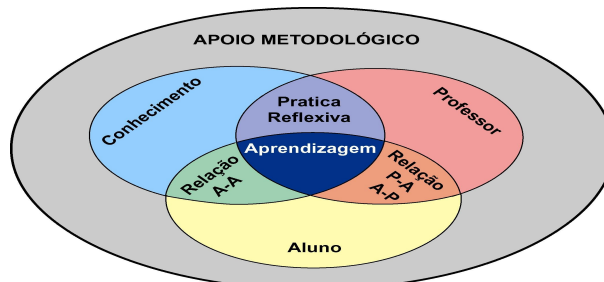


Figura 2. Representação do espaço pedagógico interativo (Bittencourt,2001)

Explicitando melhor este espaço pedagógico interativo representado (figura 2), pode-se dizer que ele serve justamente para visualizar todos os elementos que compõem o processo de ensino: o professor, o conhecimento, o aluno, a reflexão na/pela ação e as relações a serem estabelecidas dentro do espaço de sala de aula.

Pude perceber através da bibliografia consultada, que estes elementos - principalmente o conhecimento, o professor e o aluno - são muitas vezes apresentados separadamente ou linearmente, como na figura-01(p.03).

Como pode ser visualizado na figura acima, estou atribuindo à metodologia um papel importante na construção deste novo espaço pedagógico, pois sem conhecimento metodológico os professores do ensino superior chegam a dizer que não **são professores**, mas apenas **estão professores**. Atribuem isso à formação por eles obtida nos cursos de graduação, às vezes até nas licenciaturas, que não vem dando conta de formar para o exercício da docência.

Vários autores têm-se preocupado com esta problemática, entre eles Libâneo (2001, p.16), quando diz que boa parte dos professores formadores de professores (filósofos, sociólogos, psicólogos e, até especialistas no ensino de disciplinas) desconhecem a necessidade de que suas disciplinas se convertam em saberes pedagógicos, ou se recusam a isso; por isso formulam conteúdos distanciados dos problemas concretos das salas de aula, empobrecendo a especificidade desses saberes, muitas vezes substituídos pela discussão de temas fragmentados (linguagem, gênero, interdisciplinaridade, diversidade cultural) e dissociados do campo conceitual da pedagogia e da didática, fato que resulta em visões reducionistas.

Não obstante, este apoio metodológico só vem depois do que considero o ponto de partida, a prática reflexiva, aquele momento individual de tomada de consciência, em que o professor realiza

⁵ Após um ano de pesquisa em sala de aula com o prof. Érico e setenta alunos do 2º ano do curso de Zootecnia, esta foi a representação que criei da sala de aula como sendo um espaço pedagógico relacional, interativo.

uma reflexão na sua ação, medindo qual é o grau de comprometimento dela com a formação total do aluno, até que ponto ela o prepara para autonomia ou subserviência frente ao conhecimento, até que ponto ele deseja ir além do mero “saber” para também se envolver com o compromisso do saber-fazer.

Para mim é a prática reflexiva, enquanto opção pessoal, que provocaria as verdadeiras, fecundas e duradouras mudanças no professor. Sendo assim, volto a dizer, não basta o “Departamento” querer implantar uma proposta de reformulação do curso, desejar resolver os problemas apontados pelos alunos no programa de avaliação. É preciso que o professor tenha autonomia para decidir se quer ou não participar do processo, tanto do pessoal quanto do geral. Entretanto, devemos estar alertas. Quanto à necessidade de o profissional associar o seu fazer ao processo do pensar não há o que questionar; o cuidado estará sempre em se evitar que a idéia de professor reflexivo vire um “modismo” e torne-se tábua de salvação de todos os problemas da escola.

O embasamento teórico utilizado para os encontros buscou demonstrar aos professores ser possível propiciar um clima de sala de aula mais preocupado com o aprender. Isso se faria criando-se um ambiente onde o professor se torne o facilitador, o mediador do processo de aprendizagem, estabelecendo assim outras formas de relacionamento professor-aluno e aluno-aluno, de modo a estabelecer contratos didáticos que propiciassem uma maior participação e responsabilidade do aluno frente ao seu processo de aprendizagem.

Procurou-se demonstrar aos professores participantes do curso de formação pedagógica continuada que

Uma educação de qualidade para os alunos depende de uma formação teórica e prática de qualidade dos professores. [...] A formação teórica e prática implica algo como um vai-e-vem entre o estudar e o fazer, mas cujo resultado é o saber fazer com consciência. Não se pode tolerar mais a formação teórica e práticas precárias, ao contrário, é preciso um aprofundamento teórico nas disciplinas propriamente pedagógicas e admitir que o trabalho nas escolas e nas salas de aula implica num “saber-fazer” que necessita ser assunto do currículo. (Idem,p.35)

Após ter estudado em profundidade, durante quatro anos, a avaliação formativa, e depois de um ano de aplicação prática com um professor, posso afirmar que não existe uma fórmula mágica, mas sim, a possibilidade de se estabelecer um diálogo pertinente e eficaz entre uma teoria na qual se acredita e uma prática que se deseja transformar.

Pensando deste modo, consegui resolver, na pesquisa anterior, um dos primeiros impasses sobre o porquê de as teorias não chegarem até a prática, de elas não alterarem significativamente a prática pedagógica. Acredito que, em grande parte, a causa seja não fazermos uma escolha pessoal destas teorias.

Assim, cria-se a primeira barreira, isto é, não ouvimos a teoria justamente por não acreditarmos suficientemente nela. Se não acreditamos em algo, como podemos colocá-lo em prática? Ou - o que é mais grave, no caso dos professores das áreas técnicas - muitos nem sequer conhecem as teorias educacionais que amparam o processo de ensino e de aprendizagem; então, como exigir deles uma postura frente a algo que desconhecem?

Também procurei manter um profundo respeito para com os professores, por acreditar que eles não praticam uma aprendizagem totalizadora, muitas vezes por desconhecimento, por falha na formação que tiveram.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa de formação pedagógica continuada com 20 professores do curso de Zootecnia, realizei quinze encontros de 4 horas-aula cada um, perfazendo 60 horas-aula. Estes encontros foram divididos em momentos de estudos teóricos e de discussão de situações práticas de sala de aula, dos programas das suas respectivas disciplinas e das experiências entre os pares, visando encontrar soluções para problemas vivenciados na sala de aula.

Os temas propostos para as reflexões teóricas foram:

1. Um olhar sobre as possibilidades de se sair da escola que temos para a escola que queremos (ou de que precisamos).
2. No que esta forma de ver a escola afeta as relações nela já estabelecidas, principalmente no exercício da docência.

3. Como estas mudanças nas relações estabelecidas na escola afetam as concepções de aprendizagem, o aprender em sala de aula?
4. O que seria então, realmente, o aprender?
5. Dentro desta dimensão do aprender, o que seria ensinar? Ou não haveria mais espaço para o ensinar?
6. Que propostas de mudança aparecem nos indicadores teóricos;
7. Que avaliação daria conta destas concepções sobre o aprender e o ensinar?
8. Apresentação e discussão dos resultados da pesquisa realizada no Doutorado.

Já as reflexões sobre a prática para chegar à sala de aula teve esta sugestão de roteiro por parte dos professores participantes:

1. Seleção e adequação dos conteúdos (mapeamento);
2. Estabelecer objetivos por unidades de significação;
3. Pensar estratégias de ensino que visem à aprendizagem, que motivem as aulas;
4. Planejar ações educativas, visando à melhoria das aulas,
5. Viabilizar a implantação da avaliação formativa.

Destarte, neste estudo o problema foi acompanhar as possíveis mudanças que ocorreriam nas práticas pedagógicas dos professores envolvidos no programa de formação continuada. Num primeiro momento, por meio de seus próprios depoimentos registrados em diário de bordo, durante os encontros. Em segundo lugar, na comparação destes resultados aos dados quantitativos e qualitativos que apareceram no projeto de avaliação institucional do curso que vem sendo por mim aplicado desde 2000; e, por último, por meio de um questionário final.

O questionário destinou-se a colher informações sobre o que foi para o professor participar do projeto de formação continuada, quais seriam os maiores desafios para colocar em prática o conhecimento recebido no curso, os pontos positivos e negativos, o que ele mudaria no curso; e, por último, deixar um campo aberto para críticas e sugestões.

ALGUNS RESULTADOS DO CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTINUADA

Ao descrever alguns dos resultados alcançados é importante reforçar que os professores não foram “obrigados” a participar do projeto de formação continuada, mas sim convidados a isso. Insisto nesta atitude voluntária dos professores porque, entre vários autores que alertam para este respeito ao professor, os estudos realizados por Alonso (1999, p.44) sobre formação de professores apontam para este cuidado:

Para o professor desempenhar o seu papel no processo de mudança educacional em todos os níveis, é necessária formação contínua, assumida pessoalmente pelo professor/educador, que considere a sua experiência anterior e o torne um crítico de si mesmo, um construtor de sua identidade profissional.

Deste modo os dados apontados no gráfico abaixo são bastante interessantes, pois mesmo assim 67% (20) dos professores do curso de Zootecnia se inscreveram voluntariamente e 33% (10) não se inscreveram.

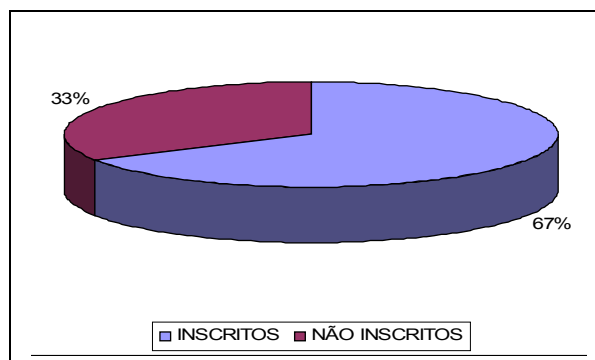


Gráfico 1. Demonstrativo do público alvo Inicial do projeto.

Destes 67% de professores participantes, como pode ser visto no gráfico-02, 75% (15) obtiveram acima de 80% de frequência, 15% (3) obtiveram menos de 80% de frequência e, apenas 10% abandonaram o projeto por motivo de transferência. Mesmo se considerarmos que nossos encontros eram sempre às segundas-feiras, quando não havia reunião departamental, quando não havia congressos, viagens ou atividades de pesquisa na Fazenda Experimental, estes resultados são bastante satisfatórios.

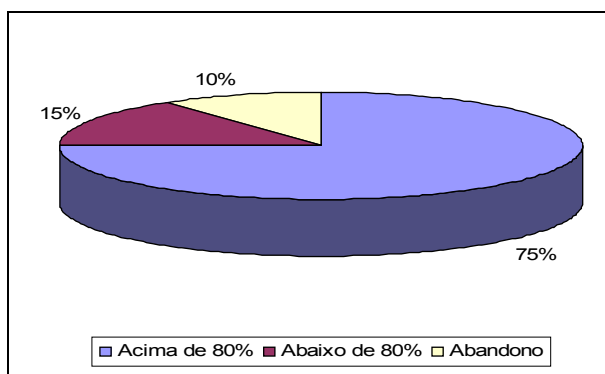


Gráfico 2. Índice de frequência dos participantes.

Acredito que para ilustrar qualitativamente estes gráficos e demonstrar o que significou participar deste projeto, a melhor estratégia seria ouvir os participantes do processo. Para isso basta selecionar alguns depoimentos dos professores e será possível identificar o que significou para os eles participar desta primeira experiência de formação pedagógica continuada de professores do ensino superior em nossa instituição.

“Para mim representou uma oportunidade de ter contato com uma visão diferente e mais profissional sobre como atuar na preparação, bem como na condução das minhas aulas.” (PFC)⁶

“Uma oportunidade de conhecer, estudar e aprender os fundamentos teóricos que servem de base para a pedagogia moderna através de uma educadora (não através de um bacharel com boa vontade) que realmente se preocupa com os caminhos da educação. Ainda entrar em contato com atividades didáticas e dinâmicas de grupo a serem exploradas dentro da sala de aula, que estimulam alunos e professores e demonstram que o aprender e o ensinar podem ser vivenciados de maneiras diversas e agradáveis e que mais importante que o professor ensinar é os alunos aprenderem.” (PFC)

“Permitiu uma outra concepção de didática e de comportamento com o aluno, mostrando alternativas que podem ser utilizadas no dia-a-dia de nossa atividade como professor.” (PFC)

“A participação deste programa me propiciou uma visão nova de como o professor pode melhorar sua interação com os acadêmicos em sala de aula para atingir seus objetivos com algumas inovações, como: mudando postura na relação aluno-professor em sala, organizando e preparando melhores aulas, procurar realizar aulas mais objetivas e interativas. Mostrou também que a metodologia de procurar fazer os acadêmicos trabalhar mais, buscar mais o conhecimento por si só, é uma forma do mesmo aprender fazendo e torná-lo mais criativo, etc.” (PFC)

Estes depoimentos vieram confirmar a hipótese inicialmente levantada de que professores também desejavam mudar suas aulas, que também estavam à procura de soluções para melhorar sua prática pedagógica, bem como seu relacionamento com os alunos.

Quando se perguntou sobre quais seriam os principais desafios para pôr em prática os ensinamentos vivenciados no curso, pôde-se observar, em relação à instituição, que os depoimentos só vêm confirmar a fragilidade do tripé institucional: ensino, pesquisa e extensão.

“Se houvesse uma mudança de mentalidade (ser professor, quando deveria ser educador); o excesso de burocracia; um gerenciamento administrativo e pedagógico ultrapassados e a ausência de uma política para o ensino.” (PFC)

“Em nossa instituição imagino como um todo vai ser um tanto difícil para conseguir trabalhar e implantar essas novas metodologias, pois é uma máquina meio emperrada. Com professores cheios de costumes e manias, colegiados com muitos representantes (onde as mudanças e inovações se tornam tanto difíceis de ser realizadas).” (PFC)

Acredito que um bom trabalho de base com alguns professores defendendo tal inovação e algumas provas que isto é importante é o caminho certo, pois que mal pode haver em querer reconquistar o interesse do aluno para o aprender? (PFC)

⁶ Sigla para identificar o professor que participou do curso de formação continuada.

Dadas à amplitude e a complexidade dos desafios que enfrentamos em nossas instituições de

ensino superior, o professor, mesmo percebendo as dificuldades organizacionais, a falta de políticas de incentivo ao ensino e as burocracias administrativas que nos são impostas, ainda se vê a si mesmo como um dos maiores desafios a ser enfrentado na busca de soluções criativas e metodológicas para se mudar a sua prática docente.

Em alguns casos, o primeiro desafio é o de se ver e se aceitar como docente. Sendo assim as mudanças necessárias não são tão simples e superficiais, como a utilização de recursos didáticos mais modernos ou a inclusão de disciplinas no currículo; ao contrário, envolvem revisão de conceitos, das bases em que se assenta o ensino e aprendizagem, da tomada de consciência das novas responsabilidades do educador. Tudo isso requer atitudes amadurecidas, que predisponham os profissionais para a mudança.

Saindo da esfera institucional maior e focando em algo mais próximo, o departamento, perguntou-se como seria implantar as mudanças propostas no curso. Surgiram algumas sugestões:

“Se houvesse um programa integrado das disciplinas em todas as séries e, que houvesse uma conduta única para todos os docentes, evitando-se assim problemas com os alunos.” (PFC)

“Como falei na universidade, no departamento também há certa restrição às mudanças, pois toda a mudança em qualquer circunstância promove cautela e apreensão. Entretanto, acredito que seja mais fácil promover essa mudança na esfera departamental, demonstrando aos nossos colegas que essa nova prática traz mudanças em relação ao interesse e aprendizado dos acadêmicos. Se nós conseguirmos provar aos demais que isso é viável e inovador, temos a certeza que podemos mudar e implantar esse programa na universidade. Eu mesmo, já comecei a implantar essa metodologia em sala de aula e estou sentindo melhoras quando essas práticas são comparadas ao modo rotineiro.” (PFC)

Saindo do âmbito institucional e pensando no pessoal, na sua prática pedagógica, perguntou-se onde estariam as dificuldades. Obtiveram-se bons e sinceros depoimentos.

“Atualmente, é a minha falta de motivação, meu descrédito com a

administração da universidade e minha indignação com a falta de valorização do ensino de graduação dentro de nossa instituição.” (PFC)

“Na minha pratica devo aumentar a minha dedicação na preparação das aulas e na integração com os alunos.” (PFC)

“Como mencionado, não temos condição de fazer a implantação daquilo que aprendemos, visto que temos de buscar os recursos por iniciativa própria.” (PFC)

“Após a realização do curso, eu já trabalhei alguns temas em sala de aula utilizando a metodologia semelhante àquela utilizada em sala de aula e verifiquei uma mudança razoável no comportamento dos alunos na sala, no aprendizado, quanto à participação e interesse nos temas abordados. Achei muito interessante a inovação.” (PFC)

Nestes depoimentos podemos constatar que nos professores estariam as possibilidades das verdadeiras mudanças, pois para Alonso, (1999, p. 32):

Acredita-se, hoje, com base em evidências seguras, que a mudança somente ocorre, quando as pessoas diretamente envolvidas no processo estão convencidas de sua necessidade e se dispõem a mudar. O envolvimento direto do professor nas transformações da prática pedagógica, o seu comprometimento com a educação e com os resultados do ensino constituem, sem dúvida, condição necessária, embora não suficiente, para que as mudanças se efetivem e se mantenham, mesmo quando algumas condições externas eu a sustentaram tenham se modificado.

Foi pedido aos professores participantes que apontassem os pontos positivos do curso de formação pedagógica continuada. Vejamos alguns depoimentos:

“Apresentar informações aos docentes de forma a prepará-los, a maioria pela primeira vez, sobre metodologias de ensino.” (PFC)

“Criar espaço para a discussão em grupo dos problemas do curso.” (PFC)

“Oportunizar informações para subsidiar uma mudança de conduta por parte dos docentes.” (PFC)

“Fazer com que pensássemos no assunto – qualidade de ensino.” (PFC)

“Fundamentação teórica consistente e bem-organizada. Boa atualização.” (PFC)

“O bom preparo teórico da ministrante do curso bem como sua disposição e motivação.” (PFC)

“A vivência prática da ministrante.” (PFC)

“A utilização de textos adequados e inteligentes.” (PFC)

“Melhor integração entre os docentes.” (PFC)

“Despertou em nós um assunto que estava parado, dormente, sem ação nenhuma.” (PFC)

“Esclareceu dúvidas inerentes a formas e posturas em sala de aula e de relacionamento com os alunos.” (PFC)

“Mostrou como podemos melhorar nossa atividade didática em sala de aula.” (PFC)

“Mostrou que se tivermos interesse poderemos ministra aulas mais objetivas e mais criativas.” (PFC)

“Trouxe uma nova visão de trabalho em sala de aula na interação aluno-professor.” (PFC)

“Vislumbrou a possibilidade de por meio dessa nova forma de dar aulas fazer com que os acadêmicos renovem o interesse pela busca do conhecimento.” (PFC)

“A nova forma de trabalhar em sala de aula que permitiu verificar uma melhora da participação e do interesse dos alunos em alguns temas em sala de aula.” (PFC)

Ao ler os depoimentos acima fico, pois eles me estimulam a buscar forças para continuar este constante caminhar; entretanto, o mais importante para que este projeto busque sua auto-avaliação e sua redefinição são os pontos negativos, que

também foram solicitados aos professores, os quais estão abaixo relacionados:

“Talvez fosse possível criar uma situação de mudança real da valorização do ensino no país, de forma que passássemos da teoria para prática e deixássemos de sermos tão angustiados; mas isto não é um problema do projeto, só é um desabafo. Seria interessante se pudéssemos tornar viável a implantação de um estágio de vivência, ou a criação de um seminário de práticas sobre o tema.

O cronograma penso que deveria iniciar e terminar em espaço de tempo mais curto, ou seja, a concentração dos trabalhos melhoraria nossa compreensão do contexto.

Melhorar o espaço de tempo para os participantes colocar suas dúvidas, e experiências ou até mesmo a falta delas.” (PFC)

“Dificuldade por parte de alguns acadêmicos de aceitação dessa nova metodologia de trabalho.” (PFC)

“Salas de aulas não adaptadas para tal prática.” (PFC)

“Falta de recursos na universidade para realizar determinadas aulas.” (PFC)

“Falta de um trabalho mais acirrado por professores de pedagogia e/ou da área de metodologia de ensino (por meio de estudos e pesquisas) no sentido de que essa nova metodologia que é uma renovação e inovação para o melhor aprendizado a nível universitário (a união faz a força).” (PFC)

Analisando os depoimentos, vemos que a maior reformulação estaria na execução do cronograma, pois além da greve, que prejudicou bastante, tínhamos que respeitar o cronograma de reuniões departamentais - que eram prioritárias -, as viagens para congressos, entre outras questões.

Acredito que se houver um novo curso esta parte terá que ser profundamente revista. Isso não será difícil, pois os próprios participantes indicaram onde mudariam o curso. O cronograma aparece em primeiro lugar, e em segundo lugar aparece algo que também julgo ser necessário mudar. Na execução da parte prática percebeu-se uma grande dificuldade dos professores em relação ao

planejamento, e isso significa que o tempo previsto foi insuficiente. Mas o que fica bastante evidente nos depoimentos é que o professor gosta que o seu aluno aprenda através da teoria, entretanto, quando ele é “aluno” gosta de aprender através da prática.

“Fazer com que o curso seja entendido como uma atividade obrigatória, forçando a presença contínua nas atividades.” (PFC)

“Como temos dificuldade em montar uma aula, fazer sua demonstração mais realista durante as atividades de aula.” (PFC)

“Como temos necessidade do conhecimento didático, iniciar o mesmo com uma atividade prática de sala de aula, e a partir dela tirar os pontos negativos e positivos de sua montagem.” (PFC)

“Preparar algumas aulas onde realmente a gente possa ter uma noção melhor de nosso comportamento mais interativo professor-aluno.” (PFC)

“Realizar planejamentos de aulas e depois tentar pô-las em prática.” (PFC)

Análise dos resultados comparando-os com o programa de avaliação institucional do curso de Zootecnia

Como o histórico da falta de didática e metodologia dos professores do ensino superior já é de longa data, como apontado por diferentes pesquisas (Pauib/UEM, 1993 a 1996, BALZAN, 1999, entre outros), o propósito inicial deste projeto foi verificar se, ao oportunizar um curso de formação pedagógica aos professores do curso de Zootecnia, isso se refletiria ou não na qualidade das aulas e na satisfação dos alunos com o curso.

Ainda pode ser prematuro afirmar que o curso tenha melhorado, pois o processo avaliativo nunca é de curto prazo; mas foi por isso que colocamos como condição para aceitar o desafio desta formação continuada a retomada, por parte da chefia e coordenação do curso, do processo de auto-avaliação do curso, para termos indicadores confiáveis e para fugirmos dos “achismos”.

Observa-se que já temos alguns indícios ou - como os professores, várias vezes, citaram em seus depoimentos - “provas” de que essa melhora vem

ocorrendo, pois os números apontam para isso, como pode ser constatado nos gráficos abaixo:

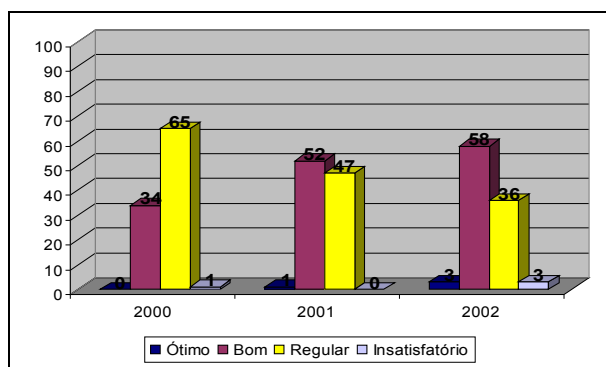


Gráfico 3. Linha histórica da satisfação dos alunos em relação às disciplinas.

Por meio do gráfico 03 podemos ver que o curso, em 2000, não obteve nenhum escore na categoria *ótimo* e pontuou apenas com 34% na categoria *bom*. Em 2001 a categoria *bom* subiu para 52% e em 2002 tem uma leve alteração de acréscimo para 58%.

Se fizermos um outro exercício com estes mesmos dados, agora somando a pontuação obtida nas categorias *ótimo* e *bom*, poderemos separar e analisar os dados em outras duas categorias: satisfação para a pontuação *ótimo/bom* e insatisfação para *regular/insatisfatório*. Vejamos como ficaria o gráfico:

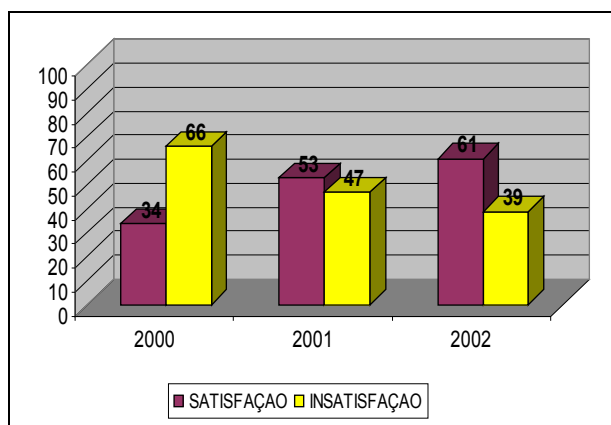


Gráfico 4. Linha histórica da satisfação dos alunos em relação às disciplinas.

Deste modo pode-se visualizar melhor a inversão que ocorreu entre a insatisfação e a satisfação dos alunos em relação às disciplinas de 2000 a 2001, isto é, a insatisfação de 2000, de 66%, passa a ser a satisfação em 2001 (61%), e a satisfação de 34% em 2000 passa a ser a insatisfação de 2002; deste modo, praticamente invertemos os indicadores.

É claro que o fato de se implantar um processo de avaliação já pode acarretar mudanças em um curso, mas acredito que estas mudanças podem ser creditadas aos resultados de 2001. O que ocorreu em 2002 pode ser considerado mérito dos professores que participaram do curso de formação continuada, que aos poucos foram tentando inovar, mudar sua prática pedagógica, até porque de nada adiantaria diagnosticar problemas e não buscar saná-los.

Em relação à docência também aconteceu esta melhora, embora com menos intensidade, pois na disciplina o aluno é mais impessoal do que na avaliação do exercício da docência. Mesmo assim vemos que as pontuações obtidas na categoria *ótimo* têm-se mantido, as da categoria *bom* cresceram 10%, a categoria regular tem diminuído e a categoria insatisfatório tem se mantido dentro da normalidade.

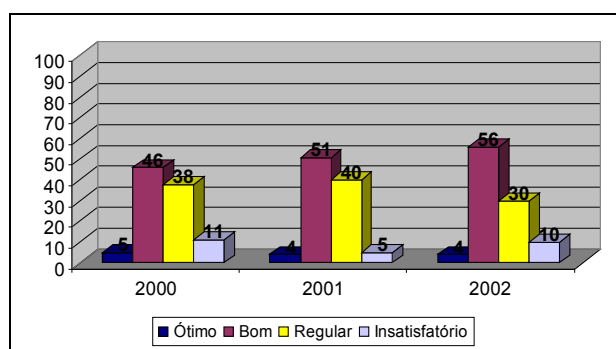


Gráfico 5. Linha histórica da satisfação dos alunos em relação à docência.

No gráfico abaixo podemos visualizar melhor o índice de satisfação e de insatisfação ao longo destes três anos.

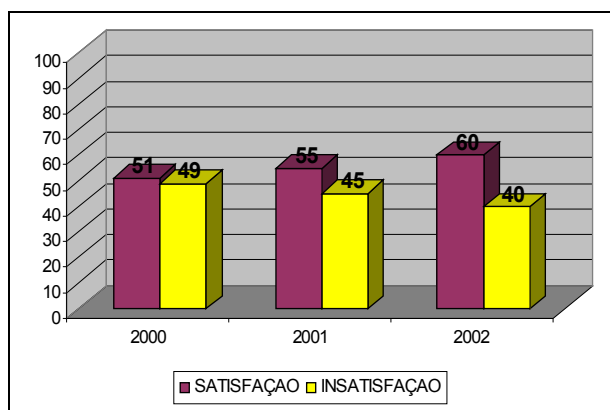


Gráfico 6. Linha histórica da satisfação dos alunos em relação à docência.

Podemos observar melhor como o curso tem melhorado, na visão dos alunos, quando visualizamos os gráficos que quantificaram as críticas e sugestões do questionário de avaliação institucional. Estes gráficos são montados a partir da leitura e quantificação de cada depoimento dos alunos.

Deste modo o que vemos no gráfico 07 é que em primeiro lugar na insatisfação dos alunos estaria a falta de didática de seus professores, com 22% dos depoimentos; em segundo lugar, a falta de aplicabilidade dos conteúdos trabalhados em sala de aula, com 16%; em terceiro lugar, com 14%, os alunos apontaram falhas na avaliação de aprendizagem; em quarto lugar aparece *dificuldades no relacionamento professor-aluno*, com 13%. É interessante vermos que em quinto lugar, com 13%, aparece *aulas monótonas e cansativas*, pois, se somarmos este resultado com a falta de didática, este item atingiria 35%. Em sexto lugar, com 11%, aparece o uso excessivo do retro projetor; e no sétimo lugar - acreditem - o uso do ditado por parte de um docente, com 8%. Estes dois últimos itens só reforçam a tese da fragilidade da didática e da metodologia.

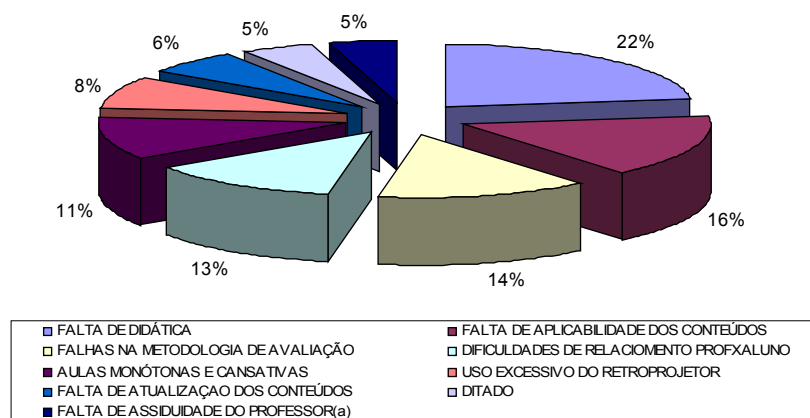


Gráfico 7. Análise quantitativa do campo aberto para críticas e sugestões (2000).

Como foi possível ver, no gráfico anterior não somamos todas as categorias que descreviam falta de didática e metodologia; caso contrário, o percentual teria sido mais elevado. No ano de 2001 unimos os depoimentos que colocavam falta de didática e de metodologia no mesmo item, como pode ser visto no gráfico 08, e a reprovação ainda se manteve no primeiro lugar, na insatisfação dos alunos, com 28%; em segundo lugar aparece a necessidade de os alunos terem mais aulas práticas, com 13% dos depoimentos. *Dificuldades no*

relacionamento professor-aluno este ano aparecem em terceiro lugar, com 12%; em quarto lugar, com 10%, aparecem *os alunos sugerem à necessidade de se aumentar a carga horária de algumas disciplinas*; em quinto lugar, com 7%, os alunos apontaram *falhas na avaliação de aprendizagem*.

É interessante notar, após a socialização dos resultados do primeiro ano da avaliação, algumas coisas consideradas tradicionais, como “ditado” e o uso excessivo do retro projetor, ou desapareceram ou recuaram significativamente.

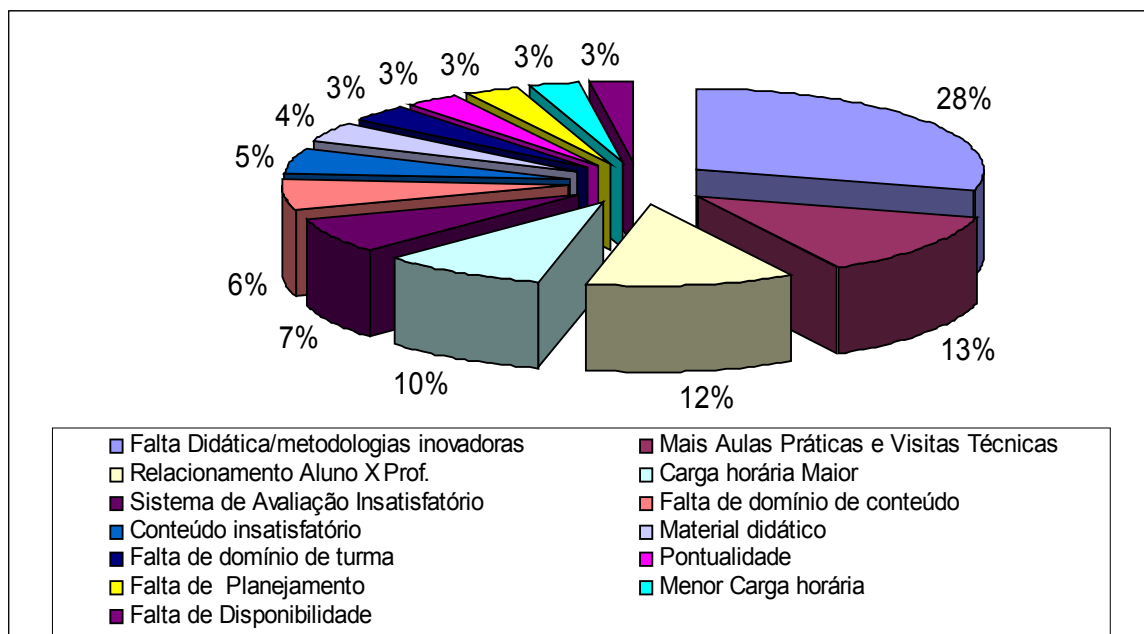


Gráfico 8. Análise quantitativa do campo aberto para críticas e sugestões (2001).

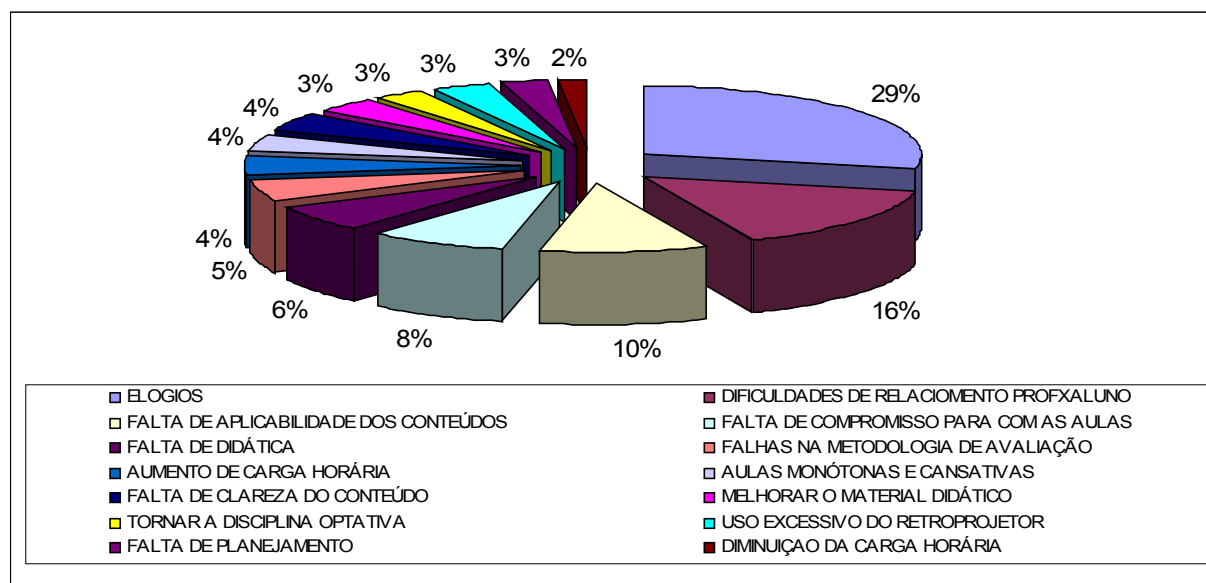


Gráfico 9. Análise quantitativa do campo aberto para críticas e sugestões (2002).

Ao analisar o item *falta de didática/metodologias inovadoras*, dos gráficos 07 e 08 (dados de 2000-2001), verificamos que ele aparece em primeiro lugar na insatisfação dos alunos, com 22%; e já no gráfico 09 (2002), passa a ocupar o quinto lugar, com apenas 6% dos depoimentos. Os dados sugerem uma mudança bastante significativa para um curso da área técnica.

Ao também realizar um estudo sobre formação de professores, Alonso (1999, p. 34), citando Garcia, extrai algumas conclusões pertinentes para melhor compreensão da mudança na escola e de suas implicações para a formação contínua de professores:

- existência de uma cultura escolar, fator importante a se considerar quando se pretende a mudança educacional;

- a escola é o lugar privilegiado para a mudança ocorrer e o professor é o agente mais importante desse processo.

Conclui dizendo:

As possibilidades de melhoria escolar passam por uma reconceptualização da profissionalização docente, supõem compromisso de seus membros com uma revisão constante, de forma a promover uma “cultura de mudança” que propicie maior integração e relação entre os professores, o desenvolvimento do currículo adaptado às necessidades e características dos alunos e do contexto. Supõe, portanto, o fortalecimento da capacidade organizativa da escola, de

auto-diagnóstico, localização de recursos, mobilização da atividade do grupo para resolver problemas e monitorização do progresso conseguido (idem p.34).

Estes foram os objetivos deste estudo em aliar um programa de formação continuada a um programa de auto-avaliação como pode ser confrontado nos resultados ora apresentados, principalmente, no que diz respeito a auto conhecimento, acompanhamento, mobilização para buscar soluções para os problemas apresentados.

Continuando a análise no gráfico 08, vemos que outro exemplo é o uso excessivo do retro projetor por parte dos professores em 2000 (gráfico -07), que aparecia em sexto lugar na insatisfação dos alunos, até com certa dose de humor, pois um aluno colocou: *o Ministério da Educação adverte: o uso excessivo do retro projetor causa sono*. Em 2002 (gráfico 09) passou a ocupar o décimo segundo lugar, o que pode demonstrar o uso de outros recursos metodológico em aula por parte dos professores.

Acredito que um ponto em que normalmente é difícil o professor se modificar é a avaliação de aprendizagem de seus alunos; mas até neste ponto os números apontam algum sucesso, pois no gráfico 07 (2000), que apontam falhas na metodologia de avaliação, ele aparece em terceiro lugar, em 2001 pontuou em quinto lugar e em 2002 recuou para o sexto lugar. Este fato é importante, porque no curso de formação continuada, tanto na temática teórica quanto nas

reflexões sobre a prática, a avaliação de aprendizagem foi amplamente discutida.

Um dado surpreendente nestes gráficos foi ver que em 2002 os elogios ocuparam o primeiro lugar, superando os escores negativos obtidos nos primeiros lugares em 2000 e 2001. Eles aparecem em 29% dos depoimentos, demonstrando que os alunos estão reconhecendo os esforços dos seus professores e, também, estão amadurecendo no processo de avaliação institucional e entendendo que avaliar não é apenas falar o negativo, mas também falar o que está dando certo, e os alunos demonstraram que sabem disso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar este relato, gostaria de lembrar que as mudanças positivas que vêm ocorrendo no curso não são frutos exclusivos do curso de formação continuada, mas sim, da soma de várias posturas que o departamento de Zootecnia vem assumindo, entre elas: a retomada da auto-avaliação desde 2000; a ampla socialização e discussão dos seus resultados para os professores e alunos, inclusive disponibilizando-os na Internet; o amadurecimento de professores e alunos neste processo de auto-avaliação; e principalmente, os professores não se eximirem de traçar metas de qualidade para superar os problemas detectados nesta auto-avaliação, o que aumenta a confiabilidade e credibilidade do processo.

A resposta ao programa de formação pedagógica continuada para os professores também foi uma das questões em busca de solução, pois de nada adiantaria identificar índices tão altos de insatisfação com as práticas pedagógicas de seus professores e não se fazer nada. Os responsáveis pelo curso sabiam que havia problemas de ordem metodológica, através das conversas de corredores, reclamações de alunos, da chefia e da coordenação. A implantação da avaliação institucional tornou o problema de domínio público e institucionalizado, e isto exigia soluções; sendo assim, o curso de formação continuada surgiu como uma resposta aos anseios dos alunos e dos professores que desejavam mudanças.

Alonso (1999, p.31) afirma:

As mudanças necessárias não são tão simples e superficiais, como a utilização de recursos didáticos mais modernos ou a inclusão de disciplinas no currículo; ao

contrário, envolvem revisão de conceitos, das bases em que se assenta o ensino e a aprendizagem, a tomada de consciência das novas responsabilidades de educador frente aos desafios da “nova era”. Tudo isso requer atitudes amadurecidas que predisponham os profissionais para a mudança.

Acredito que o tratamento teórico dado no curso de formação continuada possibilitou aos professores este aprofundamento em relação ao processo de ensino-aprendizagem, levando-os a compreender com clareza os fundamentos de uma nova prática em contraposição as formas tradicionais de ensino, os indicadores quantitativos recebidos na auto-avaliação apontam para isso.

Deste modo também estou convencida, como aponta Alonso (1999, p. 30)

[...] os responsáveis pela formação de educadores não tem se mostrado sensíveis a essa questão a ponto de se mobilizarem com empenho e convicção no processo de reforma necessária, pautados por um conhecimento realista da situação. As mudanças apontadas, via de regra, se concentram em discussões sem fim sobre o “currículo”, incluindo ou retirando disciplinas, alterando carga horária ou mesmo desgastando-se em discussões intermináveis sobre conceitos implícitos, em vez de se voltarem para dados de realidade, de constatações óbvias do estado geral do ensino, do fraco desempenho escolar em todos os níveis e do imobilismo geral frente aos resultados.

Nesse sentido seria um bom momento para se repensar a forma como é concebida hoje a universidade: com “grades” curriculares extremamente fechadas, pouca mobilidade para o aluno ousar, para fazer aquilo de que gosta; dificultando projetos multidisciplinares, isto é, não favorecendo ao aluno “circular”, interagir com outros cursos além do que está fazendo.

Portanto, se faz necessário que as revisões curriculares contemplem as questões pedagógicas apontadas nos programas de auto-avaliação dos cursos e possibilite a participação dos alunos para que estes institucionalizem seus projetos pessoais no decorrer de sua formação. Acreditamos que assim será possível discutir os projetos dos cursos e

viabilizar *currículos intensivos*, favorecendo a transdisciplinaridade, a unidade entre princípio científico e educativo.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Myrtes. Transformações necessárias na escola e na formação dos professores. In: **Interdisciplinaridade e Novas Tecnologias: formando professores**. Campo Grande.
- DEPRESBITERIS, Léa. **O Desafio da Avaliação da Aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.
- _____. Avaliação da Aprendizagem - Revendo Conceitos e Posições. In: **Avaliação do Rendimento Escolar**. 4ª ed. São Paulo: Papyrus, 1995.
- BLOOM, Benjamin [et.al.]. **Taxionomia de Objetivos Educacionais**. Porto Alegre, Editora Globo, 1973.
- BALZAN, Newton. Formação do professor para o ensino superior: desafios e experiências. In: **Formação do educador e avaliação educacional**. Org: BICUDO, Maria Apª Viggiani & JUNIOR, Celestino Alves da Silva. Editora UNESP. São Paulo, 1999.
- BITTENCOURT, Neide Arrias. **Avaliação de Aprendizagem no Ensino Superior: um processo construído e vivenciado**. Tese de Doutorado, FEUSP/2001.
- CASTRO, Cláudio Moura de. O que importa é a sala de aula. In: **Revista Ensino Superior**, 2001, p.3.
- LIBANÊO, José Carlos. Produção de saberes na Escola: suspeitas e apostas. In: **Didática, Currículo e Saberes escolares**. Org: Vera Maria Candau, Rio de Janeiro, DP&A, 2001, 2ª ed.
- LUCKESI, C.C. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. In: **Tecnologia Educacional** (61): 6-15, 1984.
- _____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MASETTO, Marcos T. **O professor universitário e sua formação pedagógica**. Org: BICUDO, Maria Apª Viggiani & JUNIOR, Celestino Alves da Silva. Editora UNESP. São Paulo, 1999.
- _____. O professor Universitário e sua formação pedagógica. In: **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. São Paulo. Editora UNESP, 1999, p. 167.
- PAIUB, Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras. Relatórios Anuais do Subprojeto de Avaliação de Disciplinas. Coordenadora Neide Arrias Bittencourt. Universidade Estadual de Maringá, 1993-1996.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da Excelência à Regulação das Aprendizagens**: entre duas lógicas. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre, ARTMED, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido. A Pesquisa em Didática – 1996 a 1999. In: **Didática, Currículo e Saberes escolares**. Org: Vera Maria Candau, Rio de Janeiro, DP&A, 2001, 2ª ed.
- SMOLE, Kátia C. Stocco Aprendizagem Significativa: o lugar do conhecimento e da inteligência. **Revista aprendiz/aprenderonline**. 01/08/2000.
- TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de Currículos e ensino**. 9ª ed. Porto Alegre, Editora Globo, 1986.
- ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre, ARTMED, 1998.

Recebido: 10/02/2009

Aceito: 01/08/2009

Endereço para correspondência: Neide Arrias Bittencourt. Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Catarina