

cadernos de
**PEDAGOGIA
UNIVERSITÁRIA**

12



**Docência no
ensino superior
voltada para a aprendizagem
faz a diferença**

Marcos T. Masetto
PUC - São Paulo/Mackenzie



**Pró-Reitoria
de Graduação
da USP**

CADERNOS
**PEDAGOGIA
UNIVERSITÁRIA**
USP

Docência no ensino superior voltada para a aprendizagem faz a diferença

Marcos T. Masetto
PUC - São Paulo/Mackenzie



PRÓ-REITORIA DE
GRADUAÇÃO

MAIO 2010



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor:

João Grandino Rodas

Vice-Reitor:

Hélio Nogueira da Cruz



PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Pró-Reitora de Graduação:

Telma Maria Tenório Zorn

Pró-Reitor Adjunto de Graduação:

Quirino Augusto de Camargo Carmello

Assessoria:

Marli Quadros Leite

Maria Cristina Motta de Toledo

Secretaria:

Angelina Martha Chopard Gerhard

Sueli Cacilda de Oliveira

Diretoria Administrativa:

Marisa de Fátima Fitas Acquaviva de Carvalho

Diretoria Acadêmica:

Cássia de Souza Lopes Sampaio

Revisão do Texto:

Rosana Teresinha Vaccare Braga

Diagramação:

R. I. Editoração

Informações:

Rosa Marques

Secretária da Comissão de Apoio Pedagógico (CAP)

Pró-Reitoria de Graduação - USP

(11) 3091-3478/1116

E-mail: cap.pro-g@usp.br

Site: <http://www.prg.usp.br/cap>

Editado em outubro/2010

A pedagogia universitária na Universidade de São Paulo

É crescente a demanda por inovações pedagógicas em todos os níveis de ensino e a Universidade de São Paulo tem procurado corresponder a essa expectativa da sociedade contemporânea. Orientada por diretrizes que buscam a valorização do ensino de graduação, a Pró-Reitoria de Graduação vem desenvolvendo ações que buscam investir nos professores enquanto sujeitos do trabalho de formação, propiciando espaços para ampliar as possibilidades de sua formação pedagógica.

A realização do ciclo “Seminários de Pedagogia Universitária” é parte de uma política institucional voltada para a melhora qualitativa do ensino e para o desenvolvimento profissional docente. Os seminários são acompanhados dos “*Cadernos de Pedagogia Universitária*”, que trazem a publicação de textos orientadores das abordagens desenvolvidas por profissionais brasileiros e estrangeiros, de grande presença no campo das pesquisas e da produção de conhecimentos a respeito da docência universitária.

Com essas iniciativas a Pró-Reitoria de Graduação disponibiliza aos professores da Universidade de São Paulo a discussão dos múltiplos aspectos políticos, teóricos e metodológicos orientadores da docência, bem como das condições que permeiam a sua realização, com a esperança de contribuir com a necessária mudança paradigmática do ensino universitário.

**Docência no ensino superior
voltada para a aprendizagem
faz a diferença**

Marcos T. Masetto
PUC - São Paulo/Mackenzie

Índice

Introdução	11
Objetivos do Processo de Aprendizagem	13
Planejamento do Processo de Aprendizagem	21
Execução do Processo de Aprendizagem	24
O Processo de Avaliação	25
Postura do Professor	29
Bibliografia	33

Introdução

Marcos T. Masetto¹

Uma das mais relevantes marcas da atividade docente no ensino superior é trabalhar com as informações na sala de aula: informações teóricas, informações práticas, experiências profissionais que são levadas para as aulas e ali apresentadas aos alunos para que estes as adquiram, e assim se preparem para o exercício profissional.

Podemos dizer que este é o grande e, mesmo, único **objetivo** com que o professor do ensino superior se preocupa: transmitir essas informações aos alunos que não as possuem, esperar que eles as absorvam e possam reproduzi-las nas avaliações, o que lhes garantirá a aprovação na disciplina.

Profundamente preocupado com este objetivo, o professor prepara sua aula, planeja-a se perguntando sobre qual assunto vai abordar naquela aula, de que recursos vai lançar mão para melhor transmitir aquelas informações, quais estratégias ele prefere para se comunicar bem com os alunos, que recursos vai utilizar: lousa, Power Point, retroprojektor, etc., que textos vai usar, e assim por diante.

1 Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Universidade Presbiteriana Mackenzie
Professor Associado Livre Docente Aposentado da FEUSP

O planejamento da aula, a partir do único objetivo de transmitir e trabalhar com informações, leva o professor a definir e preparar um **conteúdo** a partir de um programa pré-estabelecido por um departamento ou por especialistas da área de conhecimento da disciplina e organizado em um programa que lhe foi entregue com o cronograma das aulas.

Passo seguinte, o professor procura escolher de que **técnicas** e recursos vai se utilizar para transmitir as informações, demonstrar as teorias, fazer as demonstrações em laboratório ou nas aulas práticas, realizar exercícios e, quando possível, estudar casos que demonstrem na prática a teoria estudada.

Indica leituras, exercícios e atividades para que os alunos as realizem preparando-se para a próxima aula ou após a aula para fixação de conceitos e teorias.

Quanto ao processo de **avaliação**, aprovar ou não o aluno, ele o resolverá por ocasião das provas e trabalhos realizados, quando então apresenta perguntas e questões ao aluno para serem respondidas conforme “matéria dada em aula”.

Neste cenário, o **relacionamento do professor com o aluno** se estabelece de forma vertical apoiada em três pressupostos: a) o professor é aquele que sabe, detém a informação e o conhecimento e o aluno aquele que não sabe, não detém informação nem o conhecimento e precisa saber; b) ao professor cabe cobrar a apreensão do que foi transmitido; c) o professor detém o poder de aprovar ou reprovar o aluno.

Neste sentido, a **postura do professor** quase sempre é de autoridade que cria um clima de tensão, receio e de certo temor por parte do aluno. Este se porta de forma totalmente dependente do professor, inclusive procurando descobrir “o jeito” como o professor gosta que sejam feitos os trabalhos e respondidas as questões nas provas “para que o professor não tire ponto”.

Todo este processo se faz em cima da figura e da ação do professor. Ele está **centrado no professor**.

Este quadro faz sentido num cenário em que o professor é um especialista no assunto, a ele cabe transmiti-lo a alunos que o desconhecem e, então, ele sabe como fazer isso, e escolher os melhores meios para tal atividade.

Tal compreensão da docência no ensino superior está vinculada e arraigada no modelo de ensino superior francês – napoleônico, escolhido para se iniciarem no Brasil as escolas régias superiores, e que perdura, em grande parte do país, até os dias de hoje: um modelo de cursos profissionalizantes, fechados em suas próprias áreas, com valorização extrema apenas das disciplinas e práticas que dizem respeito à formação de um determinado profissional, com ênfase nos aspectos técnicos e tecnológicos da formação profissional.

Neste modelo, a Universidade se constitui como o único espaço de produção do conhecimento pela pesquisa e divulgação do mesmo através dos cursos de graduação. O professor se apresenta como um representante deste saber da universidade em sua área e com credenciais para transmitir esse conhecimento aos alunos.

Todo este processo até aqui descrito constitui o que chamamos de um **processo de ensino**, bastante complexo e que tem marcado a ação docente no ensino superior até nossos dias.

É a este processo de ensino que se contrapõe um **processo de aprendizagem no ensino superior**.

Objetivos do Processo de Aprendizagem

Iniciando pelos **objetivos**, estes no processo de aprendizagem são bem mais amplos e profundos que o objetivo do processo

de ensino. Se neste, o objetivo principal e único é a transmissão das informações pelo professor, absorção e reprodução das mesmas pelo aluno, no processo de aprendizagem, entendido como desenvolvimento da pessoa, os objetivos compreendem diversos aspectos deste desenvolvimento.

Pozo, por exemplo, em seu livro “Aprendizes e Mestres” (2002) escrevendo sobre o Sistema de Aprendizagem afirma que:

“toda situação de aprendizagem ...pode ser analisada a partir de três componentes básicos: os resultados da aprendizagem, também chamados conteúdos , que consistiriam no que se aprende, ou o que muda como consequência da aprendizagem ; os processos da aprendizagem, ou como se produzem essas mudanças; e as condições de aprendizagem, ou o tipo de prática que ocorre para por em marcha esses processos de aprendizagem”. (Pozo,2002:67-68)

Mais adiante, o mesmo autor, tratando dos resultados principais da aprendizagem, cita quatro como sendo os principais resultados: aprendizagem de fatos e comportamentos, aprendizagem social, aprendizagem verbal e conceitual e aprendizagem de procedimentos.

Por aprendizagem de fatos e comportamentos, o autor entende a aquisição de informações e sua aplicação para modificar as condições ambientais:

“aquisição de informação sobre as relações entre os acontecimentos (ou conjunto de estímulos) que ocorrem no ambiente... e aquisição de respostas eficientes para modificar essas condições ambientais, conseguindo evitar as mais desagradáveis e provocar as que nos sejam mais satisfatórias ...e aprendizagem de teorias implícitas sobre as relações entre os objetos e entre as pessoas” (id.ib.:72-73).

Quando Pozo considera a aprendizagem social afirma que

“um âmbito de nossa aprendizagem que tem características específicas é a aquisição de pautas de comportamento e de conhecimentos relativos às relações sociais.” Trata-se de “aquisição e mudança de atitudes, valores, normas, etc... que são adquiridos como consequência de pertencermos a certos grupos sociais” (Id.Ib.:73)

Aprendizagem verbal e conceitual para o autor inclui aprendizagem de informação verbal ou incorporação de fatos e dados à nossa memória, sem lhes dar necessariamente um significado; aprendizagem e compreensão de conceitos que nos permitem atribuir significados aos fatos com que nos deparamos, interpretando-os de acordo com um marco conceitual; mudança conceitual ou reestruturação dos conhecimentos prévios. (Id.Ib.: 75-77)

E, por último, aprendizagem de procedimentos

“está relacionada com a aquisição e desenvolvimento de nossas habilidades, destrezas ou estratégias para realizar coisas concretas, um resultado genericamente chamado procedimento, mas que podem se explicitar em diferentes resultados como aprendizagem de técnicas ou seqüências de ações realizadas de modo rotineiro com o fim de alcançar sempre o mesmo objetivo... aprendizagem de estratégias para planejar, tomar decisões e controlar a aplicação das técnicas para adaptá-las às necessidades específicas de cada tarefa....aprendizagem de estratégias de aprendizagem ou controle sobre nossos próprios processos de aprendizagem” (Id.Ib. :77-78)

Pozo encerra estas reflexões com um pensamento de grande importância quando nos aprofundamos sobre o conceito de processo de aprendizagem: “a diferenciação entre os resultados da aprendizagem não nos deve impedir de perceber suas contínuas interações e sua dependência mútua” (Id.Ib.:79).

Nosso objetivo ao colocar estas análises de Juan Ignacio Pozo sobre o conceito e o processo de aprendizagem foi deixar claro que hoje o conceito de aprendizagem é muito mais complexo, abrangente e profundo do que só sua identificação com o aspecto cognitivo das pessoas.

Pozo chama a atenção para o aprender como a aquisição de informações e sua aplicação para modificar as condições ambientais, como a compreensão de conceitos que nos permitam atribuir significados aos fatos com que nos deparamos, como a aquisição e mudança de atitudes, valores, normas, adquiridos como consequência de pertencermos a certos grupos sociais e como aquisição e desenvolvimento de nossas habilidades, destrezas ou estratégias para realizar coisas concretas

Posição semelhante à de Pozo é a nossa também quando entendemos que o processo de aprendizagem compreende minimamente desenvolvimento em quatro grandes áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades e a de atitudes ou valores.

A aprendizagem na área do conhecimento compreende o desenvolvimento intelectual do homem em todas as suas operações mentais: capacidade de pensar, refletir, analisar, comparar, criticar, justificar, argumentar, inferir conclusões, generalizar, buscar e processar informações, compará-las, criticá-las, organizá-las, produzir conhecimentos, descobrir, pesquisar, criar, inventar, imaginar.

A docência poderá oportunizar a aquisição, elaboração e organização de informações, acesso ao conhecimento existente, relação entre o conhecimento que se possui e o novo que se adquire, reconstrução do próprio conhecimento com significado para si mesmo, inferência e generalização de conclusões, transferência de conhecimentos para novas situações, compreensão dos argumentos apresentados para defesa ou questionamento de teorias existentes, identificação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, emissão de opiniões próprias com justificativas, desenvolvimento da imaginação e da criatividade, do pensar e do resolver problemas, desenvolver um saber integrando os conhecimentos de uma área específica com os de outras áreas, de forma interdisciplinar, voltada para os compromissos sociais e comunitários.

A percepção deste objetivo cognitivo de aprendizagem vai muito além do objetivo de se receber informações, assimilá-las para uma posterior reprodução quando solicitadas em uma prova ou trabalho.

A aprendizagem na área afetivo-emocional está relacionada ao aspecto do contínuo e crescente conhecimento que o aluno deverá adquirir de si mesmo, dos diferentes recursos que possui, dos limites existentes, das potencialidades a serem otimizadas.

Diz respeito ao desenvolvimento de sua auto-estima e ao relacionamento com as pessoas do grupo incluindo colegas e o próprio professor, ao clima de confiança a ser criado em aula, ao espírito de solidariedade, cooperação, respeito, diálogo a ser desenvolvido entre os participantes do processo de aprendizagem.

Para o professor admitir essa dimensão de aprendizagem em sua docência significa abrir espaços para conhecer seus alunos, interessar-se por eles, sensibilizar-se para que eles aos poucos vão desenvolvendo segurança pessoal, superando as inseguranças próprias de cada idade e de cada estágio; desenvolvendo as novas vivências profissionais, políticas, afetivas, o afastamento das famílias, a criação de um novo círculo de amizade, valorização da singularidade e das mudanças que venham a ocorrer.

Atitudes do professor em aula que não responde às dúvidas dos alunos, ou que “faz gozações” com questões levantadas por eles, ou que se compraz em fazer nas aulas leitura em voz alta das notas das provas, principalmente quando a maioria da turma vai mal ou foi reprovada não são compatíveis com a procura de um desenvolvimento afetivo-emocional dos alunos.

Aliás, bem podemos refletir e perceber como e quanto nós adultos aprendemos com pessoas e situações com as quais estamos envolvidos emocionalmente de forma positiva e o que acontece conosco no terreno de nosso desenvolvimento quando o emocional fica prejudicado por alguma razão.

A aprendizagem na área de habilidades humanas e profissionais significa aprender o que podemos fazer com os conhecimentos adquiridos: aplicá-los, resolver problemas, criar novas soluções, usá-los em situações novas e diferentes daquelas onde os aprendemos, aperfeiçoamento e desenvolvimento de técnicas, instrumentos e procedimentos.

Em cada profissão existem habilidades que são próprias dela e que merecem serem desenvolvidas. E a docência saberá explorá-las nos espaços das aulas práticas, nos laboratórios, em visitas técnicas, na realização de projetos.

Como pessoas e profissionais há um conjunto de outras habilidades que são fundamentais para serem desenvolvidas como por exemplo aprender a se expressar e se comunicar com o outro colega, com o professor, com profissionais da área, com clientes futuros, com pessoas fora de seu ambiente universitário e presentes em seu ambiente profissional; trabalhar em equipe; fazer relatórios; realizar pesquisas; usar o computador; elaborar trabalhos individuais dos mais diferentes tipos; aprender com situações simuladas e com atividades em locais próprios de trabalho e em situações comunitárias; participar de grupos inter-disciplinares ou de profissionais de áreas diferentes; redigir e apresentar trabalhos científicos.

A aprendizagem destas técnicas ou práticas são essenciais para o profissional. Teoricamente concordamos com estas idéias. Mas, na prática, qual o valor que lhes é atribuído? O tempo e o espaço das aulas geralmente não são consumidos quase que totalmente pela parte teórica, restando alguns poucos momentos para a parte prática?

A quarta área que compõe o conceito de aprendizagem é o desenvolvimento de atitudes e valores

É razoavelmente claro para o professor que sua docência deverá oferecer condições para que o profissional tenha condições de responder com competência pelas soluções tecnologicamente corretas aos problemas e desafios profissionais que se lhe apresentarem em seu trabalho.

O que não é tão claro para este mesmo professor é que cada decisão tecnológica de um profissional traz nela imbutidas consequências que afetam pessoas, grupos humanos, meio ambiente, cultura, política, saúde, educação, cidades, nações que precisam ser analisadas e discutidas antes que a solução tecnológica seja assumida.

Não podemos formar um profissional apenas competente em sua área de conhecimento. Há que se formar um profissional competente e cidadão, que identifique em sua vida pessoal, profissional e social como agir usando de forma coerente os conhecimentos adquiridos e se perceba co-responsável por uma colaboração eficiente visando a melhoria de vida de seus concidadãos.

A responsabilidade social hoje é uma exigência de toda a sociedade para com seus profissionais, assim como um comportamento ético. Estamos no terreno das atitudes e valores que são o coração do processo de aprendizagem.e que é necessário que sejam aprendidos no período de formação.

Valores como democracia, participação na sociedade, compromisso com sua evolução, contextualização no tempo e espaço de sua civilização, ética em suas mais abrangentes concepções (referentes tanto a valores pessoais quanto a valores profissionais, grupais e políticos) cabem no tempo e espaço da formação de profissionais e precisam ser assumidos pela docência.

É importante a valorização do desenvolvimento das relações sociais. Criar uma interação entre o mundo individual do aprendiz e a realidade social, situar-se historicamente no contexto e no espaço do movimento de sua sociedade, estar aberto para captar fatos e acontecimentos que agitam seu mundo, o trabalho, a família, o emprego, as políticas, a cidade, o país; analisar criticamente os encaminhamentos e as soluções apresentados pelos dirigentes; e no seu contexto de profissional e cidadão participar da sociedade, comprometendo-se com seu desenvolvimento.

Sacristán e Perez Gomes chamam a atenção para este aspecto a ser desenvolvido em nossas aulas:

“É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que possam vivenciar-se práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, o contraste, a crítica, a iniciativa e a criação. (Sacristán e Pérez Gómez, 1996:32).

Continuam comentando que os alunos e alunas aprendem e assimilam teorias, disposições e comportamentos não só como consequência da transmissão e intercâmbio de idéias e conhecimentos explícitos no currículo oficial, como também e principalmente como consequência das interações sociais de todo o tipo que acontecem na vida e na aula.

Mais ainda, o conteúdo oficial do currículo, imposto de fora para a aprendizagem do alunado [...] não marca nem estimula, em geral, os interesses e preocupações vitais do aluno. Converte-se assim num aprendizado acadêmico para passar nos exames e esquecer em seguida; enquanto a aprendizagem de estratégias, normas, valores de interação social [...] vão constituindo paulatinamente as representações e normas de conduta. (Id., *ibid.*:22)

Edith Litwin, escrevendo sobre tecnologia educacional, a certa altura de seu livro se pergunta: para que se ensina na escola? E sua resposta é direta: para o desenvolvimento de valores, numa sociedade em crise: solidariedade entre os homens, justiça e equidade social e promoção do pensamento reflexivo. Trata-se de reconstruir o conhecimento com experiência e não apenas transmiti-lo; favorecer as reinterpretações das visões do mundo geradas pelos meios tecnológicos. As mensagens que os meios emitem são parte da vida cotidiana. É importante integrá-las na aula como elementos constitutivos da vida diária e do conhecimento experimental. (Edith Litwin, 1997:123 ss.)

Como vemos a concepção do processo de aprendizagem é bem mais ampla, mais complexa do que a concepção do processo de ensino; mas como neste processo, o estabelecimento de quatro grandes objetivos a serem alcançados na aprendizagem no ensino superior vai trazer consequências para o planejamento da docência quanto à organização dos conteúdos, à seleção das estratégias, ao processo de avaliação e à postura do docente.

Planejamento do Processo de Aprendizagem

A docência voltada para um processo de aprendizagem se propõe a um **planejamento** de atividades que permita o alcance dos quatro objetivos educacionais: desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e de atitudes.

Tal planejamento assume alguns pressupostos:

- a) O processo de aprendizagem está centrado no aprendiz;
- b) Por conseguinte, o planejamento deverá ser construído conjuntamente com a participação do docente e dos alunos;
- c) A realização do planejamento e sua avaliação também serão realizadas por aluno e professor;
- d) O ponto de partida serão as definições dos objetivos da disciplina pela qual responde o docente, contemplando-se as quatro áreas: cognitiva, afetivo-emocional, de habilidades e de atitudes.

Podemos nos perguntar como realizar um planejamento com estes pressupostos. A título de sugestão podemos dizer que, no início do semestre, em vez de simplesmente distribuir o programa da disciplina aos alunos, poderemos usar as primeiras aulas para:

- a) explicar e discutir esse programa com os alunos, quando se terá oportunidade de ouvir as expectativas deles, seus problemas, interesses e necessidades;
- b) diagnosticar o nível de conhecimento que o grupo tem na área da disciplina que será ministrada;
- c) usar algum tempo para explicar a especificidade da disciplina, a importância e a relevância dela para a formação profissional;
- d) esclarecer seu relacionamento com outras disciplinas do curso e com a atividade profissional futura e assim despertar o interesse dos alunos pela matéria que será aprendida.

Reclamamos que os alunos não se interessam por nossas matérias, mas em geral não criamos condições e oportunidades para eles conhecerem e se motivarem para o estudo de nossas disciplinas.

Após esta participação, caberá ao professor apresentar as propostas que constituirão o programa, integrando os interesses, expectativas e necessidades de aprendizagem do grupo .

A **organização do conteúdo** de uma disciplina também sofre alterações quando nos encontramos num processo de aprendizagem. O critério para sua definição leva em conta as pesquisas e estudos da área de conhecimento à qual pertence a disciplina que será ministrada, mas a definição última do conteúdo a ser aprendido será dada pelas necessidades do perfil do profissional que se pretende formar .

Donde a habilidade do docente para, de forma crítica e criteriosa, saber fazer os recortes necessários na área de conhecimento de sua disciplina, para trabalhar com seus alunos apenas aquelas informações e conhecimentos necessários à sua formação e que os alunos as identifiquem como tais.

A definição de conteúdos não pode deixar de levar em consideração sua relevância, atualidade, utilidade e significado para o aluno, a possibilidade de aplicações práticas do assunto estudado, suas relações com os conhecimentos, com a experiência, com a realidade profissional e com as necessidades dos alunos.

Além disso, numa Sociedade da Aprendizagem destaca-se a importância de se trabalhar o conteúdo de forma multi e interdisciplinar, integrando informações, conhecimentos, disciplinas de diferentes áreas do saber para elaboração de projetos ou estudos de casos. Para tanto, poder planejar a contribuição de colegas de sua Instituição, e que lecionam outras disciplinas para participar em debates sobre assuntos controvertidos ou de múltiplos aspectos pode ser uma oportunidade de desenvolver o conhecimento multi ou interdisciplinar.

Num processo de aprendizagem , a definição do conteúdo do curso pode-se constituir num momento de se promover a participação do aluno, por exemplo, usando um pré-teste que indique quais informações e suas aplicações são conhecidas pelos alunos, quais são desconhecidas por inteiro ou parcialmente, qual sua familiaridade com assuntos da área.

Vale a pena lembrar que muitos de nossos alunos no ensino superior já possuem experiências e vivências profissionais e , por isso, mesmo poderão colaborar com dados da realidade para a discussão dos temas a serem tratados. Certamente sentir-se-ão valorizados se o professor solicitar sua colaboração trazendo para a aula estas experiências.

Execução do Processo de Aprendizagem

A **seleção de estratégias** num processo de aprendizagem se submete aos objetivos educacionais definidos.

Essencial no conceito de técnicas e estratégias é a característica de instrumentalidade. As técnicas são instrumentos e como tais só podem ser compreendidas e usadas adequadamente quando relacionadas aos objetivos aos quais ela servem.

Trata-se de instrumentos que serão utilizados para facilitar ao aluno sua aprendizagem.

Três conseqüências decorrem imediatamente destas afirmações:

- a) Como no processo de aprendizagem trabalhamos com vários objetivos (de conhecimento, de habilidades e competências, afetivo-emocionais e de atitudes ou valores), é lógico que tenhamos de usar múltiplas técnicas. Ou, em outras palavras, não é possível querermos ajudar os

alunos a conseguirem tantos objetivos usando apenas uma ou duas técnicas. Há necessidade do conhecimento das diferentes técnicas que sejam mais adaptadas a este ou àquele objetivo.

- b) A segunda consequência é a seguinte: cada grupo de alunos ou cada turma ou cada classe é diferente uma da outra. Para o mesmo objetivo, determinada técnica pode ajudar um grupo e não servir para outro pelas mais diferentes razões, por exemplo, devido ao turno em que acontece a aula (manhã, tarde ou noite), à composição do grupo, à energia pessoal do próprio professor, ao estado físico ou motivacional do aluno, ao clima estabelecido na classe, a incidentes críticos acontecidos com determinado grupo, a fatos supervenientes, e assim por diante. Isso nos alerta para a necessidade de conhecermos e dominarmos várias técnicas que possam ser utilizadas tendo em vista o mesmo objetivo.
- c) A necessidade de variar as técnicas no decorrer de um curso pode se constituir num forte elemento que atue sobre a motivação dos alunos, despertando sua curiosidade e interesse em participar.

O Processo de Avaliação

Um processo de aprendizagem sofrerá profunda mudança o **processo de avaliação**.

Acostumados alunos e professores num processo de ensino a uma avaliação que mede apenas resultados, aplicada apenas em alguns momentos específicos e com caráter classificatório, voltada para indicar a aprovação ou reprovação do aluno, entender o processo avaliativo como motivador da aprendizagem significará profunda mudança.

O interesse do docente pela aprendizagem do aluno o levará a encaminhar a avaliação em sua docência com outros parâmetros.

O aprendiz necessita de um acompanhamento em todos os momentos de seu processo de aprendizagem: quando ele se desenvolve muito bem em uma atividade e alcança os objetivos esperados; quando não conseguiu realizar a tarefa, realizou-a incompletamente, ou até a cumpriu, mas não conseguiu atingir o objetivo proposto e necessita de informações e orientações que o ajudem naquele momento a corrigir as falhas, completar o que faltou, ou mesmo refazer a atividade solicitada, ou ainda fazer outra atividade que o ajude melhor a aprender o que precisa.

Essa informação não poderá vir ao final do semestre ou muito tempo depois das atividades realizadas e apenas em forma de nota, pois esta não oferece as informações que citei acima. É preciso que a informação venha imediatamente após as atividades de forma descritiva, escrita ou oral que permita o diálogo entre professor e aluno.

O aluno perceberá o interesse do professor pela sua aprendizagem e não apenas por melhorar sua nota; o professor escolherá a melhor orientação para aquele aluno ou para aquele grupo.

Trata-se do *feedback* contínuo, presente em todas as ocasiões do processo de aprendizagem, e não apenas nos momentos esporádicos de uma prova, seja ela mensal, bimestral ou semestral, pois, entre umas e outras, muita coisa se aprendeu, outras não, e muitas destas não foram e não serão jamais recuperadas.

Com essa característica de *feedback*, o processo avaliativo ganha uma dimensão diagnóstica porque permite verificar se a aprendizagem está sendo alcançada ou não, e o porquê; uma dimensão prospectiva quando oferece informações sobre o que se fazer dali por diante para um contínuo reiniciar do processo de aprendizagem até atingir os objetivos finais; e uma dimensão de avaliação formativa enquanto acompanha o aprendiz durante todo o processo, e em todos os momentos.

Observe-se que até aqui temos dado ênfase à avaliação do desempenho do aluno, destacando a importância de acompanharmos seu desenvolvimento, pelo desempenho concreto em cada uma das atividades, e procurarmos o máximo de objetividade para colaborarmos com a evolução do próprio aluno em direção aos objetivos.

Mas, o processo de avaliação inclui outros aspectos igualmente importantes para a aprendizagem do aluno: avaliação do desempenho do professor e da adequação do plano de atividades.

Com efeito, muitos casos de não-aprendizagem se explicam não por um desempenho inadequado do aluno, mas por uma falta de preparação do professor, sua improvisação, falta de planejamento, falta de flexibilidade na aplicação de um plano, textos muito longos e em grande quantidade, ou textos muito complexos, desconhecimento ou não-aplicação de técnicas pedagógicas adequadas aos objetivos propostos, por comportamentos preconceituosos do professor.

Isto nos leva a pensar que a avaliação do desempenho do professor em aula também precisa ser realizada: buscar informações com os alunos sobre as ações, atitudes e os comportamentos do professor enquanto vêm colaborando ou não para o processo de aprendizagem.

A avaliação não é para saber se o professor é “bonzinho”, se é “legal”, se “bate papo na hora do intervalo”, se é simpático, se “topa brincadeiras” etc. A avaliação deve incidir sobre as ações que o professor vem realizando em classe ou fora dela, as quais ajudam ou não os alunos em seu processo de aprendizagem.

Essa é a informação de que o professor precisa para refletir sobre como melhorar sua colaboração como docente.

Um plano de atividades inadequado também pode contribuir para a não aprendizagem dos alunos, e por isso, merece ser avaliado.

Mesmo quando fazemos o plano do curso juntamente com os alunos, sua implementação pode trazer dificuldades, por exemplo, com as técnicas escolhidas, com os textos selecionados, com a organização das atividades, com o conteúdo que se propõe, com o processo de avaliação que se institui de fato, com o cronograma estabelecido.

Quando fatos como estes e outros semelhantes se sucedem, o não-aproveitamento no processo de aprendizagem ocorre e agora, não por irresponsabilidade ou alguma deficiência do aluno, mas por questões do próprio programa, que necessita de urgente modificação. A avaliação do programa, que se poderá fazer uma vez no meio do semestre, poderá ajudar a obter as informações necessárias e indicar os novos replanejamentos.

Para que a avaliação do desempenho do aluno colabore com sua aprendizagem há que se planejar seu processo e técnicas. Não poderá acontecer seguindo a inércia da marcação de provas pelo professor ou pela instituição que obedecem apenas a um cronograma administrativo, sem nenhuma relação com o processo de aprendizagem. Não se pode continuar com dois processos seguindo paralelamente: um de aprendizagem e outro (independente) de avaliação.

Quando formos realizar o planejamento do semestre, no mesmo tempo em que definimos objetivos de aprendizagem, conteúdos e técnicas pedagógicas, precisaremos planejar o processo de avaliação, suas técnicas, seus critérios e seu cronograma.

Os objetivos definidos serão os grandes indicadores de como se organizar o processo de avaliação, pois, é sensato pensar que precisamos saber se os objetivos foram alcançados ou não.

São os objetivos que dizem “o que avaliar”, “de que forma avaliar”, “qual instrumento ou técnica utilizar para avaliar”, “o que registrar e de que forma”, “como discutir o aproveitamento da atividade” e “qual o encaminhamento” a ser combinado com o aluno tendo em vista o reiniciar do processo de aprendizagem.

A clareza quanto aos objetivos a serem alcançados e como serão avaliados é de fundamental importância para alunos e professor, para lhes oferecer segurança quanto ao comportamento de ambos: o aluno sabendo aonde deverá chegar e que passos deverá percorrer para isso; o professor sabendo quais as aprendizagens a serem obtidas pelo aluno e por meio de que referenciais poderá perceber se de fato foram ou não atingidas.

Este processo de avaliação pode valorizar a auto-avaliação juntamente com a hetero-avaliação; que se desenvolva no aluno a capacidade de se auto-avaliar continuamente e desta forma desenvolva também uma auto-direção na realização das atividades de aprendizagem.

Postura do Professor

Dentro de nosso esquema, cabe-nos para finalizar discutir quais mudanças se esperam na **postura do professor** que se engaja num processo de aprendizagem e no relacionamento com seus alunos.

Diferente da postura do docente num processo de ensino que é de relacionamento vertical de quem sabe para quem não sabe, num processo de aprendizagem entendemos que o papel do professor é de mediação pedagógica.

Mas, o que podemos entender como mediação pedagógica?

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem.

É o professor entendido como profissional da educação capaz de organizar situações de aprendizagem, de fazer a gestão das condições de aprendizagem e das relações entre o grupo de aprendizes.

É o professor que interage com os alunos com uma atitude de *parceria e co-responsabilidade* pelo processo de aprendizagem.

A atitude de *parceria e co-responsabilidade* entre professor e aluno visando desenvolver o processo de aprendizagem se estabelece e se fortifica mediante atitudes e comportamentos que os colocam juntos, lado a lado trabalhando pelos mesmos objetivos, como equipe de trabalho.

A atitude de *parceria e co-responsabilidade* se inicia com um pacto entre alunos e professor para juntos buscarem aprendizagem (desenvolvimento pessoal e profissional, como já vimos).

E para que haja um compromisso, o primeiro passo é abrir uma discussão sobre a razão de nos encontrarmos naquela situação de professores e alunos e o que vamos juntos buscar. Dialogar sobre a situação de sermos um grupo, e como tal temos de nos conhecer (quem somos, que fazemos ali...) e definir alguns interesses comuns que nos una.

Pérez e Castilho (1999), assim se expressam:

“A mediação pedagógica busca abrir um caminho a novas relações do estudante: com os materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluído o professor, consigo mesmo e com seu futuro”. (Pérez e Castillo, 1999:10)

São características da mediação pedagógica:

- dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento;
- trocar experiências;
- debater dúvidas, questões ou problemas;
- apresentar perguntas orientadoras;
- auxiliar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue se conduzir sozinho;

- garantir a dinâmica do processo de aprendizagem;
- propor situações-problemas e desafios;
- desencadear e incentivar reflexões;
- criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos;
- colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos, fazendo a ponte com outras situações análogas;
- colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais, conflituosas;
- por vezes, colaborar para desenvolver crítica com relação à quantidade e validade das informações obtidas;
- cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para aprendizagem e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado;
- colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos, seja por intermédio de meios convencionais, seja mediante novas tecnologias.

A mediação pedagógica coloca em evidência o papel de sujeito do aprendiz e o fortalece como ator de atividades que lhe permitirão aprender e alcançar seus objetivos. Incentiva sua autonomia na busca e na realização de sua formação, permitindo que ele possa considerar seu professor como um parceiro de aprendizagem que o ajudou a ver seu caminho, mas um caminho que deverá ser trilhado por ele mesmo.

Espera-se por parte do aluno que ele estabeleça com o professor e com os colegas um pacto, um compromisso de se empenhar para levar à frente o plano de trabalho, numa ação cooperativa, respondendo por sua parte tanto no momento em que realiza as atividades programadas como nos momentos em que deixa de cumprir o combinado, o que então o levará a discutir com o professor e com os colegas o modo de recuperar os conteúdos.

O que proponho é que a relação entre professor e aluno parta da consideração de que ambos são capazes de assumir um processo de aprendizagem, que o aluno está apto a trabalhar.

Em termos de conclusão destas reflexões, talvez caiba ainda um último comentário: num processo de aprendizagem como acabamos de analisar há uma ação e uma postura próprias do professor no desempenho de um papel que lhe cabe no processo e que não se confunde com as atividades dos alunos. Alguns autores vêm no desempenho deste papel a presença do aspecto do ensino neste processo de aprendizagem e por isso propõem que se fale em “ensino-aprendizagem” ou em “ensinagem” (no dizer de Anastasiou).

Não teria uma dificuldade maior em aceitar essa proposta desde que o aspecto de “ensino” nessas expressões se equivalessse à concepção de mediação pedagógica acima explicitada.

De meu ponto de vista, continuo defendendo a necessidade de falarmos e debatermos o processo de aprendizagem no Ensino Superior para tentarmos chamar atenção para o que é essencial nesta realidade, que é a aprendizagem dos alunos e dos professores, e procurarmos substituir a prioridade do ensino pela prioridade da aprendizagem nas aulas universitárias.

Bibliografia

ALMEIDA, Leandro e TAVARES, José – “Conhecer, Aprender, Avaliar” – Porto (Portugal) , Porto Editora, 1998.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.) – “ As relações interpessoais na formação de professores” – São Paulo, Ed. Loyola, 2002.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessate – “Processos de Ensino na Universidade”, Joinville, SC, UNIVILLE, 2003.

ARROYO, Miguel G. – “O Ofício de Mestre” – Petrópolis, Ed.Vozes, 2002.

BECKER, Fernando – “ Educação e Construção do Conhecimento”- Porto Alegre, ArtMed Editora, 2001.

BEHRENS, Marilda Aparecida – “Paradigma da Complexidade – Metodologia de projetos, Contratos Didáticos e Portfólios” – Petrópolis, Ed.Vozes, 2006.

BERBAUM, Jean – “Aprendizagem e Formação” – Porto (Portugal) – Porto Editora, 1993.

CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.) – “Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior”, Campinas, SP, Papirus Ed., 2001.

COWAN, John – “Como ser um professor universitário inovador – Reflexão na Ação” – Porto Alegre, ArtMed, 2002.

CLAXTON, Guy – “O desafio de Aprender ao Longo da Vida” – Porto Alegre, Artmed, 2005.

- GIL, Antonio Carlos – “Didática do Ensino Superior” – São Paulo, Ed. Atlas, 2007.
- GIMENO SACRISTÁN, J. e PEREZ GOMES, A.I. – “Comprender y transformar la enseñanza” – Madrid, Ediciones Morata, 1996.
- HADJI, Charles – “Avaliação Desmistificada” – Porto Alegre, ArtMed, 2001.
- HOFFMANN, Jussara – “Avaliar para Promover – As setas do Caminho” – Porto Alegre, Editora Mediação, 2001.
- HOFFMANN, Jussara – “Avaliação Mediadora” – Porto Alegre, Educação e Realidade, 1993.
- HARGREAVES, Andy – “O Ensino na Sociedade do Conhecimento – Educação na Era da Insegurança” – Porto Alegre, ArtMed, 2004.
- LUCKESI, Cipriano – “Avaliação da Aprendizagem Escolar” – São Paulo, Cortez editora, 1995.
- LOWMAN, Joseph – “Dominando as Técnicas de Ensino” – São Paulo, Ed. Atlas S.A., 2004.
- MARZANO, Robert; PICKERING, Debra; POLLOK, Jane – “O Ensino que funciona” – Estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos - Porto Alegre, ArtMed, 2008.
- MASETTO, Marcos T. – “Competência Pedagógica do Professor Universitário” – São Paulo, Ed. Summus, 2003.
- MEIRIEU, Philippe – “Aprender....Sim, mas como?” – Porto Alegre, ArtMed Editora, 1998.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida – “Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica” – Campinas - SP - Papyrus Ed., 2000.

- MORETTO, Vasco Pedro – “Prova, um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas” – Rio de Janeiro, D&A. 2002.
- MOYSÉS, Lúcia – “O Desafio de Saber Ensinar” – Campinas/SP, Papirus Editora, 1994.
- PERRENOUD, Philippe – “Novas Competências para Ensinar”, Porto Alegre, ArtMed, 2000.
- POZO, Juan Ignacio – “Aprendizes e Mestres – A nova Cultura da Aprendizagem” – Porto Alegre, ArtMed, 2002.
- RANGEL, Mary – “Métodos de Ensino Para Aprendizagem e Dinamização das Aulas” – Campinas, -SP, Papirus Ed., 2005.
- SILVA, Ricardo Vidigal da e SILVA, Anabela Vidigal(Orgs.) – “Educação, Aprendizagem e Tecnologia – Um Paradigma para Professores do Século XXI” -Lisboa, Edições Sílabo, 2005.
- SILVA, Janssen Felipe de ; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.) – “ Práticas Avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo”.- Porto Alegre, Editora Mediação, 2ª. Ed., 2004.
- SORDI, Mara Regina de – “A Prática de Avaliação do Ensino Superior” – São Paulo. Cortez /UNICAMP , 1995.
- TAVARES, José – “Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve”- Porto (Portugal) , Porto Editora, 1996.
- TEODORO, António e VASCONCELOS, Maria Lucia (Orgs.) – “Ensinar e Aprender no Ensino Superior” – São Paulo, Cortez Ed. e Ed. Mackenzie, 2003.
- TORRE, Saturnino de la (director) – “Estrategias didácticas em el aula – Buscando la calidad y la innovacion” – Madrid, Uned, 2000.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.) – “Avaliação: Políticas e Práticas” – Campinas/SP . Papirus Editora, 2002.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas - “Porfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico” – Campinas/SP, Papirus Editora, 2004.

ZABALZA, A.- “Competencias docentes del profesorado universitario – Calidad y Desarrollo Profesional” – Madrid, Narcea S.A. de Ediciones, 2006.

ZABALZA, A – “ O Ensino Universitário – Seu cenário e seus protagonistas” – Porto Alegre, ArtMed, 2004.



A Pró-Reitoria de Graduação e a Comissão de Apoio Pedagógico (CAP) elaboram os “Cadernos de Pedagogia Universitária” com o objetivo de colocar em discussão possibilidades para a formulação pedagógica dos docentes da USP e debater experiências de formação implementadas em vários contextos institucionais. Nesta décima-segunda edição, o texto do professor Marcos Masetto, da PUC-SP/ Mackenzie, contrapõe o processo de ensino ao processo de aprendizagem no ensino superior, destacando as diferenças existentes em termos de objetivos, planejamento e execução, além de discutir o processo de avaliação e a postura de parceria do professor para promover a mediação pedagógica.

