

CONSTRUÇÃO COLETIVA DE DIRETRIZES PARA A AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA UNESP

Marília Freitas de Campos TOZONI-REIS (IIBB-UNESP); Cristiane Néspoli de OLIVEIRA- (FCT –UNESP); Maria Ângela de Moraes CORDEIRO (FE – UNESP); Miriam Celí Pimentel Porto FORESTI (IBB-UNESP); Sandra Regina Monteiro Masalskiene ROVEDA (CES-UNESP); Ana Maria Lombardi DAIBEM (FC–UNESP); Andréa Carla Gonçalves VIANNA (FC- UNESP); Elisabete Aparecida Andrello RUBO (FC-UNESP); Gessuir PIGATTO (CET- UNESP); Maria Antônia GRANVILLE (Ibilce - UNESP); Tânia Marcia COSTA (CELP – UNESP).

Eixo Temático: Formação de Professores para o Ensino Superior

Introdução

As discussões sobre a educação superior no Brasil giram, em geral, em torno de dois eixos: a problemática do ensino superior e as questões metodológicas. Sobre a primeira temos vasta produção acadêmica (MOROSINI 1998; PEIXOTO, 2000) tratando de variados temas. Sobre as questões metodológicas do ensino, temos uma produção igualmente importante que problematiza para o ensino superior as preocupações metodológicas de que se ocupa as ciências pedagógicas, como o discutido por Berbel (2002), Castanho (2005), Cunha (2005), Demo (2004), Marin (2005), Pimenta e Anastasiou (2002), Toledo (2003) e Veiga (2005), apenas para citar alguns exemplos.

Este texto insere-se em temas relacionados ao processo de qualificação docente para o ensino na universidade. Sabemos que as atividades de ensino – assim como as de extensão - não são tão valorizadas quanto às atividades de pesquisa. De uma forma geral, a prática pedagógica dos professores no ensino superior é marcada pelo conservadorismo educativo, revelando concepções educacionais muito arraigadas nos paradigmas tradicionais dominantes das relações educação e sociedade. Por outro lado, na conversa cotidiana dos professores universitários percebemos a necessidade de buscar formas mais inovadas e inovadoras de ensino, colocadas como alternativas ao desconforto que vivem nas salas de aula. Essa situação pode ser considerada como indicador de busca de novas referências teórico-práticas para as atividades de ensino.

Soma-se a isso o fato de que na formação dos docentes do ensino superior nos cursos de pós-graduação, nos quais geralmente se completa a formação dos professores pesquisadores, os programas privilegiam a pesquisa, desvalorizando as outras atividades fins da universidade. Por outro lado, temos assistido algumas

iniciativas de formação pedagógica nos cursos de pós-graduação, seja por exigência formal ou por iniciativa dos programas. Lembremos que a CAPES exige dos seus bolsistas pós-graduandos um “estágio de docência” que tem se resumido a uma atuação pontual – de regência - em uma disciplina. No entanto, algumas iniciativas têm tentado avançar um pouco mais. Centrada na pesquisa, essas iniciativas, no que diz respeito à formação pedagógica, respondem a expectativas que se relacionam quase que tão somente às competências educativas em sua dimensão técnica instrumental.

Essas expectativas relacionam-se às condições de trabalho. As universidades públicas tornam-se cada dia mais permeadas pela lógica empresarial: estímulo à competição individualista, políticas de avaliação docente cada vez mais submissa a critérios quantitativos que desvalorizam potencialidades acadêmicas individuais e coletivas, excesso de carga horária didática, e excesso de compromissos profissionais resultantes da transformação dos docentes pesquisadores em agenciadores de recursos e em executores de atividades burocráticas, comprometendo o bem estar pessoal e coletivo e determinando, de forma cruel, limitações nos aspectos políticos, sociais e até familiares de suas vidas. Tudo isso tem levado, ao longo dos anos, a impedir a convivência acadêmica necessária para a construção de uma universidade pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

Não podemos negar que, nos últimos anos, as universidades públicas conseguiram avançar no processo de democratização. No entanto, esse processo contém todas as contradições resultantes do momento histórico-social que estamos vivendo. Alguns problemas precisam ser urgentemente enfrentados sob o risco de cristalizar essas conquistas históricas, configurando-se como obstáculos à reestruturação das atividades acadêmicas.

Convivemos hoje nas universidades não só com uma organização curricular fragmentada das atividades de ensino, mas com uma organização também fragmentada da pesquisa. Assim, para pensarmos um projeto competente para a universidade numa perspectiva de transformação paradigmática, podemos pensar na superação das formas de organizar o ensino, a pesquisa e a extensão.

Pensar a formação dos professores dos cursos de graduação das universidades, hoje, significa ter como referencia a articulação entre os campos pedagógico, político, social e científico.

Com essas preocupações, o Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas (NEPP) da UNESP, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD – vem se constituindo como um espaço de reflexão e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas

dos docentes dos cursos de graduação da UNESP em um processo de formação permanente. A origem desta proposta pode ser identificada em diferentes iniciativas.

Essas iniciativas pontuais, acumuladas configuraram-se num processo de construção de um coletivo de professores interessados na formação de seus pares. Embora os referenciais teóricos desses pioneiros tivessem algumas diferenças, eles transitam, em geral, em torno das abordagens críticas da educação, em particular da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005). Esse coletivo de professores ampliou-se, agregando professores não especializados em educação, interessados em debater sua prática pedagógica. Esse processo, espontâneo, culminou em 2006 a 2008 na organização, pela PROGRAD, numa série de Oficinas dirigidas a professores de diferentes cursos – não especialistas em educação – que foram considerados articuladores e mediadores de um projeto mais amplo de formação pedagógica dos docentes da UNESP. Essa iniciativa levou a organização, em 2008, do I Fórum de Práticas Pedagógicas da UNESP em Águas de Lindóia – SP. Os professores participantes decidiram em Assembléia pela criação de um Núcleo que se responsabilizasse institucionalmente pela formação pedagógica dos docentes da UNESP.

A portaria nº 45 de 03 de outubro de 2008 criou, então, o Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas da UNESP, cuja marca é a afirmação de “o que nos une é a prática pedagógica”. Foi designado, em fevereiro de 2009, o primeiro Grupo Gestor (GG) do NEPP, um coletivo interdisciplinar de docentes, composto de dezessete membros – incluindo a Pró-Reitora de Graduação como Coordenadora – e com pelo menos seis pesquisadores da área da educação. Os demais membros do GG são oriundos de diferentes áreas do conhecimento com o objetivo de tornar as ações desse coletivo mais enraizadas nas áreas de atuação dos docentes dessa Universidade. As primeiras atividades realizadas foram as Oficinas de Estudos Pedagógicos (OEPs). O NEPP organiza duas modalidades de OEPs: as básicas – onde se discutem as bases teóricas, epistemológicas e metodológicas da educação superior – e as específicas, organizadas a partir de demandas identificadas no conjunto dos docentes. Este texto apresenta e analisa o processo de realização de uma OEP Específica sobre Avaliação, oferecida aos docentes da UNESP.

A avaliação da aprendizagem: um campo polêmico nas práticas pedagógicas.

O tema “avaliação da aprendizagem” está presente em toda discussão – leiga ou não – sobre o ensino e a aprendizagem na educação escolar de todos os níveis. No entanto, sabemos que as discussões mais críticas em torno desse tema, apontam

para a necessidade de ampliar o próprio tema, mais do que a avaliação da aprendizagem, o que fazemos como professores em nosso cotidiano, independente das técnicas e dos instrumentos utilizados, é – ou deveria ser – avaliação do processo de ensino aprendizagem. Pensar a avaliação da aprendizagem na prática pedagógica é preocupar-se com a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, é compreender a função pedagógica da avaliação como uma prática que se preocupa em identificar e interpretar os resultados do processo educativo para sua melhoria. A avaliação traz elementos para diagnosticar a aprendizagem, mas também, de forma igualmente importante, para diagnosticar o ensino. Eis o motivo da OEP específica.

Conceituemos, então, avaliação. Essa prática está tão esvaziada conceitualmente no contexto escolar, incluindo o ensino superior, que é comum professores, alunos, pais de alunos e população em geral se referirem à avaliação como sinônimo de provas e/ou exames. Obviamente que esses são os instrumentos mais usados na avaliação escolar, mas é muito importante, ao conceituarmos avaliação, iniciar pela superação deste reducionismo.

Os estudos mais críticos sobre a avaliação, como os de Luckesi (1997), Borba (2003), Veiga (2005), Hoffmann (2005) e Barlow (2006) para citar apenas alguns, com referenciais diferentes, tem defendido a tese de que avaliação da aprendizagem escolar é um processo mais completo, mais amplo e complexo, do que a simples aplicação de provas e/ou exames. Luckesi (1997) discute essas diferenças afirmando que verificação é “um ato estático”, que se encerra em si mesmo, enquanto que a avaliação é um processo dinâmico, que “tem conseqüências”, conseqüências para o processo de ensino e aprendizagem:

O termo *avaliar* também tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer “dar valor a...”. Porém o conceito “avaliação” é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...”, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isso quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, como uma conseqüente tomada de decisão de ação (LUCKESI, 1997, p. 92)

Tomemos o mais importante do que foi colocado pelo autor para a conceituação de avaliação: a avaliação, diferentemente da verificação, tem conseqüência, exige uma tomada de decisões sobre o diagnóstico que ela produz. Com relação à avaliação do processo de ensino e aprendizagem nas disciplinas no ensino superior, isso significa dizer que os resultados dos processos avaliativos que praticamos como professores, mostra-nos uma realidade – de ensino e de aprendizagem – que tem conseqüência, isto é, exige uma tomada de decisões tendo em vista o processo educativo em seu conjunto.

Essa tomada de decisões em nossa prática pedagógica tem se resumido a definir “aprovados” ou “reprovados”, qualquer que sejam os critérios ou instrumentos utilizados. Essa prática caracteriza-se como uma prática administrativa, não pedagógica. Essa decisão – formal – tomada pela Instituição e não pelos professores a partir dos resultados dos processos avaliativos que eles mesmos organizam (decidem), é insuficiente para conferir-lhe o status de avaliação, caracterizando-se muito mais como verificação. Desta forma, é urgente e importante que os professores tomem nas mãos esse processo para conferir à avaliação uma abordagem pedagógica: que decisões devem ser tomadas sobre os resultados da avaliação. E a decisão mais adequada do ponto de vista pedagógico é garantir condições para que os alunos possam aprender o que não foi aprendido.

Assim, os professores não abrirão mão de sua responsabilidade na formação dos alunos, superando a prática de verificação da aprendizagem e colocando em seu lugar a avaliação do processo de ensino aprendizagem: ao fazer o diagnóstico e constatar resultados insatisfatórios, é preciso indicar e acompanhar o “tratamento”.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem é parte do plano de ensino, que por sua vez é parte do projeto pedagógico do curso onde atuam os professores. Consideremos, então, todo o processo de planejamento como um momento de reflexão da ação educativa como um todo:

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido (LUCKESI, 1997, P. 85)

Isso significa que o planejamento – em todos os seus níveis, mas particularmente no nível do ensino - é uma ação didático-pedagógica intencional, um momento em que os professores tomam decisões acerca do processo educativo que acontece e acontecerá sob sua responsabilidade. Isso significa dizer, então, que o plano de ensino reflete o compromisso que os professores tem com o educar, mais especificamente com o ensino e a aprendizagem, evitando que esse processo se dê de forma improvisada. Assim, notamos que o plano de ensino tem uma dimensão mais ampla, uma dimensão política – no sentido de tomada de decisões – muito mais do que uma dimensão técnica.

Então, ao planejar os professores tomam decisões sobre quais e como serão transmitidos/apropriados o conjunto de saberes – compreendidos como conhecimentos, idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades e técnicas (SAVIANI, 2005, p. 12) – de uma determinada área do conhecimento humano, ainda hegemonicamente organizado em disciplinas. A pedagogia,

compreendida como a ciência e a prática da educação – no caso aqui em análise, do ensino – trata o processo de planejar como uma ação pedagógica intencional que diz respeito à preparação, realização e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

É importante, então, pensar que esse planejamento não se esgota na sua preparação, que se realiza na ação cotidiana dos professores e alunos através das atividades previstas e realizadas e, ao mesmo tempo, é constantemente avaliado. Então, se o plano de ensino é a própria ação educativa em processo e a avaliação um diagnóstico de tudo que ocorre nesse movimento de ensinar e aprender. – e que diagnosticado, indica a necessidade da reformulação – ou não - do processo de ensino e aprendizagem em curso. Podemos dizer, portanto, que a avaliação é subsidiária (LUCKESI, 1997) do planejamento, que retro-alimenta o planejamento, que diagnostica o processo de ensino aprendizagem, isto é, que indica a necessidade - ou não - de nova condução do processo. Desta forma, o processo de ensino e aprendizagem conta com o apoio do processo de avaliação para dar mais qualidade ao ensinar e aprender, para fazer-lo mais adequado para atingir os objetivos da ação educativa no âmbito da educação e do ensino. Isso significa dizer que a preparação, a realização e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem são concomitantes e indissociáveis.

Lembremos ainda que o planejamento, além de não ser uma ação técnica, também não é uma ação formal, burocrática, mas configura-se na própria ação educativa. Se ele é a própria ação educativa – pensada e refletida, pela articulação radical entre teoria e prática -, temos que reconhecer sua flexibilidade:

A organização das atividades de aprendizagem é, fundamentalmente uma tarefa do professor. Em sua etapa inicial, entretanto, deve ser realizada com extrema flexibilidade, a fim de que, durante a execução, possa o aluno – agente ativo – participar de uma tarefa cooperativa com o professor, no sentido de escolher, entre as atividades pré-estabelecidas, as que mais se adaptem a seus próprios interesses, capacidades e necessidades pessoais. Ocorre que assim que – dentro das linhas mestras do planejamento desenhado pelo professor, cabe um certo grau de replanejamento por parte dos alunos (LEYTON-SOLO, 1969)

Então, se o planejamento é flexível ao ponto de ser re-planejado, re-estruturado, re-elaborado, re-significado, alguns dos importantes indicadores da necessidade de re-planejar são expressos pelos resultados da avaliação. Se a avaliação nos mostra caminhos de melhorar o processo de ensino, corrigindo rotas da própria ação educativa, então os objetivos e procedimentos de avaliação são parte integrante do plano de ensino. É no ato de planejar – contínua e constantemente, antes e durante o processo de ensino – que pensamos e tomamos decisões sobre a avaliação, sobre os objetivos e procedimentos de avaliação e, com seus resultados, tomamos decisões sobre os objetivos e procedimentos de ensino.

Somente assim podemos compreender a avaliação: como subsidiária do processo de ensino e aprendizagem (LUCKESI, 1997). Trata-se de uma ação da prática educativa que traz elementos críticos sobre o processo de ensino e aprendizagem, uma prática que fundamenta novas decisões de ação educativa. Destaca-se aqui que, pensar e agir sobre a avaliação para além da verificação da aprendizagem, a avaliação ao diagnosticar o “aprendido” – e conseqüentemente o “ensinado” – exige tomada de decisões para superar as fragilidades encontradas. Isso significa dizer que a avaliação relaciona-se diretamente com o projeto educativo, com a preparação e a realização da ação educativa a tal ponto que:

Diria, em síntese, que os professores não são “culpados” pelos resultados obtidos pelos alunos, mas são, sim, responsáveis. Serão, entretanto, culpados se não forem comprometidos no sentido de buscarem seu aperfeiçoamento e se não preservarem a sensibilidade ao lidar com a complexidade do processo (HOFFMANN, 2005, p.18).

Essas breves colocações acerca da avaliação e de sua importância no processo educativo, e particularmente no processo de ensino e aprendizagem, tem preocupações que não se referem às preocupações técnicas instrumentais que encontramos nas diferentes concepções de educação e ensino já tão discutidas pelas ciências da educação, em especial por Saviani (2007) no já clássico texto “Escola e Democracia”. Sendo assim, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o NEPP pensou e realizou a primeira OEP Específica sobre o polêmico – e esperado - tema da avaliação do processo de ensino e aprendizagem na universidade.

A oficina de avaliação: aspectos organizativos

A primeira OEP Específica – “Avaliação do processo de ensino-aprendizagem na universidade” foi realizada no período de 08 a 10 de junho de 2009 em Águas de Lindóia – SP. No entanto, sua organização foi discutida e realizada durante dois meses pela Comissão Organizadora composta de cinco membros do Grupo Gestor do NEPP. Além disso, a Comissão discutiu com o conjunto dos membros do GG toda a proposta até concluí-la e coloca-la em andamento. Com o objetivo apresentar os resultados desta iniciativa para o processo de formação pedagógica dos docentes da UNESP, detalharemos sua proposta e seus resultados.

Nesses três dias de trabalho os 92 participantes, oriundos de 20 diferentes unidades da UNESP localizadas em 14 diferentes municípios do Estado de São Paulo, realizaram diferentes atividades. O objetivo principal desta OEP Específica foi analisar criticamente a avaliação do processo de ensino e aprendizagem e seus condicionantes. Para isso, nossa proposta foi refletir sobre os subsídios teóricos que fundamentam a função da avaliação no processo ensino-aprendizagem; refletir sobre os princípios metodológicos da avaliação do processo de ensino-aprendizagem no

ensino superior; compreender como os professores do ensino superior avaliam seus alunos; relacionar avaliação e planejamento; identificar as principais modalidades, técnicas e Instrumentos de avaliação; e, como consequência dos trabalhos, construir e sistematizar coletivamente diretrizes gerais para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação da UNESP. Para isso, os conteúdos propostos tratavam da função da avaliação no processo de ensino e aprendizagem; dos princípios metodológicos da avaliação do processo de ensino e aprendizagem no ensino superior; e da instrumentação metodológica da avaliação no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior. Os trabalhos foram organizados para que vivenciássemos palestras, trabalhos em pequenos grupos e plenárias de finalização das propostas. Tivemos duas palestras com discussão sobre os temas abordados. A primeira, intitulada “Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola?” apresentada pela exibição de um vídeo cujo palestrante foi o Prof. Dr. Cipriano Carlos Luckesi da Universidade Federal da Bahia, que se dedica ao estudo do tema Avaliação. A segunda palestra teve o título de “Modalidade, técnicas e instrumentos de avaliação”, ministrada pela Coordenadora da OEP, membro do Grupo Gestor do NEPP. Foram muito calorosas as discussões sobre os temas abordados nas duas palestras, demonstrando grande interesse e envolvimento de todos os participantes.

Os pequenos grupos reuniram-se para a leitura e interpretação de textos seguida de discussões e também para produção de propostas de avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Em todos os pequenos grupos contamos com a participação de mediadores de discussão oriundos do Grupo Gestor do NEPP e também do próprio grupo de participantes. Foi muito interessante observar que essas discussões foram muito produtivas pois além de permitirem a socialização de dificuldades e dúvidas dos professores com relação ao tema, permitiram também que eles se apropriassem de forma mais elaborada dos conhecimentos veiculados nas palestras.

Além disso, os participantes se reuniram em plenárias para apresentar os resultados dos trabalhos nos pequenos grupos e deliberar sobre a construção coletiva das diretrizes gerais para avaliação do processo de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação da UNESP. Destaca-se aqui uma original produção coletiva de diretrizes para avaliação do processo de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação da UNESP.

Para finalizar, em vários momentos os participantes desta OEP avaliaram os trabalhos do dia, relacionando-os aos objetivos e expectativas - sempre problematizadas -, assim como avaliaram o conjunto daquilo que vivenciamos numa atividade avaliativa ao final da Oficina.

Conclusão: a produção coletiva

A indicação do tema da avaliação como um tema de interesse específico dos professores da Universidade no seu processo de formação pedagógica, em si já é um indicador de expectativas técnicas instrucionais do próprio processo. Somou-se a isso, o levantamento das expectativas sobre a própria OEP Específica sobre avaliação, realizada em seus momentos iniciais através de um exercício grupal que solicitava a apresentação dos grupos organizados em “delegações” dos diferentes campi da UNESP, cuja tarefa era apresentar os professores dos grupos e suas expectativas para todos os participantes que indicou, com maior clareza, essas expectativas técnicas instrucionais. No entanto, apesar disso, tivemos, no decorrer dos trabalhos, enorme adesão dos participantes para a construção coletiva das diretrizes para a avaliação do processo de ensino e aprendizagem na UNESP.

Essas diretrizes, apontadas pelos pequenos grupos reunidos para realizar diferentes tarefas e discutidas nas plenárias que sucederam os trabalhos dos Grupos, foram, na plenária final, sistematizadas. Algumas das diretrizes dizem respeito à discussão de avaliação do processo de ensino-aprendizagem no âmbito dos Conselhos de Cursos, dos Departamentos e outras no âmbito das disciplinas. Outras diretrizes, ainda, estão diretamente relacionadas às atividades da Pró Reitoria de Graduação – PROGRAD e do NEPP.

No âmbito dos Conselhos de Curso, o coletivo de professores apontou a necessidade de:

- Construir Coletivamente o PPP seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais, atenção especial ao perfil do aluno a ser formado;
- Garantir participação efetiva de docentes e discentes na discussão do PPP, articulando os Conselhos de Departamentos e Conselhos de Cursos, definindo o perfil do aluno a ser formado e processos de avaliação da aprendizagem;
- Disponibilizar os Projetos Político-Pedagógicos na Web;
- Discutir o ensino de graduação em sintonia com tripé Ensino-Pesquisa-Extensão;
- Promover a revisão do Manual de Graduação
- Discutir nos Conselhos de Classe e Conselhos de Cursos as possibilidades de estimular a inter e transdisciplinaridade.

No âmbito dos Departamentos, indicou-se:

- Socializar e discutir o PPP constantemente, principalmente o que diz respeito ao perfil do aluno e aos processos de avaliação da aprendizagem;

- Promover discussões coletivas dos planos de ensino para garantir que os objetivos da disciplina estejam alinhados com PPP e os conteúdos e processos de avaliação, por sua vez, estejam alinhados com os objetivos da disciplina;

No âmbito das disciplinas, sugeriu-se:

- Estabelecer contratos claros e objetivos de ensino e aprendizagem com os alunos, incluindo o processo de avaliação;
- Implantar um processo de avaliação que se preocupe principalmente com o diagnóstico e o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem;
- Refletir sobre a necessidade de construir o plano de ensino da disciplina a partir de seus objetivos;
- Cuidar para que a avaliação da aprendizagem dos alunos esteja diretamente relacionada com os objetivos da disciplina definidos nos planos de ensino;
- Definir claramente nos planos de ensino o que é essencial e complementar em termos de competências, conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes, comportamentos, idéias, conceitos, valores e símbolos, sempre vinculados ao PPP;
- Orientar a avaliação do processo de ensino e aprendizagem focado naquilo que é essencial para a formação dos alunos, dinamizando e diversificando os procedimentos, modalidades, técnicas e instrumentos de avaliação;
- Discutir com alunos e professores, sempre que necessário, os planos de ensino e de aula, adequando os processos de ensino e de avaliação;
- Avaliar reflexivamente o processo de ensino-aprendizagem levando em conta os resultados da avaliação;
- Estimular a participação ativa dos alunos para retro-alimentação do planejamento de ensino durante e ao final das disciplinas;
- Promover oportunidades para socialização dos conhecimentos entre os alunos, garantindo a possibilidade de compartilhar a aprendizagem dos conteúdos;
- Discutir com os alunos os resultados dos processos de avaliação da aprendizagem;
- Promover a adequação contínua dos planos de ensino e planos de aula, tendo como indicadores os resultados da avaliação da aprendizagem;
- Reformular constantemente os planos de ensino usando como orientadores os resultados da avaliação da aprendizagem;
- Promover constante realimentação do processo ensino-aprendizagem: não somente após o curso, mas durante sua realização;

E, por último, para ação da PROGRAD e do NEPP, os professores indicaram:

- Garantir representatividade do ensino nos Órgãos Colegiados;
- Garantir valorização das atividades de ensino nos processos de avaliação docente;
- Estimular que os Conselhos de Classe sejam ativos e orientados por tutores pedagógicos;
- Fortalecer, estabelecendo atribuições e competências específicas, os Conselhos de Curso, as Comissões de Ensino e os Conselhos de Classe;
- Garantir a implantação dos NEPPs nas unidades;
- Promover a sensibilização, conscientização e “convocação” dos docentes para formação pedagógica;
- Realizar seminários e oficinas pedagógicas nas unidades;
- Promover cursos pedagógicos para docentes recém-contratados

Observamos que, embora as expectativas tenham sido fundamentalmente técnicas instrumentais, e tenhamos enfrentado durante a Oficina muitos conflitos acerca das concepções mais conservadoras da educação e do ensino, podemos concluir que a produção coletiva das diretrizes para a avaliação do processo de ensino e aprendizagem na UNESP trouxe indicadores para melhoria da qualidade do ensino nos cursos de graduação desta universidade, objetivo maior do processo de formação pedagógica dos docentes que cabe ao NEPP promover.

Referências

- BARLOW, M. **Avaliação Escolar: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BERBEL, N.A.N. **Reflexões sobre questões de ensino na universidade**. Londrina: Eduel, 2002.
- BORBA, S.C. **A complexa arte da avaliação**. Maceió: EDUFAL, 2003.
- CASTANHO, S. e CASTANHO, M.E. (org). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001.
- CUNHA, M.I.(org) **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação**. São Paulo: Mediação Editora, 2004.
- HOFFMANN, J. **Do pensar ao agir em avaliação**. 9 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- LUCKESI, C.C. Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: LUCKESI, C.C. 6 ed. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARIN, A.J. **Didática e trabalho docente**. Araraquara: JM Editora, 2005.

MOROSINI, M; SGUISSARDI, V. **A Educação superior em periódicos nacionais**. Vitória/ES: FCAA, 1998.

PEIXOTO, M.C.L. **Educação Superior**: avaliação da produção científica. Belo Horizonte: Imprensa Universitária da UFMG, 2000.

PIMENTA, S.G. & ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. **A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

TOLEDO, A & VASCONCELOS, M.L.M.C. **Ensinar e aprender no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

VEIGA, I.P.A. **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira e Marins, 2005.