

SEÇÃO: ARTIGOS

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PERSPECTIVA DE PROFESSORES E ALUNOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Naiara Sousa Vilela¹

Geovana Ferreira Melo²

Marlei José de Souza Dias³

RESUMO

Neste estudo são investigadas as contribuições de ações formativas para a (re)construção das concepções de avaliação da aprendizagem. Buscamos investigar como docentes e discentes do contexto universitário compreendem a avaliação da aprendizagem, além de identificar as principais dificuldades por eles enfrentadas. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação crítico-colaborativa (PIMENTA, 2005). Os dados apresentados foram obtidos a partir da técnica *brainstorming* (NÓBREGA; LOPES NETO; SANTOS, 1997), realizada com professores e estudantes do curso de Enfermagem de uma Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Os resultados indicaram que docentes e alunos apresentam diversos desafios a serem superados em relação a avaliação, a citar insegurança, medo e a perspectiva punitiva. Entretanto, um diálogo reflexivo, ancorado em pressupostos teóricos, mediado por pesquisadoras do campo da pedagogia universitária, corroborou para que ambas as partes pudessem rever e reconstruir as concepções de avaliação da aprendizagem para além de uma perspectiva meramente somativa.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ações formativas. (Re)construção de saberes.

Como citar este documento – ABNT

VILELA, Naiara Sousa; MELO, Geovana Ferreira; DIAS, Marlei José de Souza. Avaliação da aprendizagem: perspectiva de professores e alunos da Universidade Federal de Uberlândia. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v.10, e019866, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.19866>.

Recebido em: 31/03/2020
Aprovado em: 29/05/2020
Publicado em: 26/10/2020

¹ Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5310-1874>. E-mail: naiara_vilela@hotmail.com.

² Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8406-6223>. E-mail: geovana.melo@gmail.com.

³ Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6078-7795>. E-mail: marlei@iftm.edu.br.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES Y ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE UBERLÂNDIA

RESUMEN

En este estudio se investigan las contribuciones de las acciones formativas a la (re)construcción de conceptos de evaluación del aprendizaje. Buscamos investigar cómo los profesores y estudiantes del contexto universitario entienden la evaluación de los aprendizajes y las principales dificultades a las que se enfrentan. Es una investigación cualitativa, del tipo investigación-acción crítica-colaborativa (PIMENTA, 2005). Los datos presentados se obtuvieron de la técnica de lluvia de ideas (NÓBREGA; LOPES NETO; SANTOS, 1997), realizada con profesores y estudiantes de la carrera de Enfermería de la Universidad Federal del Triângulo Mineiro. Los resultados indicaron que docentes y estudiantes presentan varios desafíos a superar en relación a la evaluación, citando la inseguridad, el miedo y la perspectiva punitiva. Sin embargo, un diálogo reflexivo, anclado en supuestos teóricos, mediado por investigadores del campo de la pedagogía universitaria, corroboró para que ambas partes pudieran revisar y reconstruir los conceptos de evaluación del aprendizaje más allá de una perspectiva meramente sumativa.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje. Acciones formativas. (Re)construcción del conocimiento.

LEARNING ASSESSMENT: PERSPECTIVE OF FEDERAL UNIVERSITY OF UBERLÂNDIA TEACHERS AND STUDENTS

ABSTRACT

In this study, the contributions of training actions to the (re) construction of learning assessment concepts are investigated. We seek to investigate how professors and students in the university context comprehend the assessment of learning and how they understand the main difficulties they face. It is a qualitative research, classified as a critical-collaborative action-research (PIMENTA, 2008). The collected data was obtained from the brainstorming technique (ALTHAUS; BAGIO, 2017), carried out with professors and students of the Nursing course at the Federal University of Triângulo Mineiro. The results indicate that professors and students present several challenges to overcome related to the evaluation; to mention: insecurity, fear and the punitive perspective of evaluation. However, a reflective dialogue, anchored on theoretical assumptions, mediated by researchers in the field of university pedagogy, corroborated so that both sides could review and reconstruct the concepts of learning assessment beyond a merely summative perspective.

Keywords: Learning assessment. Formative Actions. (Re)construction of knowledge.

INTRODUÇÃO

A temática “Avaliação da aprendizagem no contexto universitário” tem sido amplamente discutida nas reflexões teóricas realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O grupo tem como mediadores: professores vinculados à Faculdade de Educação da Instituição (FACED); professores da educação básica e superior; e discentes dos cursos de pós-graduação *stricto-senso* do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU.

Em geral, os temas de estudo do GEPDEBS⁴ relacionam-se à pedagogia universitária, campo de estudo relacionado ao ensino universitário, e aos diversos desafios que ali permeiam. Sobre isso, Cunha (2006, p. 351) ressalta ser um campo de “pedagogias múltiplas, porque faz interlocução com os distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características”.

Soares (2009, p. 100) cita que “a pedagogia universitária se distingue da pedagogia em geral pelo seu interesse em compreender o processo de aprendizagem das pessoas adultas”. Melo (2018, p. 184) pontua que:

Em sua constituição epistemológica, a pedagogia universitária compõe-se de referentes teórico-práticos de campos científicos diversos, evidenciados na síntese de saberes e fazeres que configuram em sua práxis, a identidade institucional. Essa identidade, portanto, não é fixa, mas lapidada do ponto de vista das concepções que orientam a docência, a formação e as práticas pedagógicas. Por meio do ensino, da pesquisa, da extensão e das interfaces entre subjetividades, culturas e conhecimentos, a pedagogia universitária pode contribuir para consolidar processos formativos incluídos, democráticos e dialógicos.

Além de realizarem discussões teórico-reflexivas no campo da pedagogia universitária, integrantes do grupo de pesquisa participam ativamente de projetos institucionais que se dedicam a esses estudos. Dentre eles, está a participação em ações formativas contínuas promovidas para professores universitários da UFU.

Dentre as várias ações promovidas por pesquisadores integrantes do GEPDEBS, temos a proposta de pesquisa-ação crítico-colaborativa⁵ (PIMENTA, 2005). Trata-se de ações

⁴ Grupo de pesquisa certificado pela UFU e cadastrado no diretório de grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É coordenado pelas professoras Geovana Ferreira Melo e Vanessa Therezinha Bueno, da FACED/UFU.

⁵ Este artigo é parte de uma pesquisa de doutorado, ainda em andamento. Possui financiamento CAPES e tendo sido realizado no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior – GEPDEBS.

formativas mediadas por professores e pesquisadores, e promovidas a partir do apoio da Divisão de Capacitação de Pessoas (DICPAC) da UFU.

São ações formativas propiciadas aos professores da UFU de diversas áreas do conhecimento, em sua maioria bacharéis, que apresentam inúmeros enfrentamentos didático-pedagógicos, provenientes de uma formação específica dos cursos de graduação e pós-graduação.

Nessas ações formativas, os professores pesquisam a própria prática colaborativamente e engajam-se no processo formativo mediados por pesquisadores e docentes, tendo como base os aportes teórico-metodológicos fundamentados em discussões teórico-reflexivas, relativas às necessidades formativas demandadas pelo grupo colaborativo. Sendo assim, há a (re)construção de concepções e (re)elaboração dos saberes pedagógicos que permeavam/permeiam sua prática em sala de aula.

Neste artigo, abordaremos uma proposta pedagógica realizada com professores e alunos universitários da Universidade Federal de Uberlândia. Em um primeiro momento, realizamos uma sessão reflexiva⁶ com docentes universitários. Logo em seguida, essa mesma discussão foi desenvolvida com alunos desses professores. Em ambos os casos, objetivou-se investigar como alunos e professores compreendem o conceito de avaliação e quais são seus maiores enfrentamentos em relação à avaliação da aprendizagem. Por fim, pretendeu-se analisar as contribuições de ações formativas para a reflexão teórica de professores e alunos.

Os questionamentos que nortearam a pesquisa foram: de que forma docentes e discentes universitários compreendem a avaliação da aprendizagem? Quais são seus maiores enfrentamentos? Quais as contribuições de ações formativas para reflexões dos professores e alunos quanto ao conceito de avaliação?

Para este estudo, foram selecionados dados obtidos a partir da técnica *brainstorming*: “apreender as ideias de todos os participantes, sem críticas ou julgamentos. O recolhimento de ideias e sugestões viabilizadoras de soluções para determinados problemas ou situações de trabalho” (NÓBREGA NETO; SANTOS, 1997, p. 249). Em uma folha de papel A4, alunos e professores registraram os principais desafios enfrentados em relação a avaliação da aprendizagem e também citaram proposições diante de tais enfrentamentos. A análise desse material permitiu-nos compreender, analisar e diagnosticar a avaliação da aprendizagem, a partir de dois âmbitos: professores e alunos. Em suma, foi possível evidenciar os principais

⁶ As sessões reflexivas tratam-se de espaços de criação de novas relações entre teoria e prática, permitindo que o professor possa compreender o que, como e o porquê das suas ações. E, principalmente, porque propicia condições do docente perceber que as opções afetam as práticas (IBIAPINA, 2008, p. 97).

dilemas, angústias e desafios a respeito desta temática, e, a partir disso, buscar meios concretos para repensar essa realidade.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

A avaliação da aprendizagem tem sido objeto de estudo de diversos autores: Fernández Cruz (2006), Freitas (2006), Gil (2012), Romanowski e Wachowicz (2006), dentre outros. Analisando o prefixo e sufixo da palavra avaliação, é possível compreender que o termo “aval” denota “apoio moral ou intelectual; aprovação, assentimento, reconhecimento” e “ação” significa “ato ou efeito de agir; ato, feito” (AVALIAÇÃO, 2019).

O sentido denotativo do termo “aval” propicia uma compreensão do ponto de vista somativo: “aprovar” o aluno em determinada disciplina, o que remete a uma ideia quantitativa de dados. Aprovar ou reprovar são conceitos presentes no processo de ensino-aprendizagem, mas necessitam ser compreendidos como parâmetros de diagnóstico, e não como atividade punitiva. Isso significa “reconhecer” as necessidades formativas dos estudantes e, a partir disso, proporcionar novas aprendizagens.

Desse modo, a avaliação da aprendizagem pode ser analisada a partir de diferentes perspectivas: somativa ou formativa; somativa e formativa. Neste último exemplo, a conjunção aditiva “e” possibilita-nos compreender que tanto a avaliação formativa quanto a somativa possuem suas singularidades, mas juntas podem complementar-se e contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Mas, para que isso aconteça, é necessária uma visão teórico-reflexiva do professor.

Fernández Cruz (2006, p. 23) caracteriza a avaliação somativa como objetiva, na qual a ênfase está nos “processos de classificação, de seleção e de certificação”. Romanowski e Wachowicz (2006, p. 125) enfatizam que a avaliação somativa “centra no professor e baseia-se na verificação do desempenho dos alunos”. Gil (2012, p. 245) afirma que essa perspectiva “visa determinar o alcance dos objetivos previamente estabelecidos.” Freitas (2006) nomeia a avaliação somativa como formal e destaca que os instrumentos são explícitos e que os resultados podem ser analisados pelos alunos.

No que se refere a avaliação formativa, Fernández Cruz (2006, p. 23) apresenta uma perspectiva “subjéctiva; interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens”. Romanowski e Wachowicz (2006, p. 126) acrescentam que essa abordagem é “aplicada ao longo do ano letivo, ou do semestre, e visa a informar o professor e os estudantes sobre resultados da aprendizagem no desenvolvimento das atividades escolares”. Freitas (2006, p. 211) enfatiza o carácter informal da avaliação, muitas vezes, imbricada de juízo

de valor: “avalia-se mais a pessoa do aluno do que sua aprendizagem”. O autor destaca que, nessa perspectiva, a avaliação tem um caráter assistemático podendo afetar a relação professor-aluno.

Em síntese, a avaliação formativa e somativa possuem suas características, mas em se tratando de formação crítico-reflexiva dos estudantes, a avaliação somativa apenas verifica, seleciona, classifica, determina e quantifica dados. Já a formativa proporciona *feedback*, interação e autoavaliação. Sobre isso, Silva (2015, p. 19) aponta que:

Os processos de avaliação das aprendizagens verdadeiramente formativos, considerando o ponto de partida do(a) estudante (por mais alguém que esteja do desejável), podem contribuir para que ele(a) se desenvolva nos aspectos cognitivo, profissional, pessoal, ético e crítico. Por outro lado, a avaliação das aprendizagens numa abordagem tradicional, com influência positivista, pode aumentar o número de reprovações, o represamento e até mesmo a evasão, substituindo a exclusão por falta de acesso pela exclusão por carência de condições de conclusão do ensino superior.

Por esses motivos, há questionamentos primordiais a serem realizados: quais os principais objetivos da avaliação da aprendizagem? Avaliar significa diagnosticar ou punir? De que forma a avaliação contribui para a aprendizagem? O *feedback* da avaliação ao aluno garante aprendizagem?

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação crítico-colaborativa (IBIAPINA, 2008). Os dados foram obtidos a partir de depoimentos dos professores participantes de ações formativas como também de estudantes do curso de Enfermagem da UFU, alunos de alguns desses docentes.

No que se refere a investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) mencionam que este tipo de pesquisa é descritiva e permite que os dados sejam obtidos por meio de palavras.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 79).

Quanto à pesquisa-ação crítico-colaborativa, Ibiapina (2008, p. 24) esclarece que a proposta colaborativa se apresenta como metodologia de pesquisa que busca indagar a “realidade educativa em que educadores e investigadores trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e, análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões”. Em síntese, Vilela (2020, p. 93) enfatiza que a pesquisa-ação crítico-colaborativa:

[É crítica pois] o objetivo da proposta consistiu em provocar os docentes a refletirem sobre suas práticas pedagógicas, tendo em vista a necessidade de produzir transformações [...]. [É ação pois] todos os professores envolvidos e mediadores das sessões reflexivas desempenharam inúmeras atividades que fortaleceram a proposta de pesquisa. Desde a organização da sala, escolha de materiais teóricos, elaboração de atividades [...]. [É colaboração pois,] mediadores e professores criaram uma rede de apoio e aprendizagem, o que fortaleceu todos os encontros das sessões reflexivas. O trabalho conjunto, a responsabilidade, a afetividade, a escuta, o diálogo, a interação entre os sujeitos [...].

Um instrumento de pesquisa utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa foi a técnica de *brainstorming*, que, ao “pé da letra”, significa “tempestade de ideias”, termo cunhado por Alex Osborn no ano de 1953 (ALVES; CAMPOS; NEVES, 2007). Sobre a técnica, Burnier (2005, p. 13) cita que:

Os docentes encorajam os estudantes a contribuir, rapidamente, com ideias e cada ideia é escrita em uma folha de papel, ou mesmo, na lousa. Durante a formação da lista, nenhuma ideia é criticada; somente após um período predeterminado (ou após a exaustão de ideias), permite-se uma discussão analítica ou crítica.

A técnica de *brainstorming* foi realizada com dezesseis docentes universitários da UFU. Antes de iniciarmos qualquer discussão sobre o assunto, foi entregue a eles uma folha de papel A4, e nela havia o seguinte questionamento: para você, quais são os maiores desafios da avaliação da aprendizagem? Quais as proposições diante desses desafios?

A mesma técnica foi realizada com vinte alunos do curso de Enfermagem da mesma instituição, discentes que tinham, como professores, aqueles participantes das ações formativas. Entretanto, além dos questionamentos realizados aos professores, também houve questionamentos aos alunos: como vocês se sentem quando estão sendo avaliados?

DIÁLOGO COM OS DADOS

As sessões reflexivas realizadas com docentes universitários abarcaram diversas temáticas, que, por sua vez, emergiram das necessidades formativas dos professores. Em um desses encontros formativos, os professores objetivaram aprofundar discussões referentes a avaliação da aprendizagem no contexto universitário.

A partir da técnica *brainstorming*, os docentes puderam refletir criticamente suas experiências avaliativas. Suas apreensões poderiam resgatar vivências do tempo em que foram alunos.

“Eu já tive muita dificuldade com vista de prova, o aluno chega a apontar o dedo na minha cara. Eu marco o horário para a vista de prova, e aparece só dois e três. Apresento qual é o resultado e peço que quem discordar tem que vir até minha sala para discutir a questão. Quase ninguém aparece” (Sujeito 2).

A partir deste depoimento, compreendemos o quanto o *feedback* é um trabalho desgastante para alguns professores. O número excessivo de alunos em sala ocasiona a readaptação da atividade avaliativa. Mas, mesmo assim, percebemos que poucos alunos comparecem nessa proposta, o que impossibilita o aspecto formativo da avaliação.

Em meio a isso, evidencia-se a responsabilidade dos alunos nesse processo, e não somente do professor, uma vez que o *feedback* “fornece dados necessários a melhoria da aprendizagem e do ensino” (GIL, 2012, p. 256). Sobre isso, Kenski (2013, p. 136) também afirma que:

O resultado positivo ou negativo de nosso desempenho nos faz refletir sobre a ação realizada e nos encaminha com mais segurança para enfrentar novos desafios. A reflexão sobre a ação consolida nossas percepções e orienta nossas práticas.

Outra docente apresenta a insatisfação de alguns alunos no processo de avaliação da aprendizagem:

“Muitas vezes, os alunos dizem: poxa vida, eu fui bem o semestre inteiro, mas naquele dia eu não estava bem e fui mal na prova” (Sujeito 3).

Nesse depoimento, a docente reconhece os desafios dos estudantes em relação à avaliação da aprendizagem, e, de forma implícita, evidencia a importância da relação humana no processo de ensino-aprendizagem. Outra professora também reafirma alguns enfrentamentos presentes na avaliação da aprendizagem:

“A avaliação somativa para nós é muito mais fácil e confortável. A formativa é mais difícil. Ela precisa de mais tempo e envolvimento. Eu falo isso porque já tive oportunidade de trabalhar em alguns semestres com a somativa e formativa” (Sujeito 4).

Além de pontuar as facilidades da avaliação somativa no processo de ensino-aprendizagem e realizar uma dura crítica à atitude profissional daqueles que se abstêm do processo formativo da avaliação, a docente também evidencia vivências que marcaram a vida de pessoas ao seu entorno:

“Lembro de uma situação: o professor vendo incorreções pontuou em público os erros da minha irmã, e jogou o trabalho dela pela janela. Ele a atirou pela janela e não o trabalho dela. Naquele momento ele selou o futuro profissional dela” (Sujeito 5).

Nesse depoimento, a docente enfatiza o quanto atitudes profissionais de alguns docentes marcam a identidade pessoal e profissional dos estudantes. A professora também afirma que atitudes avaliativas desrespeitosas, ou mesmo abusivas, podem “*selar o futuro profissional*” (Sujeito 5), assim como também, destaca outra docente, “*a avaliação pode ser destrutiva*” (Sujeito 6).

Em suma, todos os depoimentos dos docentes participantes das ações formativas foram utilizados nas discussões reflexivas realizadas com os alunos do curso de Enfermagem. Nesse processo, tivemos como critério primordial a utilização de pseudônimos para resguardar a identidade dos professores.

Além de suas experiências formativas em relação a avaliação da aprendizagem, os discentes puderam analisar o quanto seus apontamentos pouco se diferem das vivências de muitos professores. Sendo assim, os alunos também registram alguns depoimentos a partir das discussões reflexivas sobre a temática:

“Muitas vezes a gente vê só nosso lado de aluno, e não percebemos o lado do professor. A frustração dele em tentar passar algum conhecimento. Ele também sofre” (Sujeito 1).

“Esse é um assunto que a gente vivencia antes mesmo de entrar na Universidade, mas com essas discussões, a gente pode se colocar no lugar do outro. Mesmo sendo uma coisa tão falada e presente nas discussões do nosso curso de licenciatura” (Sujeito 2).

“O lado humano é muito importante, eu tenho minhas necessidades e os professores têm o lado deles, muitas vezes desconsideramos isso” (Sujeito 3).

“Muitas vezes, só julgamos o professor. Como futuros professores temos que aprender a trabalhar a avaliação, a partir de uma melhor perspectiva” (Sujeito 4).

“Os professores também se sentem cobrados. Um precisa entender o outro, e mudar. Enquanto não mudar a perspectiva da avaliação, as palavras medo e avaliação nunca vão sair. Eu acho que vários professores deveriam estar aqui escutando essa discussão realizada” (Sujeito 5).

“Saber olhar os dois lados. Às vezes, como aluno, não queremos entender e queremos cobrar dos professores na mesma moeda que somos cobrados. E isso causa muito atrito entre nós. Acho que devemos olhar para o professor com menos julgamento” (Sujeito 6).

“Futuramente podemos ser professores, então devemos aprender a nos colocar no lugar deles” (Sujeito 7).

A partir dos depoimentos dos discentes, percebemos que os alunos puderam repensar os diversos julgamentos realizados aos seus professores e também (re)elaborar o conceito de avaliação da aprendizagem. Os alunos tomam a consciência de que vários professores se sentem cobrados por políticas públicas, que buscam apenas quantificar dados. Sobre isso, uma discente afirma:

“Esse modelo de educação contemporânea não comporta mais, mas vejo que ninguém sabe o que fazer, todo mundo sabe que tem que mudar” (Sujeito 8).

Outro aluno também destaca:

“Para mim a avaliação não deveria existir. Porque muitas vezes, estudamos para prova e não cai absolutamente nada do que estudamos” (Sujeito 10).

Para muitos alunos, o sentido da avaliação não está claro, e isto deve estar alinhado aos primeiros objetivos a serem situados pelos professores. Antes mesmo do início de cada disciplina, os discentes devem ter a clareza do que vão estudar e do porquê irão estudar determinado conteúdo.

Além do mais, exigir dos alunos apenas aquilo que estudaram durante todo o semestre mostra o descompromisso e a descaracterização do conceito de avaliação enquanto instrumento diagnóstico de aprendizagem.

A partir da participação nas ações formativas os estudantes destacam e reconhecem a importância da avaliação formativa no processo de ensino-aprendizagem:

“Quando faço um trabalho e vejo que não fui cem por cento, sempre terá uma crítica, e a parte do erro me faz crescer” (Sujeito 9).

“Você precisa saber enquanto aluno, até onde você está bem e o que você precisa melhor” (Sujeito 12).

Os depoimentos dos alunos enfatizam o quanto as discussões teórico-reflexivas contribuem para a (re)construção do conceito de avaliação da aprendizagem. Alguns aspectos merecem atenção, especialmente no que se refere à dimensão subjetiva da avaliação, tanto por parte do docente que avalia quanto do discente que é avaliado. Sousa *et al.* (2015), em seu grupo de pesquisa, vinculado à Universidade da Madeira em Portugal, destaca quatro pontos como dimensões importantes da avaliação da aprendizagem na educação superior: 1) complexidade da avaliação; 2) objetividade e subjetividade da avaliação; 3) autonomia nos processos avaliativos; 4) avaliação e liderança inclusiva. Em relação à complexidade, os autores referidos indicam que a avaliação deve ser pensada no âmbito do contexto institucional, ou seja, “[...] constituída por um conjunto de entidades ou partes (alunos, professores, gestores), o sistema

existe na relação que se estabelece entre essas partes ou subsistemas (interação)” (SOUSA *et al.* 2015, p. 71). O estudante, ao se posicionar sobre o processo avaliativo, indica:

“Às vezes temos uma concepção muito ruim da avaliação, sendo que avaliar nos ajuda a evoluir” (Sujeito 11).

“A avaliação é necessária para o feedback. Se um dia eu for docente quero avaliar de uma maneira diferente, que não seja decoreba, e que deixa o aluno apavorado” (Sujeito 13).

Essa perspectiva apontada pelos discentes indica a importância da avaliação da aprendizagem como possibilidade formativa. Portanto, corrobora o aspecto relacional da avaliação da aprendizagem que, culturalmente, foi desenvolvida desconsiderando, por exemplo, os princípios formativos dos projetos pedagógicos de curso. Nesse sentido, Silva (2015, p. 159) corrobora com a discussão, ao apresentar os resultados da pesquisa desenvolvida na UFU, no que condiz a avaliação formativa dentro dos projetos pedagógicos dos cursos ofertados pela instituição.

Alguns projetos político-pedagógicos analisados expressam uma compreensão do processo avaliativo coerente com a do paradigma da avaliação formativa. Outros, porém, apesar de assumirem a avaliação formativa como diretriz, revelam uma concepção que se aproxima apenas parcialmente (ou mesmo se distancia) desse paradigma. E os elementos que constituíram os pontos de divergência foram: a relação estabelecida entre avaliação formativa e somativa (já que houve projeto em que apareceram como se tivessem a mesma importância); a restrição das possibilidades de uso explícito da avaliação informal (apesar de, muitas vezes, ocorrer na prática, mesmo sem que o(a) estudante tenha consciência disso, e influenciar sobremaneira a avaliação formal); a utilização da nota como fator determinante para aprovação ou reprovação (ao invés das aprendizagens); a diminuição do valor das aprendizagens conquistadas em momentos finais do período letivo; a inexistência quanto às mudanças a serem realizadas no trabalho educativo a partir da avaliação; a defesa da avaliação para manutenção do status quo, atendendo a “normas de excelência preconizadas pela sociedade”; e a restrição das possibilidades de uso de procedimentos avaliativos diversificados, centrando-se nas provas escritas.

Desse modo, no contexto universitário é comum identificarmos práticas pedagógicas avaliativas cristalizadas e ancoradas em atitudes punitivas. Nesse pressuposto, a avaliação, considerada em sua complexidade, distancia-se da dimensão institucional e do compromisso social da educação.

Ao nos atentarmos para a Figura 3, anteriormente apresentada, as palavras mais recorrentes expressam: medo, angústia, ansiedade, pressão, frustração, insegurança, incapacidade. Enfim, são todos sentimentos negativos que se distanciam dos princípios da abordagem

formativa de avaliação. Esses aspectos apresentados são identificados em sua dimensão subjetiva e devem ser analisados no sentido de refletir a avaliação da aprendizagem como uma ferramenta essencial do processo ensino-aprendizagem na educação superior. Para Sousa *et al.* (2015):

A avaliação deve, assim, ser realizada em função das metas e objetivos definidos [...] utilizando indicadores que são mais pertinentes para [...] o desenvolvimento do processo e não aqueles que são tidos, de forma arbitrária (muitas vezes ao serviço de interesses pouco transparentes) [...]. Ora, se a avaliação é uma ferramenta, ela não é objetiva, nem subjetiva, não exclui, nem inclui nada. O quadro de referência em que é utilizada é que pode ou não estar ajustado às necessidades e às concepções que hoje temos (SOUSA *et al.*, 2015, p. 76-77).

Avaliar significa possibilitar e promover transformações nos estudantes a partir da regulação de suas aprendizagens, conforme nos indica Perrenoud (1999). Ou seja, para o referido autor, a avaliação deve estar a “serviço das aprendizagens” (1999, p. 14), o que implica a concepção dialética entre objetividade-subjetividade:

Toda ação pedagógica repousa sobre uma parcela intuitiva de avaliação formativa, no sentido de que, inevitavelmente, há um mínimo de regulação em função das aprendizagens ou, ao menos, dos funcionamentos observáveis dos alunos. Para se tornar uma prática realmente nova, seria necessário, entretanto, que a avaliação formativa fosse a regra e se integrasse a um dispositivo de pedagogia diferenciada (PERRENOUD, 1999, p. 14).

Ao defender que a avaliação formativa seja “a regra” e se integre no âmbito de uma “pedagogia diferenciada”, esse autor aproxima-se do que defende Melo (2018, p. 46): a pedagogia universitária “[...] é assumida como ciência da Educação, que tem como compromisso o estudo do fenômeno educativo, de natureza abrangente e complexa”. Assim, pensar a avaliação da aprendizagem implica considerar sua complexidade e suas interfaces com as dimensões intra e interinstitucionais. Isso significa que ela deve ser planejada e praticada a partir de princípios formativos da instituição de educação superior e em perfeita sintonia com que é preconizado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) como: qual a concepção de educação, que tipo de cidadão formar e que tipo de relação estabelecer (interação ou imposição). Pois só a partir disso se definem o conteúdo, a metodologia, os objetivos, as atividades, o cronograma, os tempos, os espaços e o processo de avaliação (VILLAS BOAS, 2005).

Para a autora, a função primordial da avaliação é “[...] identificar e analisar o que foi aprendido, o que ainda é preciso aprender, para que se organize o trabalho com vistas à aquisição da aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2005, p. 163).

Uma avaliação da aprendizagem de fato formativa exige conhecimento teórico-metodológico dos docentes para que sejam coerentes em suas práticas pedagógicas. Além disso, tal conhecimento também garante que estejam em consonância com os documentos institucionais orientadores dos processos formativos, no sentido de reafirmar práticas genuinamente construtivas e transformadoras. Em um dos depoimentos, o discente afirma:

“Quando recebermos alguma crítica, devemos olhar o lado construtivo, nem toda crítica é ruim” (Sujeito 6).

O depoimento indica que a avaliação cumpre também a importante função de alertar o estudante para a necessidade de atentar-se para os pontos frágeis de sua formação. Muitas vezes, esses discentes apenas vivenciam a avaliação sem analisar seu caráter formativo e, ao se tornarem professores, repetem ações meramente tradicionalistas. Isso indica que é preciso mudar a cultura avaliativa na educação superior no sentido de que as práticas avaliativas sejam dialógicas, as decisões pedagógicas sejam compartilhadas e, portanto, colaborativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os depoimentos dos docentes e discentes, compreendemos que o conceito da avaliação da aprendizagem é nomeado a partir de princípios muito parecidos, senão iguais. Nos depoimentos, constatamos que avaliação é vista muito mais do ponto de vista punitivo que formativo.

Tanto os professores quanto os alunos vivem/já viveram experiências formativas muito parecidas e, com isso, carregam crenças arraigadas em uma perspectiva conservadora que desconsidera o potencial formativo da avaliação. Muitas vezes, ao avaliarem os alunos, os professores trazem consigo práticas pedagógicas vivenciadas ao longo de seu percurso formativo. Assim, por não terem tido a oportunidade de uma base conceitual sobre avaliação da aprendizagem, capaz de ancorar suas decisões pedagógicas, acabam reproduzindo modelos que pouco contribuem para uma formação discente, para a autonomia, para a capacidade crítica e, por conseguinte, emancipatória.

É possível reafirmar que a avaliação somativa, aplicada como forma de punição e aferição de dados, contribui relativamente com a formação dos estudantes e oferece um *feedback* muito pontual e pouco preciso aos professores. Se a avaliação somativa é atrelada à avaliação formativa, ambas amalgamadas propiciam a (re)construção do conhecimento e uma aprendizagem significativa.

Vale ressaltar que a avaliação está muito além da soma quantitativa de dados e requer o compromisso de alunos e professores. Discussões teóricas propiciam a reflexão crítica de

forma coletiva e colaborativa e possibilita (re)elaborar o verdadeiro sentido da avaliação e sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem.

Destacamos que a técnica *brainstorming* possibilitou a reflexão de professores e alunos quanto aos diversos desafios enfrentados na avaliação da aprendizagem. Muito além de constatar o aspecto somativo e formativo da avaliação, a discussão teórico-reflexiva propiciou maior sensibilidade de ambas as partes para o caráter histórico da avaliação.

Evidenciamos a contribuição de pesquisas como estas, pois promovem a reelaboração dos saberes docentes universitários, como também colabora com o processo formativo de alunos, futuros professores. As universidades públicas devem assumir sua responsabilidade com a formação permanente de seus docentes, para que, instrumentalizados teoricamente, possam desenvolver práticas pedagógicas emancipatórias que contribuam, de fato, para uma educação inclusiva e um processo civilizatório justo, equânime, igualitário, a serviço da autonomia e do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ALVES, Hobedes de Albuquerque; CAMPOS, Fábio Ferreira da Costa; NEVES, André Menezes Marques das. Aplicação da técnica criativa “brainstorming clássico” na geração de alternativas na criação de games. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS PARA COMPUTADOR E ENTRETENIMENTO DIGITAL, 6., 2007, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: SBgames, 2007.

AVALIAÇÃO. In: MICHAELIS ON-LINE. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 04 de nov. de 2019.

BOGDAN, Roberto Carlos; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BURNIER, Suzana. *Dinamizar suas aulas diversificando as técnicas de ensino*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2005. Disponível em: <https://www.leticiacapelao.com/arquivos/profissional/Apostila%20T%E9cnicas%20de%20Ensino.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília Costa. *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário*. Brasília: Inep, 2006.

FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel. *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 2006.

GIL, Antônio Carlos. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2012.

IBIAPINA, Ivana Maria. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líder Livro, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. Repensando a avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos. *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 2013.

MELO, Geovana Ferreira. *Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência*. Curitiba: CRV, 2018.

NÓBREGA, Maria de Magdala; LOPES NETO, David; SANTOS, Sérgio Ribeiro dos. Uso da técnica de brainstorming para tomada de decisões na equipe de enfermagem de saúde pública. *Revista Brasileira de Enfermagem*, [S.l.], v. 50, n. 2, p. 247-256, abr./jun. 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71671997000200009>.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lílian Anna. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES; Leonir Pessati. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: UNIVILLE, 2006. p. 121-139.

SILVA, Natália Luiza. *Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições*. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Maria Tânia (org.). *Educação e Contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas*. Salvador: Edufba, 2009.

SOUSA, Jesus Maria *et al.* *Pensar a avaliação do ensino superior*. In: *Pensar a avaliação do ensino superior: propostas para um debate indispensável*. Porto: Vida Económica Editorial, 2015. p. 71.

VILELA, Naiara Sousa. *(Trans)formar a docência na universidade: possibilidades evidenciadas a partir de uma pesquisa com professores bacharéis*. 2020. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.92>. Acesso em: 20 out. 2020.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro;

NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (org.). *Currículo e a avaliação na educação superior*. Araraquara: JM, 2005. p. 163.

Naiara Sousa Vilela

Possui graduação em Letras (FAFICH); Possui graduação em Pedagogia (UNIUBE); Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS) da UFU - FACED, Especialista em Docência no Ensino Superior (UFU); Especialista em Supervisão, Inspeção e Gestão Escola (Instituto PASSO1); Mestre em Educação (UFU); Doutora em Educação (UFU); Criadora do Canal do Youtube Trilhas na Pós-graduação.

naiara_vilela@hotmail.com

Geovana Ferreira Melo

Professora Associada da Universidade Federal de Uberlândia. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Possui Estágio Pós-Doutoral na Universidade Católica de Santos e pós-doutorado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS) da UFU – FACED. Atualmente é diretora da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia.

geovana.melo@gmail.com

Marlei José de Souza Dias

Pedagoga no Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, e é doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS) da UFU – FACED.

marlei@iftm.edu.br