



DIDÁTICA E AVALIAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE SUA PARCERIA INEXTRICÁVEL

Jesus Garcia Pascual

Garciapascual2001@yahoo.com.br

Universidade Federal do Ceará

Introdução

O texto que ora apresentamos alinhava fases importantes da nossa trajetória docente tecidas, como diz Oliveira (2003), sob a convicção que “tecer e produzir argumentos, os mais consistentes possíveis, para que a expressão daquilo que sinto se torne crível, para mim e para os meus eventuais leitores, tem sido um desafio permanente” (p.12). O sono perturbado do educador contemporâneo perpassa os níveis do sistema de ensino brasileiro, embora “o imaginário escolar e docente aparentou por décadas dormir em paz, porém sempre nossos sonhos estiveram perturbados por pesadelos. O pesadelo do fracasso escolar, da reprovação, da defasagem e da retenção” (PARO, 2001, p.6).

Configuramos os paradoxos – encontrados em nossas pesquisas anteriores – mediante a metáfora denominada ‘universidade: fábrica de sonhos e celeiro de decepções’ que aninha expectativas arrimadas no grande desejo de aprender (“Nós, universitários temos febre de aprender, imaginamos uma universidade com projeto, história, tecnologia, disciplina, fatores que sirvam como pedais do futuro”), mas que se metamorfoseiam em decepção (“Tudo isso me faz ficar inconformada, decepcionada, cansada e sem estímulo para continuar meus estudos na universidade”).



Sendo assim, a importância de refletir sobre a **prática docente** e a **avaliação docente** como parte integrada e integrante do processo educacional (planejamento, ação docente e avaliação) merece atenção. É cada vez maior a preocupação com a formação de professores para o ensino superior, haja vista a tendência do fomento à pesquisa em detrimento do ensino na avaliação do desempenho docente. Daí que a busca incesante para renovar nossa trajetória docente e colaborar na formação atualizada dos estudantes, passamos a tratar neste artigo das práticas docentes, que podem ser entendidas como 'arte' (ARROYO, apud PARO, 2001) ou como atividade profissional que implica em *saber-fazer*, isto é, ensinar (TARDIF, 2002). Enfim, a atividade docente no ensino superior passa por momentos de transformação, que expande a docência, porque:

[...] As funções formativas convencionais – ter um bom conhecimento sobre sua matéria e saber explicá-la – foram se tornando mais complexas com o passar do tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho: massificação dos estudantes, divisão dos conteúdos, incorporação de novas tecnologias, associação do trabalho em sala de aula com o acompanhamento da aprendizagem em empresas, surgimento dos intercâmbios e outros programas interinstitucionais (ZABALZA, 2004, p. 108).

Se a docência, conforme nos diz Zabalza, expandiu o campo de atuação no que diz respeito mormente à aprendizagem, levar-se-á em conta, por conseguinte, novas práticas didáticas que deixando os paradigmas da excelência tendam para didáticas da regulação, porque: “Há mais de vinte anos, todos aqueles que lutam contra o fracasso escolar preocupam-se com a *diferenciação da*



ação pedagógica” (PERRENOUD, 1999, p.88). Pensamos que a idéia desse autor sobre a conceito de ‘regulação’ aplicada à aprendizagem poder-nos-á servir de referencial teórico para avaliar o processo didático que professores elaboram nas disciplinas ministradas. Se a regulação – no dizer de Perrenoud – faz parte de uma causalidade teleonômica, com aneis que modificam o presente em função de uma referência ao futuro desejado (ibd. p.90), utilizamos tal conceito para que os estudantes avaliem a didática aplicada por professores em sala de aula.

O Problema

É nosso intuito, contudo, tratar neste artigo da relação entre a **avaliação** que os estudantes fazem do processo de ensino que o professor executa ao longo do semestre e a **reverberação** nas competências docentes. Sabe-se que as instituições superiores de ensino possuem programas de avaliação docente no seus estatutos que muitas vezes não funcionam como instrumentos de renovação pedagógica, mas apenas meras etapas na progressão funcional dos professores. Cabe citar sistemas que apresentam uma ficha de avaliação sobre o desempenho docente no final do semestre para ser respondida anonimamente pelos estudantes e que é guardada – lacrada! – até que uma comissão nomeada *ad hoc* analise a conveniência ou não de progressão funcional do professor.

Ora, avaliar implica em acompanhar de perto o desenvolvimento de um determinado projeto didático para introduzir mudanças durante sua execução e não esperar concluí-lo para apenas constatar o sucesso ou o fracasso. Porque, qual será a força transformadora de certas avaliações realizadas por estudantes conforme capturamos



em pesquisas anteriores (“podem ser bem informados, podem ser capazes, mas não são didáticos; o problema é a didática, não há didática infelizmente”) que cheguem tardiamente aos professores? Concordamos, certamente, com Perrenoud (1999) quando diz que avaliar pedagogicamente implica em privilegiar um modo de estar na aula, definir um modelo de aluno, até porque ‘aluno’ é um conceito inventado, histórico, completa Sacristán opondo-se à teoria naturalista: “O *aluno* é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores ...) que têm o poder de organizar a vida dos não adultos” (2005, p.11).

Segue-se, em decorrência do exposto acima, que **didática** e **avaliação** devem caminhar simultâneas e integradas; acrescentamos, contudo, ‘didática sob medida para cada turma’, porque, *mutatis mutandis*, o que nos diz o sociólogo suíço em relação à aprendizagem, o aplicaremos à didática utilizada na turma: “É aí que intervém a imaginação didática e a capacidade de observação. Deve-se propor para cada aluno uma tarefa tão plausível quanto possível e observar o que acontece” (PERRENOUD, 2004, p.65).

Defendemos que a avaliação das práticas docentes, além de ser feita mediante instrumentos melhor elaborados, deve acontecer durante o período interativo do professor com os alunos. Isto porque a prática docente imbrica conhecimentos teóricos e realidade empírica, metamorfoseando *conhecer* e *fazer* na *epistemologia da prática profissional*, expressão usada por Tardif para falar sobre o conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas (2002, p.255).



Procedimento Metodológico

O texto apoia suas reflexões em cima de uma pesquisa realizada por um professor ao final do primeiro semestre letivo com uma turma de estudantes universitários no sistema anualizado e que teria que continuar por mais um semestre até concluir a disciplina. Esta é ministrada no sexto e sétimo semestres. Sendo assim, pensamos que a avaliação docente feita no meio do processo (entre o sexto e o sétimo semestre) permite reconstruir o planejamento didático no que tange à melhoria da formação dos estudantes, finalidade primeira da universidade!

A) O procedimento investigatório deu os seguintes passos:

1º Aplicamos questionário individual em relação ao planejamento que o professor executou para ministrar a disciplina investigando os temas que se iniciavam com as frases: Achei importante....; achei que prejudicou.....; sugiro que no próximo semestre....

2º Utilizamos como referencial metodológico a “Análise de conteúdos” porque, de acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo compreende um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que mediante procedimentos (sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens) e indicadores (quantitativos ou não) permitem inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

3º Nas respostas encontramos categorias e, destas, inferimos mudanças para a avaliação da prática didática que apontam para além do discurso aparente, pois além deste, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar (BARDIN, 1977).



Os sujeitos da pesquisa:

O universo da pesquisa contém 30 estudantes do sexto semestre que cursam área de conhecimento no Centro de Humanidades de uma universidade federal na Região Nordeste. Para a aplicação do questionário pediu-se o consentimento de cada um dos sujeitos e sua realização foi feita após os procedimentos regimentais, portanto em nada afetaram as notas, até porque se preservou o anonimato de cada sujeito. Cabe ressaltar que variáveis como idade e sexo não são relevantes para o objetivo desta investigação; notamos, contudo, que o material coletado na investigação ultrapassa os conteúdos trazidos neste texto, porque se encontra em fase de análise e será devidamente socializado em congressos outros, promovidos pelo NAVE. Nos conteúdos em análise encontra-se outra investigação semelhante realizada no segundo semestre – dimensão diacrônica da pesquisa.

C) Análise dos resultados:

Analisando as repostas referentes aos aspectos positivos, divimos os conteúdos em três grandes categorias, a saber: a) reflexão a partir dos textos fornecidos pelo professor, b) integração teoria/prática e, c) acompanhamento do processo por parte dos docentes (professor e monitora). Em torno dessas categorias maiores, gravitam outras, tais como 'tarefas', 'avaliação continuada', 'programação' (que inclui planejamento mensal, autonomia para estudar, prazos), 'produção científica' e 'atividades em grupo'.

a) Prática didática que promove a reflexão

Observa-se que a avaliação da prática docente apresenta-se muito favorável já que as respostas nesse



sentido obtém 69% (tabela nº 1 em anexo). Cabe, contudo, analisar mais detalhadamente a composição desse percentual. Nesse sentido, observamos que a didática que incorpora reflexão sobrepõe-se com diferença (26,7%) como atividade adequada e reconhecida pelos alunos para sua formação, a reflexão dentro de sala que ecoa para fora. Mas, o que significa reflexão e como contribui, segundo os estudantes, para sua formação? Lendo as respostas observamos que alguns apenas referem tais práticas reflexivas, porém sem muito acrescentar nos cometários: “achei importante as discussões em sala de aula” comenta o sujeito 1. Mas a que se refere a palavra ‘discussão’? Convém, para tanto, captar mensagens que esclareçam o sentido de tal expressão. Elas, certamente, apontam para a criticidade na formação dos futuros psicólogos, como lemos na resposta do sujeito 14: “As questões levantadas sobre a importância de se assumir uma posição crítica a respeito da Psicologia Escolar”.

Encontramos, em seguida, respostas que, ao enfatizar a importância da reflexão, mostram sua raridade nas práticas docentes como diz o sujeito 2: “Além de importante, achei fundamental os espaços de discussões e reflexão promovidos ao longo do semestre. Mesmo no âmbito acadêmico essas práticas ainda não têm sido compreendidas como essenciais para guiar nosso próprio processo de aprendizagem e exercitar nossa autonomia”. Observamos que reflexão vem imbricada num processo didático do qual não se pode separar porque: “As aulas e os conhecimentos imbricados nesta eram construídos em sala de aula em discussões – em pequenos grupos ou com todos da sala”, segundo o sujeito 26.

O excesso de atividades aparece, a olhos vistos (35,3%), como fato que prejudicou o processo didático, provocando que nalgumas semanas: “Tínhamos que nos



envolver ao mesmo tempo na elaboração do projeto, do artigo, das tarefas e ainda ler textos passados. Sem esquecer que temos outras disciplinas a cumprir”, arremata o sujeito 27. Convém salientar, todavia, que os estudantes se referem às tarefas e não a todas as atividades porque olhando o processo como um todo, sujeito 25 diz: “por conta das inúmeras atividades que nós estudantes nos propomos a realizar, às vezes, se torna complicado o exercício de tarefas semanais; mas, ao realizar uma reflexão sobre todo o processo, afirmo a importância destas para o exercício de nossa autonomia”.

Analisando as respostas, no que converne aos obstáculos no processo didático, encontramos, no entanto, estudantes que avaliam as leituras reflexivas como empecilhos para a aprendizagem (14,7%). Nesse sentido, sugerem a explicação direta feita pelo professor: “Acho que o tempo deveria ser melhor aproveitado se o professor explicasse os assuntos diretamente” (sujeito 7). Isso porque, segundo o sujeito nº 9 em relação aos textos comenta que: “alguns autores têm uma forma de escrita muito complicada e como foram muitos textos, alguns ficaram difíceis de aproveitar tudo que tinham para oferecer”. Observamos, outrossim, que alguns estudantes clamam ainda por práticas didáticas diretivas e homogenizadas na avaliação, conforme diz o sujeito 15: “os textos elaborados deveriam tratar do mesmo tema para que o professor tivesse parametros de avaliação homogêneos” – quebrando dessa feita a mutireferencialidade.

Mas o quê cria o vínculo inextricável entre reflexão e formação? Nesse sentido, observamos respostas que se referem a atividades denominadas de tarefas. Torna-se necessário explicitar melhor em que consistem essas atividades relatadas pelo estudante como aspectos positivos na prática do professor. No que concerne às tarefas



– sua realização compõe a nota final – consiste em organizar estudos dirigidos para a leitura e compreensão dos textos, onde os alunos recebem um roteiro de questões que deverão encontrar nos textos fornecidos e refletir sobre elas; há terfas individuais e outras coletivas, mas ambas são discutidas após a leitura em sala de aula: “A metodologia de realizar tarefas ao longo do semestre ajuda a manter as leituras sempre constantes”, afirma o sujeito 7.

As tarefas remetem, outrossim, à avaliação continuada porque a atividade denominada tarefa deve ser realizada próxima da leitura dos textos (na mesma aula ou na aula seguinte). E, a entrega por escrito das tarefas compõe a nota final com peso 20%, desafogando a concentração da avaliação em duas provas escritas e pontuais ao longo do semestre, que tanta dor de cabeça trazem para os estudantes e com poucos resultados na aprendizagem, como bem assinala o sujeito 20: “O processo avaliativo ocorreu durante todo o semestre, o que não sobrecarrega os alunos, ao mesmo tempo que avaliou de maneira eficaz”.

Nesse sentido, a didática utilizada, que promove a avaliação progressiva, adquire importância por manter o estudante conectado na aprendizagem durante todo o semestre: “A avaliação continuada foi muito importante, pois deu chances para que houvesse o engajamento como alunos do início ao fim do semestre”, corrobora o sujeito 9. A avaliação continuada traz outro benefício muito importante, segundo o mesmo estudante, contra a agitação do mundo moderno (*burntout*): “Tudo foi feito no decorrer da disciplina para mais aprendizagem e menos stress”.

Eis que surge um outro aspecto positivo ligado intimamente que é autonomia do estudante – de acordo com o sujeito 25 – para planejar o percurso do semestre:



“Acredito que aqui tivemos oportunidade de guiar nosso próprio processo de aprendizagem e exercitar nossa autonomia”. A avaliação continuada é vista como prática docente positiva também porque se compõe de outros elementos, como aponta o estudante 7: “As formas de avaliação também foram adequadas pois exploram diversos aspectos, como a realização de artigo”.

E, aqui, abre-se um novo aspecto que merece análise detalhada. A prática docente é planejada no sentido de iniciar e incentivar a produção científica dos estudantes já na graduação, mediante a produção de um texto sobre assuntos da disciplina, mas já formatado dentro do rigor e da forma de artigo científico: “A autonomia dada ao estudo dos alunos, juntamente com o incentivo às produções” comenta o sujeito 3.

b) Pesquisa como atividade de integração teoria/prática

Aparece outra categoria valorizada altamente nas respostas dos estudantes e que tem a ver com o projeto de pesquisa: “[...] além disso, julgo muito importante a proposta do projeto que nos possibilita relacionar a teoria com a prática” – comenta o sujeito 14 – em relação ao planejamento anual que a disciplina propõe. Incentivam-se os estudantes a voltar às escolas da educação infantil, do ensino fundamental ou de ensino médio para investigar e conhecer melhor, agora na condição de futuros profissionais, as atividades desenvolvidas pelos educadores nas instituições de ensino. A pesquisa solicitada representa para alguns estudantes: “uma possibilidade de se elaborar um projeto para uma futura aplicação do conteúdo”, segundo o sujeito 4; e, para outros (sujeito 10), o projeto atual traz a certeza de ganhos futuros: “gostei muito da possibilidade da realização da pesquisa já que ela nos trará um grande ganho acadêmico”.



No planejamento geral da disciplina, sugerem-se temas de relevante importância para a prática profissional, mas os estudantes podem acrescentar novos temas à lista. Cabe ressaltar que na turma pesquisada os temas mais recorrentes são: 'inclusão escolar', 'indisciplina escolar', 'informática e novas formas de cognição', 'interação professor e estudantes'. A pesquisa faz parte de um projeto maior em relação à formação dos estudantes que visa a publicação onde os textos produzidos na sala de aula vêm a luz e divulgam os conhecimentos surgidos na pesquisa.

c) Postura do professor e da monitora

Segundo respostas dos estudantes que perfazem 6,6% do total, o acompanhamento que o professor e a monitora fazem com que o processo se dê a contento, de tal forma que a competência didática vai acompanhada de afetividade necessária na educação: "O modo como as atividades eram propostas, levando em conta realmente o tempo possível, as atividades estavam bem distribuídas (tarefas) e isso ajuda no trabalho final. A disponibilidade do professor e da monitora em nos orientar, me senti cuidada, gostei da metodologia", frisa a sujeito 19. Parece, pois, que posturas mais dialógicas, contrapõe-se ao ensino dogmático do *magister dixit*, encontram eco nos universitários da atualidade: "Assim as teorias não eram passadas por um indivíduo que tem a função de passar as 'verdades' (o professor), mas foi cosntruída por todos, inclusive monitora, que teve um papel importante tanto nas aulas como fora delas", lemos nas respostas do sujeito 26. Cabe salientar ainda que práticas didáticas dialógicas levam em direção à autonomia dos estudantes no processo de formação: "A realização de um projeto, de um artigo e a exposição do projeto em sala de aula,



que foi muito proveitosa, pois tanto o professor quanto os alunos deram sugestões e opiniões para o aprimoramento do projeto”, comenta o sujeito 7. Nesse sentido, os estudantes (na fala do sujeito 25) sentem-se convidados a planejar o percurso do semestre: “Acredito que aqui tivemos oportunidade de guiar nosso próprio processo de aprendizagem e exercitar nossa autonomia”.

Essa fala nos remete a outro aspecto importante no processo docente, a incorporação de monitores como processo de ensino horizontal, já que eles passaram recentemente por processos semelhantes de aprendizagem e compreendem melhor as formas contemporâneas de ser jovem-estudante: “Achei importante também a participação da monitora X, que mesmo tendo chegado com a disciplina já em curso, se engajou rapidamente e nos ajudou bastante quanto às orientações ao projeto de pesquisa principalmente”, comenta o sujeito 2.

Quanto a aspectos menores, que puluam em torno das grandes categorias, cabe-nos ressaltar que os denominamos menores não pela sua exígua importância mas porque aparecem com menor intensidade! Nesse sentido, chamou a atenção do professor a presença de uma aluna cega na turma quando um colega teve que pronunciar as legendas do filme projetado para os estudantes videntes! Eis um assunto que se avoluma a cada dia nas salas de aula na universidade: como proceder em relação a estudantes deficientes, se os professores não foram preparados para tal exercício?

Outros assuntos, mostrados em menor frequência e considerados como obstáculos no processo didático (as duas aulas da disciplina alocadas na segunda-feira e na sexta-feira; muitos feriados; não consigo pensar em algo negativo), transmutam-se em fatores positivos, já que vislumbram a importância da disciplina na formação dos



estudantes. Há, contudo, aspectos que minoram o potencial da prática didática porque alguns estudantes não colaboram (ausência de colegas nos debates).

Refletimos, contudo, sobre a realidade que provoca, por vezes, a saída de estudantes no fim das aulas. Chegando perto do meio-dia – quando terminava exatamente a disciplina em estudo – vários estudantes abandonavam o recinto da sala de aula para chegar em tempo de assumir trabalhos complementares e necessários ao seu sustento! Aprofundando o assunto, tivemos oportunidade de publicar artigo no sentido de questionar se a universidade pública é para todos os que ingressam ou para para todos os que conseguem permanecer sem trabalhar!

Mesmo aprovando em linhas gerais o processo didático realizado pelo professor –haja vista os dados da tabela nº 1 – alguns estudantes reforçam certas atividades já implementadas, tais como ‘mais convidados’. Interlocuções com convidados competentes e especialistas enriquecem o contexto da sala de aula, por vezes monótono e obsoleto! Quanto ao rigor na chamada (pontualidade), cabe salientar que o horário montado pela coordenação fica um tanto artificial, já que agendar aulas em horários seguidos (7-9; 9-11;11-13) não leva em conta sujeitos que precisam de *intervalos* para aprender! Diante de tal fato, o professor combinou o início da aula às 9:30, isto é, tolerância de meia hora.

Considerações Finais

Os resultados da investigação – a grosso modo – vem ao encontro da didática implementada pelo professor ao longo de sua trajetória docente; merecendo, contudo, reflexões pertinentes para seu aperfeiçoamento. No



que tange ao incentivo do projeto de pesquisa (valorizado por 15,8%, conforme a tabela nº 1), cabe-nos elucidar que essa iniciativa concretiza-se na apresentação dos resultados em eventos científicos, tais como o V Encontro Nacional de Psicologia Escolar. A elaboração de artigos (valorizado por 6,6%, conforme tabela nº 1), fecha seu ciclo com a publicação na coleção denominada Cadernos de Psicologia escolar/educacional, concebida para tal finalidade desde 2001, atualmente no terceiro volume. Solicitar dos estudantes o empenho para produzir textos que agonizem na gaveta do professor e sejam jogados fora após alguns semestres, em nada acalenta os esforços envidados pelos estudantes!

A reflexividade dos textos, apontada por 27,6% (conforme a tabela nº 1) como positiva, deve-se, certamente, ao conteúdo instigante dos mesmos; e, nesse sentido, trazemos aqui o que dizíamos por ocasião da tese de doutoramento, que precisamos despertar o interesse dos estudantes **com textos** que ecoem em **contextos** significativos para eles. Atualizar os textos lidos nas aulas não quer dizer apenas modismo, mas focar as discussões em escritas renovadas pelas pesquisas na área, numa dinâmica inconstante entre teoria e prática – aliás, outro aspecto importante capturado na investigação. A conexão inextricável entre a teoria e a prática para a formação está explicitamente recomendada nos Parâmetros Curriculares quando propõe os estágios básicos no terceiro e quarto semestres!

A avaliação da prática docente revela-se como processo infindo, cuja dialética deve remover obstáculos – acúmulo de tarefas (35,3%) e pouca explicação (14,7%). Em relação ao primeiro dos obstáculos, parece-nos que a *performance* – vista em alguns setores da academia como único critério de avaliação – deva ser equilibrada



com a *reflexão* e, quanto ao outro obstáculo, propomos a *aprendizagem significativa* mas acompanhada pelo professor e monitores, o que Ausubel denomina *descoberta guiada* (AUSUBEL, apud COLL, PALACIOS & MARCHESI 1996).

Finalmente, observamos que a prática didática entrelaça com fios de Ariadne – reflexão, diálogo e avaliação continuada – textos instigantes que ajudam na confecção do projeto de pesquisa, compondo um todo didático que não pode ser desfeito. O fato de encontrar na investigação mais respostas positivas (34,7%) seduz para a estagnação no lago de Narciso! Pensamos que a avaliação do processo docente deva ser feita, contudo, entre dois espelhos: o espelho d'água de Narciso e o espelho da Branca de Neve!

Inperpelando o espelho (espelho, espelho meu, há professores melhores do que eu?), os professores 'dedicados' ao ensino superior podem escutar a mensagem de que há outros mais belos e mais competentes. Mas, quais, hão de perguntar-se, atônitos após muitos anos de formação didática: os que muito publicam, ouvirão dos programas oficiais de educação! Se os bons professores da universidade forem apenas os que muito pesquisam e publicam, como formar novos pesquisadores competentes sem os *mestres* que tivemos? A contemplação, todavia, auto-referida e incontestada da imagem de bom professor apenas no lago de Narciso engendra docentes 'tradicionais', isto é, os conhecimentos acervados ao longo da humanidade só pederão desaguar na mente dos estudantes se transvasados por eminentes professores!

Atrevemo-nos a interludir aqui este artigo afirmando que a didática e a avaliação docente caminham juntas compondo um processo educacional inextricavelmente coeso! Ecoam, neste momento, os versos do poeta



espanhol Antonio Machado: 'caminhante não há caminho, faz-se caminho ao caminhar' que transcritos para a pedagogia, significam: professor, não há caminhos determinados para ensinar, mas há congressos – atente-mos para a etimologia, regressar em conjunto – onde a partilha de experiências, de investigações e o desejo de ensinar constituem-se em contextos de renovação para a educação!

Bibliografia

COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e Educação. Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, vol. 2.

OLIVEIRA, M. R. *A reconstrução da didática, elementos teórico-metodológicos*. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

PARO, V. H. *Reprovação Escolar, renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PERRENOUD, Ph. *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Os ciclos de aprendizagem. Um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TARDIF, M. *Saberes docentes e Formação profissional*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

ZABALA, M. A. *O ensino universitário. Seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.



Tabela 1

6º semestre	sujeitos	Aspectos positivos	%
		1º Debates reflexivos	27,6
		2º Projetos de pesquisa	15,8
		3º Atividades (tarefas)	11,9
		4º Avaliação continuada	10,5
		5º Planejamento mensal (autonomia para estudar)	7,9
		6º Acompanhamento (monitora)	6,9
		6º Incentivo à produção (artigo)	6,9
		6º Grupos	6,9
		7º Conteúdos (textos instigantes)	5,3
		9º Outros	1,2
Total	30	Respostas 76	100,00

Fonte: própria.

Tabela 2

6º semestre	sujeitos	Aspectos negativos	%
		Muitas tarefas	35,3
		Mais explicações para os textos e o projeto	14,7
		Não consigo pensar em algo negativo	11,8
		Aulas que alocadas na 2ª e 6ª	8,8
		Pouco tempo para ler os textos	5,9
		Muitos feriados (melhor aula em sala)	5,9
		Rigor na chamada (pontualidade)	5,9
		Filmes legendados (aspectos de inclusão)	2,9
		Textos complicados	2,9
		Ausencia de colegas nos debates	2,9
		Artigos com temas variados	2,9
Total	30	Respostas 34	99,9

Fonte: própria.

Tabela 3

6º semestre	sujeitos	Sugestões	%
		Focar mais na prática (23,5%) + Mais orientações (23,5%)	47,0
		Menos tarefas	14,5
		Manter como está (11,5%) + Sem sugestões (8,8%)	20,3
		Outras	11,5
		Mais convidados	5,9
Total	30	Respostas 34	99,2

Fonte: própria.