

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)



Tese

Avaliação no ensino superior: pistas para pensar as concepções e práticas
avaliativas

Flávia Marchi Nascimento

Pelotas, 2022

Flávia Marchi Nascimento

Avaliação no ensino superior: pistas para pensar as concepções e práticas
avaliativas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria de Fátima Cossio

Pelotas, 2022

Flávia Marchi Nascimento

Avaliação no ensino superior: pistas para pensar as concepções e práticas
avaliativas

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Pelotas.

Data da Defesa: 29 de agosto de 2022.

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a Maria de Fátima Cossio (Orientadora), Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Prof^a. Dr^a. Maria Cecilia Lorea Leite, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Prof. Dr. José Carlos Rothen, Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba

Prof^a. Dr^a. Elena Maria Billig Mello, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Prof. Dr. Cassiano Caon Amorim, Doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo.

Agradecimento

Encerramento de um ciclo... A inscrição no doutorado, a seleção, o nervosismo, a aprovação! Ufa, enfim doutoranda! As disciplinas, o grupo de pesquisa, as orientações, as leituras e mais leituras, a escrita! A qualificação, os encontros... E que encontros! O material transcrito, o desespero, buscar ajuda, ser ajudada, as orientações, leituras e mais leituras, a escrita (e muito cansaço). E cá estamos! Quantas experiências cabem num ciclo de formação profissional? Quantas pessoas para agradecer nesse percurso?

Aos meus pais Oscar e Vânia, que não mediram esforços quando desejei me graduar em uma universidade federal. A todos e todas, os/as professores e professoras que estiveram comigo desde o início da minha vida escolar, pois sou fruto da educação pública e é por ela que eu luto hoje. Um agradecimento especial a minha tia Tânia Marchi, minha primeira professora de Dança, exemplo de profissional e que me despertou o desejo pela docência em Dança. Ao meu companheiro de vida, Rafael Osório, que me acompanha desde o início da minha trajetória acadêmica, dando-me incentivo, suporte e apoio para que eu pudesse percorrer todo esse processo da melhor maneira possível. Ao nosso filho Luiz, que me trouxe um outro olhar sobre a vida e me despertou ainda mais o desejo de contribuir para a construção de um mundo melhor.

Agradeço ao coletivo do Curso de Dança da UFPel, que permitiu o afastamento durante o processo de doutoramento. À minha orientadora, prof^a. Fátima Cossio, por ter tornado esse processo tranquilo, respeitando meus desejos e me orientando durante o caminho. Muito obrigada! Agradeço também aos/às colegas do NEPPE (Núcleo de Pesquisas em Políticas Públicas e Educação) pela amizade e parceria durante o tempo em que convivemos.

Um agradecimento especial ao coletivo de docentes que se formou para que eu pudesse realizar a pesquisa-ação, muito obrigada! A tese é nossa!

À minha amiga, Fabiane Montiel, pela partilha de conhecimentos e pela sempre disposição em ajudar. Teu auxílio foi essencial na construção desta tese.

À Universidade Federal de Pelotas, minha segunda casa, meu espaço de formação e que tenho orgulho de pertencer. Agradeço também à banca avaliadora deste trabalho pelas significativas contribuições.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”

(Paulo Freire, 1989, p.31)

Resumo

NASCIMENTO, Flávia Marchi. **Avaliação no ensino superior**: pistas para pensar as concepções e práticas avaliativas. 2022. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

Entender o que é a avaliação, bem como compreender que está inserida na prática pedagógica, pode auxiliar nas reflexões necessárias às mudanças nos processos educativos atuais. No ato de ensinar e aprender estão imbricadas as maneiras como o professor planeja, executa e avalia. Encontra-se, atravessada na prática do professor, sua trajetória de vida, incluindo seus processos formativos. Também influenciam agentes externos, como o governo e as políticas públicas. Assim, questiona-se em quais momentos o professor reflete e discute sobre a avaliação do ensino-aprendizagem, por compreender a avaliação como parte fundamental da ação educativa e que este aspecto é pouco valorizado na formação do professor universitário? Esta pesquisa tem como objetivo principal instigar os professores a refletirem sobre as concepções e as práticas avaliativas realizadas em seus cursos de graduação. Para isso, lançamos como problema de pesquisa a seguinte questão: Quais os possíveis efeitos nas concepções e nas práticas dos professores universitários ao refletirem sobre a avaliação do ensino-aprendizagem que realizam? Para o desenvolvimento deste estudo, de ordem qualitativa, utilizamos a pesquisa-ação com sete professores/as dos cursos de graduação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e de diferentes áreas do conhecimento. Para a produção dos dados foram realizados, em 2021, oito encontros sobre avaliação, que aconteceram de maneira virtual por conta da imposição do sistema remoto de ensino pelo advento da Pandemia de Covid-19. Os encontros foram gravados em vídeos, transcritos e compreendidos a partir de análise de conteúdo de Bardin (2011). Após esta etapa, obtivemos três grandes categorias: 1. Trajetória, formação e trabalho docente: elementos constituintes da pedagogia universitária; 2. Avaliação do ensino-aprendizagem: tipos, formas e finalidades; 3. A pesquisa, a força do coletivo e a UFPel. Como principais resultados podemos destacar que a avaliação do ensino-aprendizagem é um elemento pedagógico complexo e ainda pouco tratado durante a formação para a docência no ensino superior, sendo (re)pensado a partir de contextos que emergem durante o trajeto profissional do/a professor/a, como o ensino remoto; a avaliação durante o desenvolvimento dos componentes curriculares foi considerada um caminho importante para a aprendizagem dos alunos. A variedade e a quantidade de avaliações empregadas nesse percurso indicam a tendência do coletivo em buscar avaliações de maneira processual. No entanto, identificamos desafios que dificultam essa maneira de avaliar, considerando que o ensino tradicional ainda está presente nas ações pedagógicas em boa parte das instituições educacionais; as condições do trabalho docente, com turmas numerosas de alunos; a relação com os pares que têm resistências a mudanças e, também, a lógica neoliberal, presente nas mais diversas formas de avaliação, desde a avaliação em larga escala até as avaliações escolares. Após os Encontros sobre Avaliação, podemos afirmar que quando instigamos os/as professores/as a refletirem sobre suas concepções e práticas pedagógicas, com foco nas avaliações que realizam em sala de aula, é possível que ocorram mudanças. Por fim, destacamos a potência de um trabalho baseado na pesquisa-ação crítica-colaborativa. A pesquisa reuniu um pequeno grupo de professores, dispostos à

reflexão sobre as práticas pedagógicas. Talvez o grande desafio para pesquisas e ações futuras, seja encontrar pistas de como mobilizar outros/as docentes às reflexões sobre elementos constituintes da pedagogia universitária.

Palavras-chave: Avaliação; Ensino Superior; Ensino-Aprendizagem; Concepções e práticas avaliativas.

Abstract

NASCIMENTO, Flávia Marchi. **Evaluation in higher education**: clues to think the conceptions and evaluative practices. 2022. 207f. Thesis (Doctorate in Education) - Graduate Program in Education, School of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, Brazil, 2022.

Understanding what evaluation is, as well as understanding that it is part of pedagogical practice, can help with the necessary reflections for changes in current educational processes. In the act of teaching and learning, the ways in which the teacher plans, executes and evaluates are intertwined. It is found in the teacher's practice all his life trajectory, including his formative processes. They also are influenced by external agents, such as government and public policies. Thus, it is questioned at what moments the teacher reflects and discusses the evaluation of teaching and learning as they understand the evaluation as a fundamental part of the educational action and this aspect is undervalued in the university professor formation. This research has as main objective to instigate professors to reflect on the conceptions and evaluative practices carried out in their undergraduate courses. For this, we question: What are the possible effects on the conceptions and practices of university professors when they reflect on the evaluation of the teaching-learning they carry out? For the development of this qualitative study, we used action-research with seven professors from the undergraduate courses at the Federal University of Pelotas (UFPel) and from different areas of knowledge. For the production of the data, in 2021, eight meetings on evaluation were held, which took place in a virtual way due to the imposition of the remote teaching system by the advent of the Covid-19 Pandemic. The meetings were recorded on videos, transcribed and understood from Bardin's content analysis (2011). After this stage, we obtained three major categories: 1. Trajectory, training and teaching work: constituent elements of university pedagogy; 2. Assessment of teaching-learning: types, forms and purposes; 3. Research, the strength of the collective and UFPel. As main results we can highlight the evaluation of teaching and learning is a complex pedagogical element and still little treated during training for teaching in higher education, being (re)thought from contexts that emerge during the teacher's professional path, such as remote learning; assessment during the development of curricular components was considered an important path for student learning. The variety and quantity of evaluations used in this route indicate the tendency of the collective to seek evaluations in a procedural way. However, we identified challenges that make this way of evaluating difficult, considering that traditional teaching is still on pedagogical actions in most educational institutions; the conditions of teaching work, with large groups of students; the relationship with peers who are resistant to change and also the neoliberal logic, present in the most diverse forms of assessment, from large-scale assessments to school assessments. After the Meetings on Evaluation, we can say that when we encourage teachers to reflect on their pedagogical concepts and practices, focusing on the evaluations they carry out in the classroom, changes may occur. Finally, we highlight the power of a work based on critical-collaborative action-research. The research brought together a small group of teachers willing to reflect on pedagogical practices. Perhaps the great challenge for future research and actions is to find clues on how to mobilize other professors to reflect on the constituent elements of university pedagogy.

Key words: Evaluation; University education; Teaching-Learning; Evaluative practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Gráfico de divisão dos trabalhos analisados a partir de SCIELO, ANPED E BDTD	22
Figura 2- Comentário 1 de aluno.....	82
Figura 3 - Comentário 2 de aluno.....	82
Figura 4- Comentário 3 de aluno.....	82
Figura 5- Comentário 4 de aluno.....	82
Figura 6 - Comentário 5 de aluno.....	83
Figura 7- Comentário 6 de aluno.....	83
Figura 8 - Localização de Pelotas no Rio Grande do Sul.....	95
Figura 9 - Pesquisa-ação: uma introdução metodológica	97
Figura 10- Unidades de registro	105
Figura 11 - Categorias Iniciais.....	106
Figura 12 - Tabela com a categorização inicial para intermediária	107
Figura 13- Tabela de categorização intermediária para final	107

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
ADES	Avaliação Discente da Educação Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
B&CT	Bacharelado em Ciências da Tecnologia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BM - Banco Mundial
BM	Banco Mundial
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COCEPE	Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Cursos Índice Geral de Cursos
EaD	Educação à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho Estudantil
ENC	Exame Nacional de Cursos
ES	Ensino Superior
GIP	Grupo de Interlocução Pedagógica
GT	Grupo de Estudos
IES	Instituições de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NDEs	Núcleos Docentes Estruturantes
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Projeto Pedagógico
PPC	Projeto Pedagógico de Cursos
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRE	Pró-Reitoria de Ensino
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TIC	Tecnologias de informação e comunicação
UDESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRRS	Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNIPAMPA	Universidade Federal dos Pampas

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
URS	Universidade Rural do Sul
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. Introdução.....	16
2. A Produção de pesquisas sobre o tema da avaliação do ensino-aprendizagem no ensino superior	20
2.1 O que dizem as pesquisas sobre avaliação no ensino superior?	22
2.1.1. Sobre as pesquisas na ANPED.....	23
2.1.2. Sobre os trabalhos da plataforma <i>SciELO</i>	28
2.1.3. Sobre os trabalhos da BDTD	33
3. Regulação na Educação Superior: Avaliação em larga escala e o trabalho docente.....	43
3.1 O Sinaes e o trabalho docente.....	50
4. Por que falar em avaliação?	58
5. Pistas para pensar a avaliação	74
5.1 Pista 1: a formação do professor universitário e os desafios da docência	74
5.2 Pista 2: o fazer docente na universidade: relações entre didática e avaliação do ensino-aprendizagem.....	81
5.3 Pista 3 - avaliação do ensino-aprendizagem: processo histórico	87
6. Caminhos metodológicos percorridos.....	93
6.1 O Lócus da pesquisa: A Universidade Federal de Pelotas	93
6.2 Definições teórico-metodológicas.....	95
6.2.1 Análise dos dados: a categorização como escolha metodológica ...	103
6.3 Diário do processo metodológico: a pesquisa-ação como caminho	108
6.3.1 Primeiro encontro: Conhecendo o coletivo	108
6.3.2. Segundo encontro: conversas sobre pesquisa-ação e tomadas de decisões	110
6.3.3 Terceiro encontro: Reconhecendo nossas práticas avaliativas.....	111
6.3.4 Quarto encontro: Discutindo estratégias em busca de melhorias das nossas práticas avaliativas.....	112
6.3.5 Quinto encontro: Esclarecendo conceitos	113
6.3.6 Sexto encontro: Reflexões de um semestre em andamento	114
6.3.7 Sétimo encontro: Conversa com a prof. Dr ^a Dóris Bolzan.....	115
6.3.8 Oitavo encontro: Proposições/ações.....	116
6.3.9 A continuidade do trabalho no ano de 2022.....	118
7. Categorias finais	120

7.1 Trajetória, formação e trabalho docente: elementos constituintes da pedagogia universitária	120
7.2 Avaliação do ensino-aprendizagem: tipos, formas, finalidades e os desafios ao ato de avaliar	138
7.2.1. Tendências de avaliação	139
7.2.2 Instrumentos avaliativos	146
7.2.3 Os desafios ao ato de avaliar	155
7.3 A Pesquisa, a força do coletivo e a UFPEL.....	169
8. Considerações Finais	187
Referências	195
ANEXO	206

1. Introdução

Desde que ingressei no magistério superior venho me questionando sobre os processos de avaliação do ensino-aprendizagem que nós, professores e professoras, realizamos. Talvez essa questão tenha sido despertada quando enfrentei meu primeiro problema com avaliação, enquanto era professora substituta em uma universidade pública. Após ingressar como docente efetiva do Curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), as questões sobre essa temática têm ocupado cada vez mais espaço nas reflexões que tenho feito sobre a minha prática pedagógica, ou seja, reflexões que surgiram no cotidiano docente. Nesses poucos anos como professora no ensino superior, tenho presenciado uma série de conflitos ou situações-problemas que envolvem as práticas avaliativas na Universidade.

Na tentativa de suprir essas carências na formação profissional e também de refletir sobre os processos pedagógicos, o coletivo de professores do qual faço parte decidiu reservar um espaço para estudos e discussões que nos auxiliassem na prática docente. Desta forma, na semana anterior ao início das aulas de cada semestre, reunimo-nos no que denominamos de Semana de Planejamento Pedagógico do Curso.¹

Na primeira semana de planejamento pedagógico do curso, a temática tratada foi a avaliação dos processos de ensino-aprendizagem. O tema surgiu no final do primeiro semestre de 2016, quando os problemas com as práticas avaliativas nos colocaram mais uma vez a refletir.

Na conversa com os pares, percebi que cada professor realiza avaliações com instrumentos e critérios muito particulares. É claro que não almejo avaliações padronizadas, até porque valorizo a importância da autonomia docente. Mas penso que seja necessário conhecer e reconhecer nossas práticas avaliativas e pensar a partir delas a prática pedagógica do professor universitário.

¹ A atual gestão da UFPel, reservou no primeiro semestre de 2017 uma semana no calendário para planejamento pedagógico conjunto entre os professores. Além disso, a Pró-Reitoria de Ensino vem proporcionando espaços de formação continuada, como exemplo, o Curso de formação pedagógica de 40 horas para professores ingressantes. Outro destaque foi a criação do Grupo de Interlocução Pedagógica (GIP), que reúne professores representantes das unidades acadêmicas (áreas) no intuito de ter um espaço para debates e proposições pedagógicas

Não posso deixar de expressar meu desconforto ao perceber a quantidade de reclamações que os acadêmicos têm em relação aos processos de avaliação a que são submetidos. Isso também reforça a necessidade de reconhecer e refletir sobre as nossas práticas avaliativas, pois são elas que, muitas vezes, definem o sucesso ou o fracasso dos estudantes, e também podem contribuir com o processo de evasão nos cursos, pois

[...] sem a clareza do significado da avaliação, professores e alunos vivenciam intuitivamente práticas avaliativas que podem tanto estimular, promover, gerar avanço e crescimento, quanto podem desestimular, frustrar, impedir esse avanço e crescimento do sujeito que aprende. Existem, pois, efeitos diretos, explícitos e efeitos indiretos, implícitos (ocultos), que são associados aos processos avaliativos no ensino (BERBEL, et al., 2000, p. 02).

Se por um lado existem reclamações dos alunos, por outro existem também reclamações dos professores, pois acompanhamos diariamente a rotina de muitos estudantes que parecem estar desinteressados em aprender. Alunos que apresentam dificuldades básicas de leitura e compreensão, resultado de uma educação básica deficitária. O professor universitário, neste cenário, acaba por ter de complementar a formação básica para que seja possível o estudante avançar no conhecimento requerido pelo ambiente universitário. Cabe salientar que com essa afirmação não pretendo apontar responsabilidades, mas tenho a intenção de ressaltar que são muitos os desafios da docência em tempos atuais.

Desta forma, os problemas apresentados tanto por parte dos professores, quanto por parte dos discentes, serviram para endossar a necessidade de investigação da temática em questão, constituindo-se na justificativa deste estudo. Além do que, espero enquanto professora universitária, que os problemas e desafios encontrados nos processos de ensino-aprendizagem, como a avaliação, por exemplo, ganhem espaço nas pesquisas científicas, assim como coloca Souza (2018):

A avaliação é um tema candente nos estudos sobre a educação. Ao longo dos anos, as concepções sobre avaliação evoluíram e ficaram mais complexas e sofisticadas. Isso porque, enquanto prática social, não é possível dissociar a avaliação dos contextos históricos e sociais nos quais ela está inserida. Assim, à medida que as sociedades mudam, as práticas educativas também se alteram (SOUZA, 2018, p. 51).

A partir de leituras realizadas até aqui, juntamente com autorreferência, traço algumas hipóteses levantadas em relação à temática da pesquisa:

- os professores universitários, por não terem formação específica para a docência, tendem a desenvolver suas ações de ensino, incluindo a avaliação dos alunos, tomando por base as experiências vivenciadas enquanto alunos ou os modelos de colegas considerados mais experientes;
- os espaços-tempos para discutir a avaliação, seja ela avaliação em larga escala ou avaliação do ensino-aprendizagem, durante a formação continuada do professor universitário, quando ela é propiciada, podem ser considerados escassos;
- as avaliações são repensadas, em sua maioria, a partir de situações de conflito entre quem avalia e quem é avaliado;
- a avaliação, para boa parte dos docentes universitários, está diretamente relacionada aos instrumentos avaliativos, tornando difícil a sua compreensão como um processo mais amplo e complexo;
- quando as questões didático-pedagógicas, dentre elas as reflexões sobre a avaliação, são discutidas em espaços/tempos de formação continuada para a docência universitária, há possibilidades de mudanças nas concepções e práticas dos professores do ensino superior.

Neste sentido, defendo a seguinte tese: Os tempos-espacos, quando propiciados para reflexão sobre as concepções e práticas docentes, tendem a favorecer a apropriação de conhecimentos específicos do campo pedagógico e possibilitam as mudanças no processo de ensino-aprendizagem, onde se inclui a avaliação dos estudantes.

Portanto, acredito que os professores universitários, quando instigados a refletir sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem, e, ao se apropriarem dos saberes específicos da docência, podem modificar suas concepções e práticas avaliativas. Para isso, acredito na necessidade de tempos e espaços que gerem essas reflexões.

Desta forma, este projeto de pesquisa tem como problema central:

Quais os possíveis efeitos quando os professores são instigados a refletirem sobre suas concepções e práticas pedagógicas com foco na avaliação da aprendizagem?

Como objetivo busquei **instigar os professores a refletirem sobre as concepções e as práticas avaliativas que realizam em seus cursos de graduação**. E como objetivos específicos compreendi ser necessário:

✓ Identificar em que modelos teóricos estão pautadas as práticas avaliativas dos professores universitários;

✓ conhecer as práticas avaliativas mais utilizadas entre os professores universitários;

✓ problematizar sobre os conhecimentos específicos da avaliação na docência universitária;

✓ compreender o que move os professores a refletirem sobre a prática pedagógica;

✓ identificar possíveis mudanças nas avaliações do ensino-aprendizagem a partir das reflexões propostas por esta pesquisa.

Assim, esta tese está organizada em oito partes, incluindo a **Introdução**, apresentada aqui. Na sequência apresento **A Produção de pesquisas sobre o tema da avaliação do ensino-aprendizagem no ensino superior**, através de estudos de teses, artigos, dissertações sobre a temática a partir de três plataformas. Os trabalhos analisados versam sobre a avaliação do ensino-aprendizagem no ensino superior, com trabalhos específicos sobre concepções avaliativas e prática docente. Depois, reflito sobre **A Regulação na Educação Superior: Avaliação em larga escala e o trabalho docente**, onde apresento breve trajetória histórica das políticas públicas que tratam da avaliação do ensino superior brasileiro. Em seguida, discorro **Por que falar em avaliação?**. Após, explano três **Pistas para pensar a avaliação**. Na sequência apresento os **Caminhos metodológicos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa**, em seguida desenvolvo as três grandes **Categorias Finais** e por último, apresento as **Considerações Finais**.

2. A Produção de pesquisas sobre o tema da avaliação do ensino-aprendizagem no ensino superior

Com o objetivo de conhecer a produção brasileira sobre a temática em questão, foram levantadas as pesquisas (artigos, teses e dissertações) nas plataformas *SciELO*, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A produção da ANPED foi analisada de 2000 a 2019. Por se tratar de uma plataforma extensa, optou-se por analisar os artigos da *SciELO* dos últimos 10 anos (2009 a 2019) e a BDTD das teses e dissertações dos últimos cinco anos (2014 a 2019).

Deste modo, no levantamento realizado na plataforma *SciELO*, em setembro do ano de 2019, utilizando os termos descritores avaliação e ensino superior, foram encontrados e analisados 385 artigos que se aproximavam da temática. No entanto, selecionamos para fins de análise, os trabalhos que tratassem especificamente da avaliação do ensino-aprendizagem na educação superior no Brasil, num total de 25 artigos. Assim, ao olhar para os trabalhos compartilhados nesta plataforma, percebemos uma preocupação sobre a avaliação na área da saúde, pois dos trabalhos analisados, nove artigos estão vinculados à área, sendo a maioria deles no curso de Medicina. A área da educação apresentou 11 artigos e, os outros cinco são artigos resultantes de pesquisas em mestrados e doutorados híbridos, como Saúde e Ciências Sociais; e Educação e Saúde.

Outro aspecto percebido é que 20 artigos versam sobre metodologias, modelos e instrumentos avaliativos, pesquisas que tratam, por exemplo, de metodologias ativas, utilização de portfólios e aprendizagem baseada em problemas. Outros quatro trabalhos tratam das concepções sobre avaliação, um sob o olhar dos professores e os outros dão voz aos discentes. Por fim, tem-se um trabalho denominado “Estado da arte” que faz um levantamento da produção científica entre os anos de 2006 a 2016.

Em relação à produção de artigos na ANPED, buscamos conhecer os artigos da biblioteca, utilizando os mesmos termos descritores (**avaliação e ensino superior**). Deste modo, o resultado revelou 107 trabalhos e, após a análise individual, destacaram-se 13 estudos que se aproximam da temática desta tese. A ANPED divide os trabalhos por Grupos de Trabalhos (GT) e, verificamos que a maioria dos artigos sobre a avaliação no ensino superior está concentrada no GT Didática. Ao analisar os

13 trabalhos, obtivemos sete pesquisas sobre as metodologias, modelos e instrumentos avaliativos e seis trabalhos que tratam de concepções de avaliação.

Já no levantamento de dissertações e teses na BDTD, para fins de busca avançada na plataforma, além dos termos avaliação e ensino superior, acrescentamos o termo aprendizagem. Desta forma, a busca revelou 608 trabalhos. Ao analisar os resumos e palavras-chaves, foram selecionadas 27 pesquisas, destas 21 dissertações e seis teses que possuem relação com a temática desta tese. A maioria destes trabalhos está concentrada na área da educação, em um total de 15, seguido da área da saúde num total de quatro e o restante divididos em Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Exatas e da Terra.

Sobre as dissertações e teses analisadas, destacamos o foco das pesquisas sobre avaliação. Assim, são 17 trabalhos que versam sobre modelos, tipos ou instrumentos avaliativos, seguido por sete pesquisas que trazem questões sobre concepções avaliativas e três estudos tipo estado da arte.

É importante ressaltar que, dos trabalhos sobre concepções, três dão voz somente ao professor universitário, o restante é sob a ótica do discente ou ainda, trabalhos que analisam a percepção de todos os sujeitos envolvidos nos processos avaliativos. Salientamos, então, a importância de mais estudos que instiguem professores e professoras a refletir sobre suas concepções e práticas avaliativas, objetivo almejado na construção do projeto de pesquisa que originou a tese em questão.

Para fins de melhor compreensão quanto ao tipo de produção de pesquisas sobre avaliação no ensino superior, abaixo inserimos um gráfico que permite visualizar as categorias mencionadas anteriormente na análise da produção científica nas três plataformas (*Scielo*, ANPED e BDTD).

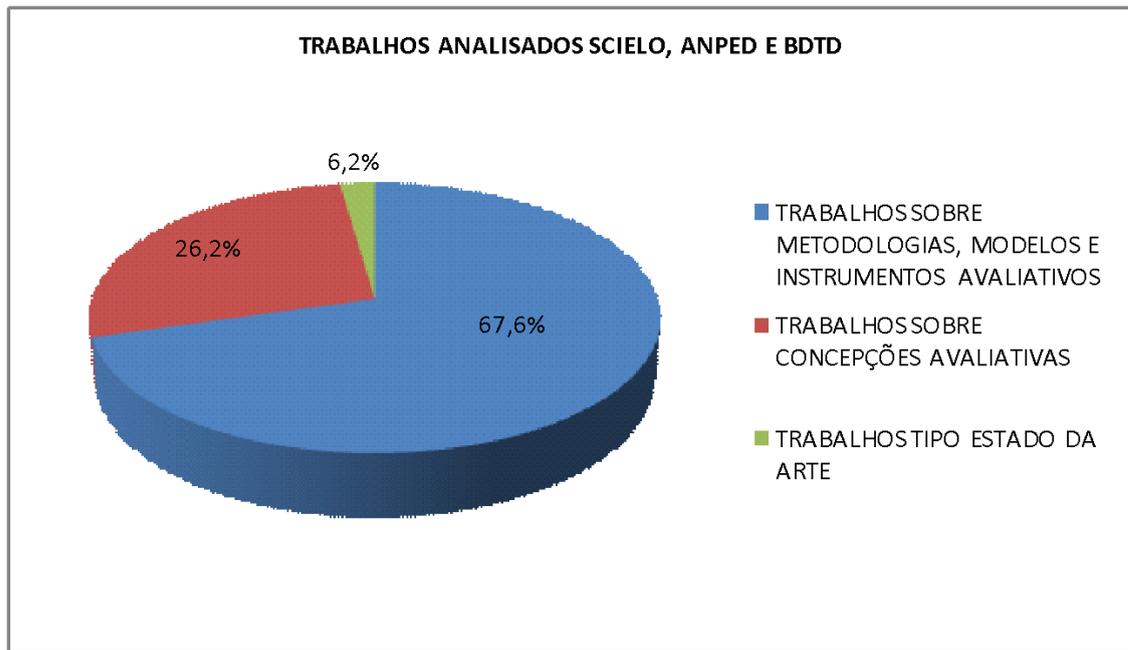


Figura 1- Gráfico de divisão dos trabalhos analisados a partir de SCIELO, ANPED E BDTD
Fonte: Da Autora.

2.1 O que dizem as pesquisas sobre avaliação no ensino superior?

Com o objetivo de reconhecer a produção das pesquisas que se aproximam da temática desta tese e, após a busca nas plataformas acima mencionadas, estão aqui os trabalhos e os resultados que podem contribuir nas questões que serão levantadas ao longo deste estudo, bem como, a ampliação do quadro teórico. Desta forma, foram selecionados os estudos que tratam das concepções sobre avaliação, focando especialmente naqueles que dão voz ao professor universitário. Assim, discorreremos sobre 15 trabalhos, entre artigos, dissertações e teses. Cabe observar que os primeiros trabalhos analisados fazem parte da biblioteca da ANPED. Como dito anteriormente, foram seis trabalhos que se aproximavam com a temática desta pesquisa, no entanto, foram analisados quatro, excluindo dois em formato de pôster, por não proporcionarem dados suficientes para a análise que se pretendia.

2.1.1. Sobre as pesquisas na ANPED

O primeiro artigo é da autora Neusi Aparecida Navas Berbel (2001) com o título “A dimensão pedagógica da avaliação da aprendizagem em Cursos de Licenciatura”. Este artigo faz parte de um projeto integrado de pesquisa, realizado entre os anos de 1999 e 2000². A pesquisa foi realizada em uma universidade pública e a partir da realidade observada, escutou professores e especialmente alunos. A autora apresenta a percepção de 428 alunos de cursos de Licenciatura. Nesta pesquisa foi “possível identificar situações marcantes, positivas e negativas, em cinco diferentes dimensões: pedagógica, instrumental, emocional, ética e ritual/corporal das práticas avaliativas” (BERBEL, 2001, p.1).

Esclarece a autora que a dimensão pedagógica é referente ao processo de ensino-aprendizagem, buscando reconhecer suas características de intencionalidade consciente e sistematização, ou seja, elementos essenciais do trabalho docente. Assim, as respostas dos alunos foram divididas em cinco aspectos amplos, a saber: Tratamentos dado ao conteúdo avaliação; Destaque para a forma de ensinar e avaliar; Critérios de Avaliação; Clareza no ensinar e avaliar, nas questões e nos instrumentos; Nível de exigência na avaliação/elaboração pelo aluno. Como principais resultados, a autora aponta que

Tanto do ponto de vista positivo, quando os alunos enaltecem a ação dos professores que contribuíram para sua aprendizagem e seu desenvolvimento, quanto do ponto de vista negativo, quando criticam situações que não contribuíram, pelo contrário, impediram seu avanço e seu crescimento, o que se percebe é que esse ideário já está presente no seu modo de pensar sobre a prática pedagógica avaliativa (BERBEL 2001, p. 15).

Um destaque da autora diz respeito aos processos avaliativos a que são submetidos os alunos durante a formação inicial, sendo que das 547 respostas, as positivas (247) estão em menor número que as negativas (300). Entre os critérios na avaliação e a clareza na avaliação, a diferença é bastante grande entre as respostas positivas e as negativas (de 6 para 40 e de 3 para 30, respectivamente). Também os comentários negativos (39) são em maior número. Apenas no segundo grupo de

² Desta pesquisa, resultou o livro que tem como título **Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: Um retrato em cinco dimensões**, de autoria de Neusi Aparecida Navas Berbel. Esta obra será analisada no capítulo três deste projeto, uma vez que as pesquisas se aproximam em termos de temática e foco de pesquisa.

respostas, relacionadas à forma de ensinar e avaliar, as experiências positivas foram lembradas em maior número.

As respostas positivas têm relação com três aspectos: a coerência entre o avaliado e o que realmente foi ensinado, pela chance que dá ao aluno de mostrar o que aprende; com as avaliações que aproximam o aluno de sua futura atuação profissional o que lhe possibilita um aprendizado mais efetivo da teoria, por meio de trabalho de campo, estágios, pesquisas, projetos; e as avaliações que levam em conta a preparação para a profissão e para a continuidade nos estudos.

Sobre as respostas negativas, os alunos apontam o tratamento do conteúdo nas avaliações.

Das práticas avaliativas negativas relacionadas com o tratamento dado ao conteúdo na avaliação, algumas consequências indicadas pelos alunos são inevitáveis. Dizem eles: ninguém entende, o aluno fica sem saber se apreendeu, ocorre a frustração do aluno, fica sem saber por onde começar, o que estudou não vale de nada, é impossível chegar a um bom resultado, compromete o aprendizado de outras disciplinas, não é possível relacionar o aprendido com a realidade, percebe-se a distância entre o conteúdo trabalhado na universidade e a realidade da sociedade (BERBEL, 2001, p. 4-5).

Além disso, a pesquisa aponta que os alunos desejam aprender conteúdos específicos da docência, que valorizam quando são respeitados pelas ações pedagógicas de seus professores, que se tornam modelo profissional. Os alunos também apreciam situações em que as avaliações são precedidas de um trabalho de estudo orientado e acompanhado pelo docente. O *feedback* também é valorizado, pois segundo os discentes, isso demonstra respeito, interesse e dedicação do professor.

A pesquisa demonstrou ainda a importância atribuída aos critérios de avaliação, pois os alunos estimam também o bom senso do professor ao reconhecer o processo de raciocínio e não apenas os resultados. Como respostas negativas, foram apontadas pelos acadêmicos os critérios questionáveis, ações duvidosas na avaliação, subjetividade excessiva, critérios injustos, critérios não explícitos, incoerência no sistema avaliativo, ausência de critérios, entre outros. A clareza no avaliar também aparece na fala dos alunos quando estes indicam preocupações com situações em que a contradição do professor os perturba no momento da avaliação. Isso faz com que ocorram incertezas sobre o grau de dificuldade que será exigido e em que há falta de clareza do instrumento, tanto em sua preparação quanto em sua aplicação. Em relação aos processos avaliativos, outro destaque dado pelos alunos

foi sobre o nível de exigência das avaliações. Os acadêmicos conferem significado positivo às formas de avaliação que ultrapassam a memorização e valorizam atividades que indicam uma forma diferenciada de participação.

Por fim, a autora, após análise e discussão dos dados, aponta a necessidade de investimento na formação continuada de professores, envolvendo a temática sobre avaliação e “possibilidades de ação-reflexão-ação nas licenciaturas e em qualquer outro espaço de formação de professores” (BERBEL, 2001, p.15).

O segundo trabalho analisado é das autoras Márcia Lunardi-Lazzarin e Camila Righi Medeiros Camillo (2008) intitulado “Tratar de avaliar, tratar de disciplinar: o contexto da avaliação na educação de surdos”. Nesta pesquisa, as autoras buscaram problematizar discursos recorrentes produzidos pelas narrativas de professores surdos envolvidos no cotidiano de escolas de surdos, “ou seja, discursos que funcionam como estratégias de disciplinamento e regulação das condutas de alunos e professores surdos” (LUNARDI-LAZZARIN; CAMILLO, 2008, p.1). Os professores envolvidos na pesquisa são alunos em formação em um curso de Letras - Habilitação em Língua Brasileira de Sinais.

Assim, foram analisadas narrativas de cinco professores surdos, através de questionário e entrevista semiestruturada. Cabe salientar que, as autoras do estudo compreendem a avaliação a partir de uma visão pós-estruturalista e baseada nas noções foucaultianas de poder. Desta forma, as autoras esclarecem que

[...] este estudo volta sua atenção para as formas como a avaliação dos alunos surdos está sendo constituída, construída, efetivada nos espaços compartilhados entre os pares surdos. Ao fazer esse exercício, o estudo centra seu interesse nos processos de avaliação exercidos pelos professores surdos no contexto de suas práticas pedagógicas, bem como problematiza as relações de poder e saber, exercido pelos professores surdos a partir das estratégias de disciplinamento, normalização e classificação (LUNARDI-LAZZARIN; CAMILLO, 2008, p.4).

Destarte, o estudo revelou alguns resultados interessantes para se pensar a avaliação no contexto do ensino superior. As autoras supracitadas afirmam que, a partir das narrativas dos professores, foi possível perceber que se valem de estratégias disciplinadoras, como vigilância e observação durante as práticas avaliativas, assim como acontece na educação de sujeitos não surdos; os professores apontaram a necessidade de se levar em consideração a diferença linguística na hora de avaliar, bem como, a necessidade de formação que atenda às especificidades

surdas, incluindo o processo avaliativo; o estudo revelou também pontos frágeis desse processo, como a limitação do código linguístico por professores ouvintes.

No caso dos professores ouvintes (dominantes de uma língua oral) que não conhecem ou não dominam a língua de sinais continuam exigindo do aluno a compreensão na língua oral, o processo avaliativo fracassará, pois estará pautado nos princípios ouvintistas, em que a avaliação segue os modelos utilizados para alunos ouvintes (LUNARDI-LAZZARIN e CAMILLO, 2008, p.12).

Outros aspectos também são apontados como dificultadores de um processo avaliativo adequado à comunidade surda, como: a falta de materiais; necessidade de adaptação de metodologias para o ensino e avaliação, além da recorrência das avaliações na língua escrita, pois, a avaliação que se almeja para esta população deve estar baseada nas diferenças linguísticas e culturais. Por fim, as autoras descrevem que

Tratar da avaliação na esteira da diferença é, em primeiro lugar, problematizar as tentativas de engessamento e enquadramento dessa prática a partir dos cânones da normalidade. Em segundo lugar, é pensar a noção de diferença como algo que é múltiplo, que está em ação, que produz, que se dissemina e prolifera e que se recusa a fundir-se com o idêntico para aproximar-se daquela idéia do diverso, do estático, do dado, daquilo que reafirma o idêntico no apagamento das diferenças (LUNARDI- LAZZARIN e CAMILLO, 2008, p.15).

O terceiro estudo analisado traz como título “Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades” de autoria de Sandra Mara Chaves (2004). A autora explica que o artigo faz parte de estudos e pesquisas sobre avaliação da aprendizagem em diferentes níveis escolares e para o ensino superior levanta as seguintes perguntas:

Que princípios devem nortear a prática pedagógica de um professor universitário, e conseqüentemente seu processo avaliativo, com vistas a uma formação profissional de qualidade? É possível dar conta de efetivar um processo avaliativo contínuo, crítico e coerente numa sala de aula universitária? Que procedimentos avaliativos são mais específicos e pertinentes aos processos de ensino de nível superior? (CHAVES, 2004, p.1).

Deste modo, a pesquisa teve como objetivo realizar uma análise das práticas avaliativas na universidade e das concepções dos seus protagonistas sobre avaliação. Participaram, através de questionário, alunos do último ano e professores dos cursos de graduação na Universidade Federal de Goiás, a saber: Direito, História, Letras,

Engenharia Elétrica, Matemática, Engenharia Civil, Odontologia, Veterinária e Enfermagem. Além de questionário, a autora utilizou-se da técnica de Grupo Focal para aprofundar as discussões.

Sobre os resultados, Chaves (2004) descreve que, assim como em outros estudos, existem dificuldades e impasses vividos por professores universitários ao avaliar seus alunos. Uma das questões demonstradas pela autora está no fato de que ao invés de diagnosticar a ocorrência ou não de aprendizagem e suas causas, objetivando o replanejamento do trabalho pedagógico, a avaliação tem aspectos contraditórios e incoerentes com o seu papel, fazendo o aluno distanciar-se da universidade. No artigo em questão também “foi possível constatar a ausência de critérios ao avaliar a inexistência de critérios estabelecidos em conjunto por professores de uma mesma disciplina e principalmente por aqueles que dividem segmentos dentro de uma única disciplina” (CHAVES, 2004, p.6).

Aponta ainda a autora supracitada, que alguns professores trouxeram em suas respostas comprometimento em estabelecer coerência entre ensino e avaliação, no entanto, os alunos assinalaram para a ausência dessa coerência, caracterizando a avaliação como um processo desvinculado do ensino e da aprendizagem.

Por fim, a autora conclui que

[...] fica claro então que mudanças mais significativas em relação à avaliação da aprendizagem do aluno no ensino superior dificilmente acontecerão por meio de ações individuais isoladas, desvinculadas de um projeto pedagógico curricular compartilhado e participativo, que favoreça a reflexão conjunta e que não desconsidere o papel que o contexto social exerce sobre a função que a universidade tem na formação profissional e os riscos de, por meio da avaliação, legitimar processos de exclusão e discriminação na sala de aula universitária (CHAVES, 2004, p.12).

O último analisado da biblioteca da ANPED é um artigo de 2015, das autoras Fátima Regina Cerqueira Leite Beraldo e Sandra Regina Soares, intitulado “Avaliação da aprendizagem: desafios e necessidades formativas de docentes universitários”. Nesta pesquisa, as autoras tiveram como objetivo “conhecer necessidades formativas de professores de uma universidade pública, relacionadas aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação” (BERALDO; SOARES, 2015, p.1).

Para isso, foi realizado um estudo com 218 professores universitários, que através de grupo focal e questionário composto por enunciados sintonizados com a perspectiva construtivista e sociointeracionista e com o paradigma da complexidade

de Morin. Consideramos este estudo importante para o desenvolvimento da tese em questão, pois, como dito anteriormente, foi possível perceber que pesquisas que buscam entender a avaliação a partir da voz/escuta do/da professor/a do ensino superior, podem ser consideradas escassas. Desta forma, assim como o estudo das autoras supracitadas, entendemos como importante também escutar os/as professores/as da Universidade Federal de Pelotas, possibilitando a criação de um espaço-tempo para que possam falar sobre a docência, com escuta atenta às concepções e práticas avaliativas.

A pesquisa de Beraldo e Soares (2015) revelou necessidades formativas, a saber:

a) aprender como ajudar o estudante em seu processo de construção de pensamento, de escrever com autoria; b) saber como desequilibrar as crenças e atitudes dos estudantes sobre o ato de avaliar a fim de que os estudantes sejam protagonistas nesse processo; c) compreender profundamente os processos de aprendizagem e ensino, e o papel da avaliação como propulsora da aprendizagem. Isso porque compreender como o estudante aprende está intimamente relacionado ao como se organiza o ensino e a avaliação (BERALDO; SOARES, 2015, p. 14).

As autoras ainda afirmam que a pesquisa demonstrou que um número significativo dos docentes participantes do estudo reconhece a necessidade de mudanças profundas no processo de avaliação, ou seja, nos processos de ensino-aprendizagem. Esse reconhecimento surge nos dilemas da prática e nas ações de tentativa e erro, típicas de docentes que buscam acertar e que desejam contribuir para o crescimento dos estudantes, mas que, no entanto, encontram-se muitos solitários nesse processo.

2.1.2. Sobre os trabalhos da plataforma *SciELO*

Após as análises dos trabalhos selecionados na biblioteca ANPED, partimos para os artigos da plataforma *SciELO*. Como apontado anteriormente, dos 25 trabalhos selecionados, apenas quatro dizem respeito a concepções sobre o processo avaliativo. Desta forma, o primeiro trabalho analisado é recente, de 2019, de autoria Marlene Harger Zimmermann, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira e Ricardo Zanetti Gomes. O estudo teve como objetivo delinear um diagnóstico inicial do processo avaliativo no curso de Medicina de uma instituição de ensino superior

pública no Estado do Paraná, sob o ponto de vista de 22 professores e de 20 alunos, através de entrevista semiestruturada, de caráter individual, emergindo assim, através de transcrição, categorias de análise.

Os autores destacam alguns resultados importantes: Os professores participantes da pesquisa têm bom tempo de formados, o que lhes confere experiência como profissionais médicos. No entanto, ainda estão se adequando às necessidades da profissão docente, pois o contato com o ensino e com seus aspectos pedagógicos é bem-vindo e pode minimizar as dificuldades do professor que não tem formação inicial na área do ensino; Os autores também destacam a importância dos acadêmicos expressarem suas opiniões sobre o ensino e a aprendizagem em sua formação e, que a escuta de todos os atores envolvidos no processo da avaliação pode contribuir para possíveis mudanças no cotidiano escolar.

Outros pontos importantes do referido estudo dizem respeito ao professor e o ato de avaliar. Os alunos, ao serem questionados sobre como eram avaliados e por quais instrumentos e estratégias, responderam, em quase metade dos casos, que a avaliação ocorria por meio de diferentes procedimentos e instrumentos (prova prática com uso de simulações, prova teórica, prova oral, seminários, avaliação atitudinal – relativa ao relacionamento com o professor e com os pacientes. Já os professores relataram que buscam avaliar o aluno lançando mão de diferentes procedimentos e instrumentos, em momentos distintos, e chamam a atenção à avaliação integral do aluno em seus aspectos cognitivos, relacionais e de habilidades no “saber fazer” e no “ser”.

Entre os diversos procedimentos de avaliação, 36,36% dos docentes afirmam que a prova teórica continua a liderar e sua formulação tem sido bem diversificada, indo ao encontro do que os alunos afirmaram. Contudo, poucos alunos (10%) consideram que as avaliações teóricas nem sempre avaliam o conhecimento. Outra questão é que, tanto para alunos como para docentes, principalmente nas provas teóricas, há uma preocupação de alcançar o aprendizado e não somente obter uma nota para ser aprovado. O uso do *feedback* foi considerado importante por mais da metade dos alunos (60%), pois é direito do aluno saber sobre seu desempenho e ter a oportunidade de discutir sobre suas dificuldades e erros, visando melhorias em seu aprendizado. No entanto, a utilização deste recurso ainda se encontra em estágio embrionário, apesar de constituir uma interessante ferramenta no processo avaliativo.

Por fim, afirmam os autores do estudo, que o médico-professor compreende-se como aprendiz no processo avaliativo e percebe a falta de domínio pedagógico para tal, gerando a necessidade de formação específica. Por fim,

Ressaltou-se neste estudo a importante percepção dos participantes de que o aprendizado permeia a intencionalidade de avaliar e beneficia ambos, professor e aluno, que estão no processo de ensinagem. Igualmente, o erro torna-se coadjuvante do aprendizado, sendo capaz de incentivar o aluno em sua progressão rumo ao objetivo almejado (ZIMMERMANN; SILVEIRA; GOMES, 2019, p.13).

O segundo trabalho analisado é um artigo do ano de 2015 intitulado “A Avaliação no ensino superior privado como tecnologia neoliberal de regulação.” Os autores da pesquisa são Mário Luiz Ferrari Nunes e Marcos Garcia Neira, e tinham como objetivo, analisar como as práticas avaliativas presentes no currículo de Licenciatura em Educação Física de uma instituição privada de Ensino Superior objetivavam sujeitos em meio à cultura empresarial mediante as referências dos conceitos de eficiência, flexibilidade e mérito.

Segundo os autores, o estudo foi realizado em um centro universitário privado, com fins lucrativos, situado na cidade de São Paulo, e o público foram os estudantes representantes das classes sociais C, D e E, por serem estes os grupos que compõem a maior demanda por vagas no ensino superior privado. Para a coleta de dados foram analisados “os materiais produzidos pelos alunos (avaliações escritas), pela CPA (Comissão Própria de Avaliação), informes e circulares que abordaram o assunto, divulgados no portal institucional da *internet*” (NUNES; NEIRA, 2015, 378).

Como resultados, os autores Nunes e Neira (2015) ressaltam que ao pensar sobre para os processos avaliativos do ES, não se pode esquecer os efeitos da relação entre a globalização e a educação. Além disso, deve-se atentar para a mudança central da passagem das atividades do setor público do Estado provedor para o Estado regulador e avaliador, sendo que os processos de escolarização ensinam a mesma lógica aos seus alunos. Os autores afirmam que a instituição que acolheu o estudo acata tais condicionamentos com maestria, tornando o produto da avaliação mais importante do que o processo de ensino, bem como a própria prática de avaliar mais importante que ensinar.

Desta forma, Nunes e Neira (2015) alegam que a

IES introduz seus sujeitos na cultura da auditoria, cercando todas as possibilidades para prepará-los para a lógica atual do mundo do trabalho (balizado por mecanismos de avaliação) e valer-se disso mediante a mensuração de seus aspectos performativos. A vida dos alunos gira em torno dos processos avaliativos. Expressões proferidas em sala de aula como: 'é para entregar?' 'Eu participei das aulas!' 'Vale nota?' 'Vai cair na prova?' E outras não são frutos do acaso. (NUNES; NEIRA, 2015, p.394-395).

Os autores citados acima trazem outros achados importantes do estudo. Eles afirmam que as falas dos alunos revelam formas de regulação e controle que os constitui enquanto discentes; estes tornam-se governados para comportar-se e alcançar a nota que o insira no âmbito da produção econômica; caso o aluno não alcance a nota necessária ou a projetada, é considerado inoperante e ineficiente. Sendo assim, “a avaliação torna-se mais uma estratégia de comodificação da educação e da inclusão e exclusão de seus sujeitos nesse processo” (NUNES E NEIRA, 2015, 395).

E por fim, destacam que

Em suma, o que se tem mediante esse aparato de avaliações é a organização de certa forma de regulação social na qual se desenvolve uma estratégia de governo da população centrada em uma cultura empresarial marcada pela performatividade, que encontra no indivíduo a força motriz para constituir os interesses particulares e coletivos. Em tal racionalidade, os processos avaliativos no ensino superior privado parecem ser centrais para encaminhar, incitar e organizar a vida de seus sujeitos em atendimento às normas do Estado regulador. Enfim, eles educam os desejos e as vontades dos indivíduos no seio do neoliberalismo globalizado (NUNES; NEIRA, 2015, p.396).

O próximo trabalho é do ano de 2015 e tem como título “Avaliação da aprendizagem no ensino de graduação em saúde: concepções, intencionalidades, reflexões.” O referido artigo, que tem por autoras Leila Pacheco Ferreira Cavalcante e Maria Aparecida Mello, é um recorte de pesquisa de doutorado, que teve como objetivo investigar os sentidos da avaliação da aprendizagem no ensino de graduação em saúde, sob o ponto de vista dos professores – o que aproxima este da nossa pesquisa. Para o desenvolvimento do trabalho, as autoras explicam que se utilizaram da Teoria Histórico-Cultural, a qual compreende avaliação “como uma atividade humana impregnada de intencionalidade, expressa primeiramente na consciência e, posteriormente, traduzida em resultados efetivos incorporados pelos indivíduos que lhe atribuem significados” (CAVALCANTE e MELLO, 2015, p. 425).

Os participantes da pesquisa foram professores e alunos dos cursos de Enfermagem e Medicina, de uma instituição pública de ensino superior, localizada em

Maceió/Al. Para este recorte, os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com 12 professores, sendo dez do sexo feminino e dois do sexo masculino, situados na faixa etária entre 30 e 60 anos de idade. Abaixo, destacamos os principais resultados apontados na pesquisa:

-Os professores reconhecem a necessidade de avaliar para o planejamento dos processos de ensino e aprendizagem, e consideram a avaliação como diagnóstico de metas não alcançadas;

-A avaliação se constitui importante elemento para saber como os alunos se sentem diante das escolhas feitas, em relação às situações práticas que exigem uma formação profissional orientada para a integralidade do cuidado em saúde;

- Há preocupação com o equilíbrio na quantidade e qualidade do conteúdo;

-Ainda prevalece a concepção de avaliação como objetivo de medir o rendimento do aluno enquanto produto da aprendizagem, onde as notas e conceitos obtidos são o que permitem a passagem do aluno de uma série à outra, ou seja, a avaliação está pautada no modelo processo-produto;

-Nas situações destinadas ao exercício das habilidades técnicas, onde avaliação deriva em uma média das notas atribuídas pelos professores no percurso feito pelo aluno durante o semestre letivo, existem mecanismo de compensação entre as notas obtidas nos diversos espaços de atividade prática, camuflando muitas vezes as deficiências de aprendizagem;

-Os professores utilizam como instrumentos avaliativos provas escritas ou práticas, no entanto, não explicitam quais os critérios utilizados para avaliar o conteúdo;

-Os professores manifestaram preocupação quanto à pertinência de suas avaliações e também em realizá-las de forma justa. Desta forma, demonstram o desejo de descobrir instrumentos e critérios que possibilitem constatar se o aluno está em condições de prosseguir ou não;

-A reprovação aparece com uma questão importante e delicada para os docentes, principalmente quando se aborda a relação entre avaliação e qualidade da formação profissional;

Por fim, após as colocações dos professores, as autoras do estudo concluem que

As falas analisadas revelam concepções de avaliação com diferentes epistemologias e algumas contradições entre o discurso e a prática. Os professores consideram a avaliação uma ferramenta necessária, mas não conseguem fazer dela um instrumento apropriado para diagnosticar as deficiências do ensino e suas implicações na aprendizagem. Muitos a realizam numa perspectiva conservadora, situando o processo de formação como algo de responsabilidade individual, quando este deveria ser compreendido como atividade coletiva mediada pelos sujeitos que compõem a atividade de ensino (CAVALCANTE; MELLO, 2015, p.439).

2.1.3. Sobre os trabalhos da BDTD

O primeiro trabalho explorado da BDTD é uma dissertação do ano de 2016 que tem como título “Concepções e práticas dos docentes da UFC sobre avaliação do ensino-aprendizagem”, de autoria de Daniela Graciela Silva Brito de Mesquita, do

Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. A referida pesquisa foi de natureza quantitativa e tinha como finalidade investigar as concepções e práticas dos docentes da UFC sobre o processo de avaliação do ensino-aprendizagem. Para tal, a autora traçou como objetivos específicos: verificar como os docentes entendem os conceitos associados ao processo de avaliação do ensino-aprendizagem; por área de conhecimento, comparar as concepções dos docentes sobre o processo de avaliação do ensino-aprendizagem; identificar as práticas pedagógicas de avaliação e comparar as convergências de entendimento sobre as abordagens do processo educacional com as práticas pedagógicas adotadas.

Para a coleta de dados, Mesquita (2016) fez uso de questionário, publicado na plataforma *Google Docs* e contou com 129 professores das áreas de Ciências Exatas e Humanas, docentes dos Centros de Ciências, Tecnologia, Humanidades e da Faculdade de Educação. O questionário aplicado, segundo a autora, foi construído a partir de sua base teórica, que além de conter seis questões sobre o perfil dos entrevistados, continha cinco dimensões: Dimensão um – Concepções de avaliação do ensino-aprendizagem; Dimensão dois – Práticas pedagógicas de avaliação do ensino-aprendizagem; Dimensão três – Instrumentos avaliativos utilizados; Dimensão quatro – Modalidades de exposição do ensino; Dimensão cinco – Abordagens do processo de ensino (MESQUITA, 2016, p.68).

Como resultados, Mesquita (2016) aponta que os professores participantes do estudo possuem uma percepção positiva de como se deve realizar o processo de

avaliação do ensino-aprendizagem e que consideram a abordagem humanista mais adequada ao processo avaliativo. Sobre o entendimento dos docentes em relação às concepções do processo de avaliação do ensino-aprendizagem, os professores da Faculdade de Educação demonstraram entender com mais clareza os conceitos associados ao referido processo.

A autora revela ainda uma diferença entre os professores de distintas áreas, no que diz respeito às abordagens do processo de ensino. O Centro de Ciências e o Centro de Tecnologia, representando as Ciências Exatas, compreendem a abordagem humanista, a mais adequada ao processo de avaliação do ensino-aprendizagem. Por outro lado, o Centro de Humanidades e a Faculdade de Educação, representando as Ciências Humanas, entendem a abordagem cognitivista como a melhor escolha.

Sobre as práticas pedagógicas de avaliação, Mesquita (2016) revela que foi possível constatar a utilização dos três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. No entanto, a avaliação característica da UFC é predominantemente formativa. Aponta a autora, que esse resultado pode ser em função do que é exigido pelo sistema de ensino vigente na universidade, pois na UFC os professores precisam fazer pelo menos duas avaliações em um período letivo. O estudo revelou ainda, que o instrumento avaliativo mais utilizado é a prova discursiva dissertativa.

O trabalho considerado a seguir é uma tese que tem como título “Processos de Ensino, de Aprendizagem e de Avaliação nos Cursos Superiores de Administração sob a Percepção de Professores e de Estudantes” de autoria de Larissa Medianeira Bolzan, defendido em 2017 e que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A tese envolveu professores e alunos (brasileiros e portugueses) do ensino superior em Administração, e expõe e discute as percepções destes sujeitos acerca dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação utilizados.

Bolzan (2017) aponta alguns resultados importantes que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, dentre eles a avaliação. A pesquisa revelou que de forma geral, os Protagonistas – assim se referiu aos sujeitos da pesquisa - expressaram que o ensino superior do curso de Administração abarca a teoria e a prática de gestão, mas de maneira insatisfatória. Desta forma, os alunos criticaram a predominância do ensino reflexivo, o qual pejorativamente chamaram de teórico. “O argumento para a crítica é, em especial, o distanciamento entre a teoria de gestão e a prática do

Administrador” (BOLZAN, 2017, p. 216). Assim, explica a autora, que os alunos do curso de Administração, consideram como as disciplinas mais relevantes para o seu desenvolvimento profissional, as direcionadas à técnica da profissão de Administrador, que exploram experiências profissionais em empresas durante as aulas.

Bolzan (2017) afirma que a partir dos discursos, todos os protagonistas revelaram a necessidade de um clima favorável ao aprendizado, bem como envolvimento com o conteúdo e da boa relação com o professor, além do apelo por aulas mais dinâmicas.

Sobre os processos de avaliação utilizados, Bolzan (2017) indica que nos cursos superiores de Administração, estão ainda fortemente orientados para a classificação dos estudantes. No entanto, a maioria dos protagonistas indicou a avaliação formativa como ideal para o processo avaliativo. Portanto, afirma a autora que a avaliação formativa não é ainda utilizada de forma deliberada e sistemática no ensino universitário. A pesquisa também revelou que a avaliação classificatória está muito presente na memória dos estudantes, pois “fizeram várias referências à predominância da memorização como meio de “aprender” os conteúdos para obter aprovação e boas classificações nas disciplinas” (BOLZAN, 2017, p. 219).

O trabalho a seguir, também do ano de 2017, é uma dissertação de autoria de Gabriela Tavares de Moura, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco. A pesquisa tem como título “Concepções dos docentes e discentes acerca do processo avaliativo e o seu papel nas disciplinas específicas no curso de Licenciatura em Matemática”. A autora explica que a pesquisa tinha como objetivo apresentar as concepções de docentes e discentes acerca da avaliação da aprendizagem e o seu papel nas disciplinas de Matemática, a partir dos índices de reprovação do curso de licenciatura em Matemática.

O estudo foi realizado na Universidade Federal de Pernambuco- Campus do Agreste, no curso de Licenciatura em Matemática. Os sujeitos participantes foram três docentes que ministram as disciplinas de Matemática Básica, Cálculo II e Análise Real. Também participaram, através de questionário fechado, 13 discentes matriculados em alguma destas disciplinas. O questionário para os professores continha questões abertas e fechadas e em ambos os instrumentos.

Sobre os resultados, Moura (2017) identificou que a maioria dos educadores utiliza a prova escrita como instrumento principal para avaliar os alunos. Já em relação às dificuldades de aprendizagem dos estudantes, os mesmos acreditam que “tirar as dúvidas” seja satisfatório.

Moura (2017) aponta que os professores relacionaram o alto índice de reprovação com o excesso de conteúdo e a pouca disponibilidade de tempo que os estudantes possuem para estudar. Por outro lado, o estudo demonstrou que os discentes consideram que nas aulas de Matemática a avaliação ainda acontece de modo tradicional. No entanto,

Os resultados apontam para uma tendência à superação de concepções ligadas aos modelos tradicionais de avaliação, tendo em vista que os docentes consideram o processo avaliativo como contínuo, oportunizando discussões, utilizando a prova corrigida como meio de ensino, entre outros métodos de avaliação (MOURA, 2017, p.73).

O próximo estudo é uma dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), de autoria de Henrique Kendi Nakamura (2018) e tem como título “Olhares dos discentes sobre a avaliação da aprendizagem em um curso de Graduação em Ciências Biológicas.” A pesquisa tinha como objetivo compreender, a partir da óptica discente, a avaliação da aprendizagem no ensino superior, tendo como lócus o Curso de Graduação em Ciências Biológicas, Campus da UNESP Rio Claro. Para tal, o autor utilizou-se de questionário e entrevistas com os discentes do referido curso, e também com análise documental nos Planos de Ensino de disciplinas desse curso, no Projeto Político Pedagógico (PPP) e documentos oficiais que organizam a UNESP.

Sobre os resultados, Nakamura (2018) descreve que, a partir da análise dos documentos, verificou-se que a avaliação da aprendizagem está restrita à avaliação do desempenho discente, na qual professores são orientados a atribuírem notas e também controle de frequência; nos planos de ensino há descrição sobre os processos avaliativos, no entanto, este tema não aparece no Projeto Político Pedagógico do Curso.

A partir dos questionários foi possível ter uma percepção ampla de como a avaliação da aprendizagem ocorre no curso pesquisado. Os estudantes indicaram algumas funções da avaliação: medir, verificar, testar, aferir, conhecer, saber, quantificar, qualificar; servir ao docente como retorno do seu ensino. Um dos pontos

de criticados pelos discentes é a memorização de conteúdos que, na visão destes, pouco corresponde com o aprendizado real. Sobre os instrumentos avaliativos, as “provas dissertativas, seminários e relatórios, nessa ordem, foram os instrumentos mais vivenciados pelos discentes com base em respostas aos questionários” (NAKAMURA, 2018, p.147-148). O seminário aparece como uma das maneiras de avaliar que mais agrada aos discentes, apontado como o instrumento avaliativo que utilizam se já fossem professores, seguido de provas, trabalhos e relatórios.

Quanto aos tipos de *feedback*, Nakamura (2018) descreve, a partir do relato dos discentes, que estes diminuem ao longo do curso. Além disso, o *feedback* do tipo verbal é o mais comum, como comentários gerais da prova, a entrega ou envio de notas, devolução da prova e retorno individual – este apenas se solicitado pelo discente. Outra questão destacada pelo autor é a centralidade da “nota” na vida discente e de como ela impacta toda a trajetória deste.

Como em outros estudos descritos aqui, a avaliação formativa também é um desafio no ensino superior, “procedimentos como a auto avaliação e avaliação por pares - além do *feedback* – são pouco utilizados durante os processos de formação” (NAKAMURA, 2018, p. 148). Sobre a reprovação, os discentes entendem como necessário, contudo, alguns participantes questionam os processos de avaliação que levaram à reprovação. Outra questão revelada é que

A análise das experiências em avaliação dos alunos também evidenciou uma relação de poder marcada pelo uso autoritário desse processo. Essas manifestações de poder estão diretamente relacionadas com a forma como se estrutura a sociedade capitalista. A subordinação e adequação às regras, a submissão e cumprimento de ordens, a aceitação aos julgamentos de outros, fazem com que a avaliação perca o seu sentido de regular as aprendizagens e dê espaço para a reprodução dos valores presente na sociedade: conformação e submissão (NAKAMURA, 2018, p.149).

O trabalho a seguir é também uma dissertação, com o título “A avaliação da aprendizagem na educação superior: um estudo sobre as concepções dos professores da Universidade Federal do ABC.” De autoria de Carlos Galocha (2019) e faz parte do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Nove de Julho. Como descreve o autor, a pesquisa tinha como objetivo “analisar como são postos em prática os princípios da avaliação da aprendizagem, pelos professores, considerando suas concepções e os principais eixos estruturantes” (GALOCHA, 2019, p. 17).

Para isso, Galocha (2019) realizou entrevistas com seis professores do curso de Bacharelado em Ciências da Tecnologia (B&CT), no Campus da Universidade Federal do ABC, além de análise de documentos institucionais, como Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico (PP), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Resoluções do ConsEPE daquele estabelecimento de ensino superior.

O autor da pesquisa justifica a escolha da referida Universidade pelo fato de esta ser uma instituição de ensino superior pública forjada em um modelo inovador de ensino superior, pois adotou uma matriz institucional que aboliu os departamentos e promoveu a inclusão social e a interdisciplinaridade. A UFABC propõe um modelo pedagógico estruturado em tripé de gestão pedagógica, tendo como fundamentos conceituais: a excelência no ensino superior; a inclusão social e a interdisciplinaridade. A partir destes três eixos, o autor teve a seguinte questão norteadora: “como os professores da UFABC põem em prática a avaliação da aprendizagem, tendo em consideração os princípios inovadores da matriz institucional?” (GALOCHA, 2019, 115).

Conclui o autor que a UFABC cumpre com o desígnio em relação aos seus eixos estruturantes. No entanto, em relação à avaliação da aprendizagem no ensino superior, não se tem um novo modelo condizente com a inovação de ensino proposto. A partir das falas dos professores e professoras, pode-se afirmar que alguns docentes acolhem as propostas de Jussara Hoffmann, no que diz respeito a uma avaliação mediadora, sem, contudo, abandonar por completo o modelo classificatório, de avaliação tradicional, punitivo, que mesmo conceituando, classifica.

Galocha (2019), afirma que a partir das falas dos professores percebeu-se uma corrente político-ideológica, com ênfase nas políticas públicas, pois “parece existir da parte dos professores o que inferimos dos seus discursos: um compromisso político com a instituição e os seus princípios e um compromisso com a inclusão dos alunos da escola pública” (GALOCHA, 2019, p. 116).

A pesquisa analisada é uma tese de doutorado do ano de 2016 do autor José Leonardo Oliveira Lima, com o título “Avaliação discente em cursos de graduação à distância mediados por ambientes virtuais de aprendizagem: Necessidade de informações dos docentes na visão de especialistas europeus e brasileiros”. O referido trabalho faz parte do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília - Faculdade de Ciência da Informação. O estudo tinha como

objetivo identificar e analisar as necessidades de informação na avaliação discente em cursos de graduação à distância, ofertados por intermédio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), a partir da perspectiva do usuário da informação: o docente.

Desta forma, Lima (2016), a partir de entrevistas estruturadas e observação assistemática, escutou Professores doutores, especialistas e pesquisadores em Educação a Distância (EaD), com ampla formação acadêmica, vivência e experiência em educação superior e/ou processos de avaliação e vasta produção científica, no Brasil e na Europa. Além destes, outros atores da EaD (coordenadores de curso, designer instrucional, dentre outros), que atuam nas universidades europeias, também foram entrevistados.

Assim, a partir da pesquisa realizada, Lima (2016) traz alguns resultados interessantes, mesmo com as diferenças entre educação à distância e educação presencial. Deste modo, o autor coloca que apesar das universidades brasileiras, sobretudo as públicas, serem instituições mistas, no que tange às propostas de EaD, os modelos ainda são pouco problematizados nas instituições. No que diz respeito aos fundamentos teóricos e pressupostos que os sustentam, ainda estão distantes de aplicações práticas, com raras exceções, pois de acordo com Lima (2016), estas instituições copiam o modelo de EaD umas das outras, sem uma reflexão mais profunda.

Por outro lado, o autor destaca que percebeu inquietações e questionamentos sobre os modelos vigentes nas instituições europeias visitadas, o que para ele seria o início de um processo de transição. Lima (2016) identificou que o professor *online* ainda não é devidamente considerado nas suas necessidades de informação em relação aos processos de avaliação. Este fato ocorre tanto no contexto brasileiro, como no europeu pois, segundo o autor, há pouca participação no processo de construção do curso, de sua redefinição e do desenvolvimento dos recursos de uma disciplina ou unidade curricular, pois o que prevalece ainda é um modelo industrial de produção. Nesta perspectiva, afirma o pesquisador, o docente *online* é tido como um executor ou um tecnólogo educacional.

Lima (2016) afirma que a concepção de avaliação nas instituições europeias pesquisadas está ligada ao modelo tradicional de EaD e seus processos de avaliação estão relacionados à avaliação somativa. Diz ainda que, por mais que exista esse momento de transição, não se tem ainda uma visão clara do novo modelo de avaliação que seja comum e compartilhado por todos os atores da EaD. Em contrapartida, afirma

o autor que o discurso de um modelo pedagógico mais inovador de EaD está no horizonte, mas a prática de avaliação ainda é tradicional, voltada para soma de nota, com poucas exceções.

Sobre o discurso dos especialistas brasileiros, Lima (2016) descreve que os mesmos trazem uma carga maior de referenciais teóricos relacionados com processos de avaliação de caráter mais qualitativo, formativo-diagnóstico e processual. Há, inclusive, a tentativa de relacionar os estudos teóricos e evolução do pensamento na Ciência da Educação, com os conceitos de avaliação na EaD.

Em relação às questões conceituais sobre avaliação, o autor da pesquisa afirma que parece haver uma confusão, nas instituições europeias, entre avaliação formativa e avaliação contínua. Ainda sobre as questões conceituais

[...] percebeu-se uma grande preocupação dos especialistas em se trazer os fundamentos e achados do campo da avaliação da aprendizagem da CE. Três, dos cinco especialistas brasileiros entrevistados foram enfáticos em relação a isso. Há que se compreender as especificidades da avaliação na EaD, mas trazer as discussões e evolução conceitual sobre a temática existente nas Ciências da Educação. Essa questão também foi problematizada por dois dos seis especialistas europeus entrevistados (LIMA, 2016, p. 238).

Lima (2016) também relata que os especialistas – europeus e brasileiros – reconhecem a necessidade de novas formas de avaliação, buscando sair da avaliação tradicional. Outro aspecto importante é a formação inicial e continuada dos docentes para a construção de avaliações mais adequadas, em contraponto com as formações aligeiradas. Deste modo, alerta o autor que essa questão é ainda mais complexa na EaD, por conta de suas características física e temporal entre professores e alunos.

O último trabalho analisado é fruto de uma dissertação do ano de 2014 e tem como título “Avaliação: ponte, escada ou obstáculo? Saberes sobre as práticas avaliativas em cursos de Licenciatura em Matemática. ” Esta pesquisa faz parte do Mestrado Profissional em Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto, de autoria de Nilson de Matos Silva. Revela o autor que o objetivo da pesquisa foi: “entender o que constitui o saber profissional docente sobre avaliação, de acordo com os programas de formação inicial do professor de Matemática.”. (SILVA, 2014, p.16).

Para o desenvolvimento da pesquisa, Silva (2014) entrevistou 25 formandos do curso de Licenciatura em Matemática de uma instituição estadual de ensino superior

da região metropolitana de Belo Horizonte e também analisou 26 currículos de instituições públicas brasileiras a partir de acesso *online*.

Sobre os resultados da análise dos currículos, Silva (2014) levou em consideração como estes tratam do tema avaliação da aprendizagem. Desta forma, classificou em três categorias, a saber: Relevância Alta – quando se tem espaço sistematizado sobre o tema e, pelo menos, uma disciplina obrigatória na qual a ementa trate especificamente do tema. Nesta categoria, apenas 11% dos currículos se enquadram. Já para a Relevância Baixa – na qual o tema não é abordado ou não de maneira sistemática – tem-se 35% dos currículos. Já a Relevância média, onde 54% dos currículos se encaixam, é quando o tema é apresentado na forma de tópicos em algumas ementas obrigatórias, mas com pouca ênfase quando comparados aos demais conteúdos.

Em relação às entrevistas dos 25 formandos do curso de Licenciatura em Matemática, Silva (2014) pôde constatar que os entrevistados já ouviram falar sobre outros instrumentos avaliativos alternativos às provas, também expressaram que a avaliação deve ser parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, revela o autor que os futuros professores

[...] deixaram transparecer, de forma quase cristalina, que faz grande diferença para eles o conhecer (os instrumentos e formas alternativas de avaliação) de ouvir falar (ou seja, conhecer o discurso sobre esses instrumentos e formas) e conhecer por já terem vivenciado a experiência concreta de serem avaliados, como alunos, ou de avaliarem seus alunos, como professores ou estagiários, por meio desses instrumentos (SILVA, 2014, p.73).

Por fim, o autor coloca que, mesmo os formandos reconhecendo outras formas avaliativas, na hora de avaliar estes se utilizam de instrumentos e práticas já vivenciadas além do que, mesmo havendo críticas às provas, os mesmos não abrem mão destas em suas práticas pedagógicas.

Após o levantamento das produções acadêmicas sobre o tema desta tese, seguem abaixo alguns pontos comuns nos desdobramentos das pesquisas aqui analisadas. Assim, destacamos o seguinte:

Nos trabalhos analisados, tanto alunos como professores, reconhecem a importância da avaliação do ensino-aprendizagem para a formação profissional. Há, por parte dos professores, consideração quanto à complexidade dos processos avaliativos no ensino superior e sentem a necessidade de formação pedagógica para

tal. Tal fato ocorre principalmente entre professores que não cursaram Licenciatura, demonstrando a importância dos saberes específicos da profissão de professor. Este aspecto também foi mencionado em pesquisas nas quais foram ouvidos alunos de cursos de Licenciatura, ao apontarem a necessidade de tratar a avaliação como um conteúdo importante durante a sua formação inicial.

Sobre os tipos de avaliação e instrumentos, a prova teórica aparece em muitos dos estudos analisados como o instrumento que ainda predomina nas universidades. Avaliações em que predomina a memorização, foram alvos de críticas dos acadêmicos ouvidos que, em sua maioria, desejam outras avaliações durante o processo, ou seja, a avaliação formativa. Sobre isto, os professores reconhecem aspectos positivos na avaliação formativa, no entanto, sentem dificuldades em colocá-la em prática.

Os alunos indicaram falta de clareza nos critérios avaliativos, bem como dificuldade entre o conteúdo ensinado, a avaliação e seu grau de exigência. Estes aspectos quando não são claros, além de dificultar a aprendizagem, desmotivam o aluno.

O uso do *feedback* aparece como algo essencial na fala dos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem, pois auxilia na apreensão do conhecimento e também demonstra interesse do professor para com o aluno. Também foi possível compreender que *feedback* é mais frequente no início do curso de graduação e que vá diminuindo com o desenvolvimento da graduação.

Há reconhecimento entre os docentes sobre a necessidade de domínio pedagógico para a atuação no ensino superior, como também há a preocupação com a relação entre a quantidade de conteúdos e a qualidade didática. Outro ponto convergente na fala dos docentes é que a avaliação deveria ser para replanejar as ações pedagógicas. No entanto, os autores das pesquisas que ouviram professores/as, revelam contradições entre o discurso e a prática avaliativa.

Os estudos demonstraram que, por mais que se façam currículos inovadores, ou ainda, por mais que se reconheçam os problemas que envolvem a avaliação, ela ainda encontra-se centrada na classificação dos discentes, ou seja, em uma concepção tradicional de ensino, onde o professor ensina e o aluno aprende. Posto isto, reconhecemos a necessidade de mudanças mais profundas no processo relacionado aos atos de avaliar, envolvendo todos aqueles que participam do processo pedagógico.

3. Regulação na Educação Superior: Avaliação em larga escala e o trabalho docente

Há algumas décadas a avaliação dos sistemas educativos vem sendo discutida e políticas públicas materializadas, tanto em nível internacional como nacional. No Brasil, a partir da década de 1990, há uma intensificação na adoção de políticas públicas de avaliação educacional, sob o argumento de ampliação de diagnósticos e melhorias nos sistemas educativos. Por compreender que o trabalho do professor está imbricado em um determinado contexto social, histórico e político, faz-se necessário reconhecer a trajetória da avaliação, pois

Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social. Enfim, tem a ver com as transformações desejadas não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade, em geral, do presente e do futuro (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 195).

Deste modo, este capítulo tem como objetivo identificar as principais políticas de avaliação na educação superior, principalmente a partir da década de 1990 e relacionar com a docência no ensino superior, uma vez que estas representam movimentos conformadores da profissão e da profissionalidade docente (CUNHA, 2005).

Pertinente também para o entendimento das políticas públicas é compreender o papel do Estado e suas reformas ao longo das últimas décadas. Nesta perspectiva, salientamos que o contexto não se dá somente em nível regional ou nacional. Com o advento da globalização, os países foram e são influenciados por organismos internacionais que há décadas vem balizando as políticas públicas para a educação em todos os níveis de ensino. Entendemos também que o governo dos estados não é vítima da globalização, eles estão entre os agentes mais fortes e são participantes conscientes ou parceiros com outros agentes da globalização (DALE, 2010).

Aponta Dale (2010) que a agenda estruturada para a educação continua a mesma (referindo-se ao período anterior ao da globalização), o que modificou foi o papel do Estado frente à modernidade e à própria globalização. Por esse motivo, o Estado não pode mais ser visto como um *explanans*, ou seja, como o fator-chave para

compreender as políticas educacionais, e sim como *explanandum*, o que deve ser explicado.

Rothen (2018) colabora ao afirmar que as ideias vigentes nas políticas internacionais de avaliação da educação foram geradas principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra. Afirma ainda que estas foram apropriadas pelos outros países a partir da influência de órgãos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia (EU). A adesão não foi feita de forma linear e igual. Com uma leitura própria, cada país tomou como referência a realidade local e a necessidade colocada pelos organismos internacionais (ROTHEN, 2018).

Assinala ainda o autor que na década de 1980, nos EUA e na Inglaterra, foram implementadas políticas visando diminuir a participação do Estado nos serviços públicos, tendo por base o discurso da ineficiência, e como norte a redução dos gastos. No caso da educação, o autor destaca o documento estadunidense publicado em 1983 intitulado “A Nação em Risco”, que demonstrava os baixos níveis educacionais, o que prejudicaria a competitividade, e, conseqüentemente, colocaria a nação em risco. Para tal, a proposta se baseava em diminuir a regulação pública das escolas, passando para um sistema no qual os pais tivessem a possibilidade de escolha, partindo do pressuposto que a competitividade aumentaria a qualidade.

Para que as reformas fossem realizadas, houve uma espécie de coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores “pró-mercado”. Essa coalizão ficou conhecida como “*corporate reformers*” (FREITAS, 2012).

Freitas (2012), alerta que no Brasil um movimento semelhante, conhecido como “Todos pela Educação”, tem coordenado a ação dos empresários no campo da Educação. O presidente do Conselho de Governança deste movimento foi o megaempresário Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau, que também era assessor da presidenta Dilma como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade de seu governo.

Cóssio (2015) corrobora ao descrever que, com o advento da globalização neoliberal, alterou-se o papel e as funções dos estados nacionais, bem como a relação entre países. Percebeu-se um alargamento e aprofundamento das relações público-privadas, como uma “salvação” à crise fiscal. No Brasil, segundo a autora, evidencia-

se uma forte parceria entre o governo e o setor privado. O “Todos pela Educação”, no seu entender vai além da formulação de políticas, mas, por meio de parcerias com institutos e fundações privadas incide sobre a assessoria às gestões de sistemas e escolas, bem como contribui na disseminação de sistemas de apostilamentos, kits pedagógicos, publicação de materiais e livros. Destacamos que, nessa nova conjuntura, a política de resultados é uma estratégia de governança e as avaliações em larga escala ganham prioridade. A nova ordem na verdade é a criação de um novo tipo de mão de obra para manutenção do sistema capitalista que também se modificou.

Freitas (2012) destaca o tecnicismo solicitado pelas reformas propostas pela coalizão. O autor explica que uma de suas bases é a “teoria da responsabilização”, meritocracia e gerencialista. Nesta se propõe a mesma racionalidade técnica de antes, na forma de “*standards*”, ou seja, expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola. Estas são baseadas nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. A este fenômeno o autor denominou de “neotecnicismo”, o qual se estrutura em torno de três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. Sendo que a meritocracia é uma categoria que perpassa a responsabilização.

Deste modo, “Responsabilização e meritocracia são duas categorias intimamente relacionadas. A terceira categoria é a da privatização. Podemos dizer que, de fato, as duas primeiras visam criar ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação” (FREITAS, 2012, P. 386).

Nesta perspectiva, a educação é compreendida como mercadoria e elegível a todos os tipos de regulação do sistema capitalista. “É importante observar que a transformação da educação em mercadoria é apresentada como “ação pedagógica”, ou seja, a competição entre fornecedores da educação aumentaria a qualidade” (ROTHEN, 2018, p. 19). Explicita o autor que, nos Estados Unidos durante o governo Ronald Reagan (1981-1989) foram inseridas novas políticas de desregulamentação e descentralização da tomada de decisão, reforçando o poder local e, ao mesmo tempo, promovendo processos de avaliação, bem como a uniformização de currículos e

manuais escolares. O próximo governo, de George Herbert Walker Bush (1989-1993) seguiu a mesma linha, dando ênfase na *accountability*³ e na competição entre escolas.

Já o Brasil, viveu seu processo de reabertura política e de democratização da educação durante a década de 1980, no período pós-ditadura militar. A Constituição de 1988 (Brasil, 1998) e a Lei de Diretrizes da Educação 9.394/96 (LDB) definem a obrigatoriedade do ensino fundamental, garantindo assim seu acesso universal e gratuito, bem como a progressiva universalização do ensino médio. Outro indicativo dessa política é a criação da Emenda Constitucional nº. 59 (BRASIL, 2009), que alargou a faixa de obrigatoriedade e gratuidade, passando a ser dos quatro aos 17 anos. A universalização do acesso à educação provocou mudanças no Estado e em sua relação com a educação, aumentando a responsabilização dos entes federados:

Art. 211 - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 1988, s/p).

Com o aumento da responsabilização dos entes federados, os processos avaliativos assumem um grau de importância maior e conseqüentemente as avaliações em larga escala ganham espaço em todos os níveis de ensino, inclusive na educação superior.

Rothen (2018, p.28) descreve que a “avaliação sistemática das instituições e de seus cursos de educação superior no Brasil inicia-se em 1977, com a avaliação dos Programas de Pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)”. O autor afirma ainda que na década seguinte, se tem algumas experiências de autoavaliação, como exemplos cita a Universidade de

³ Segundo Pinho e Sacramento (2009) a ideia contida na palavra *accountability* traz implicitamente a responsabilização pessoal pelos atos praticados e explicitamente a exige a rapidez na prestação de contas, seja no âmbito público ou no privado. Salienta-se que não existe um termo único em português que defina a palavra *accountability*, havendo que trabalhar com uma forma composta. Desta forma, *accountability* pode ser compreendida como a obrigação e a responsabilização de quem ocupa um cargo em prestar contas segundo os parâmetros da lei, estando envolvida a possibilidade de ônus, o que seria a pena para o não cumprimento dessa diretiva.

Brasília (UnB) e a Universidade de São Paulo (USP). Já em 1983, através do MEC, tem-se a primeira proposta de avaliação, que foi o Programa de Avaliação da Reforma Universitária, que tinha como foco avaliar a gestão das instituições de nível superior.

Foi ainda na década de 1980, com o aumento do interesse pelos processos avaliativos e seus resultados, que apareceu a expressão Estado Avaliador. Afonso (2009) destaca que essa expressão é utilizada principalmente por parte de governos neoconservadores e neoliberais. A expressão, explica o autor, diz respeito à mudança da relação do Estado, que adota, então, a lógica do mercado, através de modelos de gestão privada, com foco nos resultados ou produtos dos sistemas educativos, criando assim, um *ethos* competitivo.

Nesse sentido, por exemplo, diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura gestonária (ou gerencialista) no sector público, como induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados. A avaliação parece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos (AFONSO, 2009, p.49).

Rothen (2018) relata que em 1995, através do MEC, criou-se uma comissão de notáveis com o objetivo de propor uma reforma universitária, e que o relatório desta comissão apontou a necessidade do controle de desempenho das universidades. No ano seguinte, afirma o autor, foi constituído um Grupo Executivo para a reformulação do ensino superior. Rothen (2018) destaca um papel da mídia no processo de avaliação da educação superior ao mencionar que

Em 1988, o jornal Folha de S. Paulo divulgou uma relação de professores da USP que não tinham publicações em anos anteriores. A relação ficou conhecida como a "lista dos improdutivos da USP". A relevância deste fato se justifica, primeiro, pelo forte repúdio da comunidade acadêmica, na época, pela reportagem; segundo, por ser a primeira vez que a imprensa brasileira tomou um posicionamento contundente diante de uma avaliação e assumiu um protagonismo na avaliação da educação superior (ROTHEN, 2018, p.2).

Em 1990 criou-se, a partir das instituições federais de ensino superior, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, houve uma grande quantidade de normas que regulamentaram o artigo 209 da Constituição.

Outro marco importante para a avaliação da educação superior foi a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Lei 9.131/1995, em substituição ao Conselho Federal de Educação, extinto pelo Ministro Murilo Hingel. A partir do CNE

foi instituída a avaliação periódica das IES e dos Cursos, realizada pelo poder público, conforme a Lei de Criação do Conselho:

Art. 3.º [...] fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, LEI 9.131, ART. 3).

Seguindo no contexto histórico, em 1996 a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, que também demarca a importância da avaliação ao afirmar que cabe ao governo federal a responsabilidade de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, sendo responsável por autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de educação superior e dos estabelecimentos do Sistema Federal de Ensino Superior (LDB 9.394/96, art. 9, VIII e IX).

A partir da LDB, o então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, iniciou a implementação do Exame Nacional de Cursos (ENC) da educação superior. O primeiro instrumento foi o Provão, que tinha como desígnio verificar o grau de conhecimento dos alunos do último ano dos cursos de graduação. Este instrumento estava de acordo com as reformas do Estado, que objetivavam a diminuição da presença estatal nos serviços públicos, os quais deveriam ser ofertados cada vez mais pela iniciativa privada, ficando a cargo do Estado a função de regular e avaliar tais serviços.

Em 2001, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi sancionada a Lei nº 10.172, responsável pelo estabelecimento do Plano Nacional de Educação (PNE), que traz em seu documento metas e diretrizes para a educação brasileira a serem cumpridas em dez anos. No documento, na primeira página, já se observa a avaliação como um item importante, ao descrever no Art. 3º “§ 2º. A primeira avaliação realizar-se-á no quarto ano de vigência desta Lei, cabendo ao Congresso Nacional aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas à correção de deficiências e distorções” (BRASIL, 2001, p.1).

Além disso, o Art. 4º deixa claro que é dever da União instituir o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecer os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas do PNE. Fica evidente a preocupação com o desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, contemplando também a educação profissional. O

aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, são instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino (BRASIL, 2001)

A avaliação e seus sistemas de coletas de dados aparecem também nas diretrizes do PNE, ao descrever o aperfeiçoamento e consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), bem como a necessidade da criação de sistemas complementares nos Estados e Municípios, o que permitiria um permanente acompanhamento da situação escolar do país, podendo dimensionar as necessidades e perspectivas do ensino médio e superior (BRASIL, 2001).

Especificamente sobre a educação superior, o PNE de 2001-2010, afirma a importância deste nível de ensino para o desenvolvimento de um país, pois “a produção de conhecimento, hoje mais do que nunca e assim tende a ser cada vez mais é a base do desenvolvimento científico e tecnológico e que este e que está criando o dinamismo das sociedades atuais (BRASIL, 2001, p.33). Sobre a avaliação afirma que

Para promover a renovação do ensino universitário brasileiro, é preciso, também, reformular o rígido sistema atual de controles burocráticos. A efetiva autonomia das universidades, a ampliação da margem de liberdade das instituições não-universitárias e a permanente avaliação dos currículos constituem medidas tão necessárias quanto urgentes, para que a educação superior possa enfrentar as rápidas transformações por que passa a sociedade brasileira e constituir um pólo formulador de caminhos para o desenvolvimento humano em nosso país (BRASIL, 2001, PNE, p.34).

Ainda sobre a avaliação na educação superior, o Plano afirma que cabe à União

[...]6. Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica. *
 7. Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e no caso das universidades, também de pesquisa. *
 8. Estender, com base no sistema de avaliação, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições não-universitárias públicas e privadas. *
 9. Estabelecer sistema de credenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódicos dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação. * (BRASIL, 2001, p.35).

Ao assumir a presidência da república, Luiz Inácio Lula da Silva criou uma Comissão Especial de Avaliação (CEA)⁴, que tinha como objetivo realizar um diagnóstico da avaliação e regulação da Educação Superior vigente. Após o diagnóstico, o CEA propôs o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), o qual torna-se política de Estado, através da Lei 10.861 de 2004.

O Sinaes está vigente e, entre os componentes desse sistema de avaliação está o Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE). Desta forma, considera-se importante esclarecer esse sistema e apontar algumas reflexões. Para tal, o subcapítulo a seguir foi construído a partir de uma breve análise do documento **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): Bases para uma Nova proposta da Educação Superior (2003)** e também apontamos alguns marcos legais das políticas de avaliação neste nível de ensino.

3.1 O Sinaes e o trabalho docente

Na apresentação do documento do Sinaes, destacamos a preocupação da CEA em que a Educação Superior possa cumprir o seu papel estratégico, diante das exigências de uma nova realidade, referindo-se à desigualdade diante do conhecimento, “e essa nova forma de desigualdade é o mais importante desafio a ser enfrentado por países, como o Brasil, que não queiram aceitar a divisão entre nações produtoras e consumidoras de conhecimento e de tecnologia” (BRASIL, 2003, p. 8).

O referido documento descreve ainda, na sua apresentação, a importância estratégica da Educação Superior nas políticas públicas dirigidas para a cidadania democrática, a justiça social e o desenvolvimento sustentável. A partir disso, O CEA aponta diretrizes que, apoiadas em pressupostos acadêmicos e políticos, se articulam no plano macro-educacional com os processos avaliativos, que resumidamente são:

⁴ A Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), designada pelas Portarias MEC/SESu nº 11 de 28 de abril de 2003 e nº 19 de 27 de maio de 2003 foi instalada pelo Ministro da Educação, Cristovam Buarque em 29 de abril tinha como objetivo analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior, bem como e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados. A Comissão foi composta por professores das IES, membros do SESu, CAPES, INEP e dois estudantes representantes da União Nacional do Estudantes (UNE), contou ainda com a colaboração especial de Teófilo Bacha Filho do Conselho Estadual de Educação do Paraná. (BRASIL, 2003). Além disso, os estudos e reflexões foram alimentados por um amplo processo de interlocução com a sociedade.

- a) Transformação na Educação Superior brasileira para corresponder mais diretamente aos anseios da sociedade por um país democrático e com participação ativa dos cidadãos;
- b) Cuidado aos valores acadêmicos fundamentais, como a liberdade e a pluralidade de ideias;
- c) Valorização das IES como instituições fundamentais para a implementação de políticas setoriais nas áreas científica, tecnológica e social;
- d) Afirmação do papel do Estado na constituição do sistema nacional de Educação Superior, tendo as universidades públicas como referência do sistema;
- e) Recredenciamento periódico das instituições públicas e privadas, mediante processo de avaliação que integra a presente proposta (Sinaes);
- f) Valorização da missão pública, através de um sistema de avaliação que tenha como foco principal a melhoria da qualidade acadêmica e da gestão institucional. Desse processo avaliativo, articulado com mecanismos regulatórios do Estado, decorrem ações de fomento e medidas de natureza corretiva, bem como planos de expansão qualificada que assegurem o desenvolvimento da Educação Superior em patamares compatíveis com metas de curto e longo prazo, a partir de diagnósticos de necessidades nacionais e regionais, de avanço de conhecimento e de atuação acadêmico profissional.

Assim, a partir dessas diretrizes e princípios, e respaldados nos estudos feitos pela CEA, O Sinaes constitui-se em três componentes fundamentais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, avaliando principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações. Cada componente é constituído de variados instrumentos avaliativos, a saber:

- A avaliação dos cursos é composta por verificação in loco; avaliação pelos estudantes, via questionário de Avaliação Discente da Educação Superior (ADES); pelos coordenadores de curso através de questionário; pelos professores dos cursos e pela Comissão Própria de Avaliação. De acordo com o INEP/MEC (2015), a

avaliação dos cursos é realizada levando em conta 3 dimensões: Organização didático-pedagógica, perfil do corpo docente e Instalações físicas.

- A Avaliação Institucional é composta por autoavaliação (realizada pela CPA), e avaliação externa in loco (feita por avaliadores do INEP).

- A Avaliação do Desempenho dos Estudantes Concluintes é realizada a partir de um exame em larga escala, o ENADE. É composto pela prova, pelo ADES, o questionário dos coordenadores e a percepção do estudante sobre a prova.

Desta forma, de acordo com o INEP/MEC (2015), os resultados das avaliações do Sinaes permitem traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior. Os processos avaliativos são coordenados e operacionalizados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e a operacionalização é de responsabilidade do próprio Instituto.

Sobre o ENADE, segundo o site do INEP/MEC (2015) o exame é aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e integra o Sinaes, composto também pela avaliação de cursos de graduação e pela avaliação institucional. Esses três componentes formam o tripé avaliativo que permite conhecer a qualidade dos cursos e instituições de educação superior brasileiras. Os resultados do Enade, aliados às respostas do Questionário do Estudante, são insumos para o cálculo dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior.⁵

Sobre os resultados do Sinaes e das políticas públicas adotadas a partir dele, o INEP afirma que as informações obtidas com o Sinaes são utilizadas pelas IES para orientar sua eficácia institucional e sua efetividade acadêmica e social, pelos órgãos governamentais para destinar à criação de políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para guiar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições.

Os resultados da avaliação realizada pelo Sinaes subsidiarão os processos de regulação, que compreendem Atos Autorizativos e Atos Regulatórios. Os Atos Autorizativos são responsáveis pelo credenciamento das IES, autorização e reconhecimento de cursos, enquanto os Atos Regulatórios são voltados para o recredenciamento de IES e renovação de reconhecimento de cursos. Se os cursos apresentarem resultados insatisfatórios, serão

⁵ De acordo com o INEP esses indicadores são importantes instrumentos de avaliação da educação superior brasileira. Eles são expressos em escala contínua e em cinco níveis, possuem relação com o Ciclo Avaliativo do Enade, que determina as áreas de avaliação e os cursos a elas vinculados, o ciclo é a cada três anos. Para maiores informações acessar <http://inep.gov.br/web/guest/indicadores-de-qualidade>.

estabelecidos encaminhamentos, procedimentos e ações com indicadores, prazos e métodos a serem adotados (INEP/MEC, 2015, s/p).

Através do MEC, os resultados da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos são públicos. Essa divulgação, segundo o INEP/MEC (2015), abarca tanto instrumentos de informação como os dados do censo do cadastro, o Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), quanto os conceitos das avaliações para os atos de Renovação de Reconhecimento e de Recredenciamento.

Ao analisar o documento base do Sinaes e ao compreender o processo histórico das avaliações do ensino superior no país, podemos afirmar que houve um avanço significativo nos processos avaliativos na educação superior. A criação de um sistema avaliativo foi importante para se conhecer a realidade dos cursos de graduação no Brasil, bem como a publicização dos resultados.

O ano de 2005, afirma Werle (2011), foi pródigo de inovações na sistemática de avaliação, oriundas de propostas do Governo Federal. Nesta época criou-se a Prova Brasil⁶, e foi sancionado o Programa Universidade para Todos (Prouni). Explica a autora que o Prouni é uma modalidade de ingresso em cursos de graduação de instituições de ensino superior privadas, que utiliza a nota obtida no Enem. Além disso, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), criado e gerenciado pelo Ministério da Educação, foi uma estratégia valiosa de fortalecimento e institucionalização do Enem ao consolidar os resultados de tal exame adotado como prova única de seleção para instituições de ES.

O Prouni foi um programa que teve como consequência a expansão do ensino superior, mas também contribuiu para a mudança de finalidade deste nível de ensino. Sobre esta questão, Dias Sobrinho (2010) destaca que a Educação Superior é induzida a assumir uma função mais orientada às questões mercadológicas, como

⁶ De acordo com o portal do MEC A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, de responsabilidade do INEP/MEC e, tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Explicam ainda que nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem às questões de Língua Português e Matemática. Há também um questionário socioeconômico, no qual os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Os professores e diretores também participam da avaliação através de questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho. A partir dos resultados dessas avaliações, conforme o MEC, as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes.

individualismo possessivo e pragmatismo econômico, do que aos ideais do conhecimento universal, da pertinência e da justiça social.

Para o autor, esse cenário de rápidas e importantes transformações na Educação Superior não poderia ter ocorrido sem a participação central da avaliação. As concepções e práticas de avaliação também se alteram em conformidade com as mudanças de contexto, pois há uma relação direta entre avaliação e reformas da educação superior. A avaliação, na lógica mercadológica, é desviada a cumprir papel central na funcionalização econômica da Educação Superior, “nos conceitos e metodologias mais apropriados ao mercado, especialmente nas funções operacionais e pragmáticas de capacitação técnica para os empregos que aos propósitos amplamente educativos de formação humana integral” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 201).

No segundo governo Lula, na prática, o Sinaes foi deixado de lado. Isto ocorreu principalmente em 2008, quando foram criados o CPC e IGC, com a finalidade de serem instrumentos para renovação do reconhecimento de cursos e credenciamento das instituições. Aos poucos, no campo da avaliação da educação superior, retornam as práticas centrais do governo Fernando Henrique Cardoso, tais como o ranqueamento de instituições, o uso intensivo da mídia e a criação de instrumento simplificado de avaliação (ROTHEN, 2018 Apud ROTHEN E BARREYRO, 2009).

Dias Sobrinho (2011) acrescenta que o ENADE deveria ser considerado como um dos componentes do sistema de avaliação, não devendo ser tomado isoladamente e por isso não poderia dar margem a rankings e nem ser a ferramenta mais importante para efeitos de regulação.

Dias Sobrinho (2010) faz relação entre as mudanças que ocorreram no Sinaes, o ranqueamento e o trabalho docente ao afirmar que a autonomia institucional e docente tende a apagar-se diante da necessidade de obtenção de uma boa posição na escala de classificação. Assim, o ENADE abandona a concepção dinâmica e esvazia seu sentido de *feedback* e a possibilidade de acompanhamento da aprendizagem do aluno. Assim, destaca-se que

Nos últimos anos, a avaliação vem tendendo a perder seu caráter educativo de diagnóstico e melhora, relacionando-se mais com as metas políticas e econômicas dos governos e adquirindo a função de controlar a eficiência e produtividade das instituições educacionais. Instalou-se como tecnologia de vigilância e controle sobre os rendimentos de estudantes e professores,

portanto, sobre os produtos das instituições (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 217-218).

Já no ano de 2014, através da Lei nº 13.005, foi instituído o atual PNE (2014 a 2024), que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira, definindo 20 metas a serem cumpridas. Em uma breve análise destas, as que se referem ao ensino superior são as de número 12, 13 e 14.

De acordo com o INEP/MEC, a meta 12 se refere à expansão da graduação, tendo como objetivo

[...] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público (INEP/MEC, 2014, p. 207).

A meta 13 tem relação direta com os docentes universitários, ao indicar como objetivo a elevação da qualidade da educação superior, ampliando a proporção de mestres e doutores do corpo docente efetivo para 75%, com no mínimo 35% de professores doutores. Segundo o referido documento, esta meta provavelmente será alcançada, visto que até o ano de 2013, 71,8% dos docentes já eram mestres ou doutores. Em relação à meta de 35% de doutores, já constava o percentual de 33,8%. O documento salienta que a região sul do país até 2013 já havia ultrapassado a meta, ficando com 75,7% de docentes com mestrado ou doutorado e 34,5% de doutores nas instituições de ensino superior.

O documento também destaca que as instituições públicas federais e estaduais “há muito já atingiram a meta de 35% de docentes com doutorado”. No período de 2009 a 2013, as duas categorias demonstraram crescimento constante, totalizando no último levantamento 59,4% e 51,7%, respectivamente” (INEP/MEC, 2014, p.230).

A meta 14 tem relação com as duas anteriores, uma vez que aumentando o número de alunos na graduação, há necessidade de mais professores com mestrado e doutorado. Para isso é fundamental “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores” (INEP/MEC, 2014, p.241). No documento, é possível identificar a relação entre a formação dos professores e a qualidade da Educação Superior, destacadas ao final das metas 13 e 14 do PNE.

Sobre o Sinaes, ao fazer uma busca no documento, ele aparece citado apenas duas vezes, o primeiro na parte pré-textual, especificamente na lista de abreviaturas

e siglas. Já no corpo do texto encontra-se na descrição do papel do INEP no acompanhamento do PNE e cita o Art. 4º da Lei nº 13.005/14. Ao analisar a referida Lei e seus anexos, entre as estratégias traçadas para alcançar as metas evidenciamos:

- 13.1) aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão;
- 13.2) ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, de modo a ampliar o quantitativo de estudantes e de áreas avaliadas no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação;
- 13.3) induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente;
- 13.6) substituir o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação (BRASIL, 2014, s/p).

Desta forma, com a ampliação e desenvolvimento de sistemas de avaliação em larga escala, se pode inferir que as políticas públicas criadas a partir de 1995, pautadas na perspectiva de um Estado avaliador, vem interferindo no trabalho docente. Cunha, (2005) sustenta que a comunidade docente, submetida aos processos de avaliações oficiais, começa a redimensionar sua profissionalidade, “presidida pela racionalidade técnica, baseada na produtividade e competição” (CUNHA, 2005, p.61).

A lógica do Estado avaliador, com provas estandardizadas e publicização dos resultados, afeta sobremaneira o trabalho docente, na medida em que, não raro, responsabiliza os professores quanto aos resultados obtidos e quanto ao fracasso ou sucesso dos estudantes. Nesse contexto, as avaliações que acontecem em sala de aula são influenciadas pela lógica de neoliberal imposta aos sistemas de ensino, dificultando a compreensão pedagógica da avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, as avaliações externas, interferem nas concepções e práticas avaliativas na educação superior. Atende a uma lógica de reprodução de conhecimentos, de avaliações estanques, que preocupam-se com a reprodução de conceitos e memorização dos conteúdos, muitas vezes em desalinho com as finalidades da formação integral do indivíduo. As práticas avaliativas, que buscam por

si só o ranqueamento – no caso das avaliações em larga escala - ou a classificação de estudantes – no caso das práticas avaliativas no ensino superior, perdem a probabilidade de auxiliarem na melhoria dos processos educacionais, transformando a avaliação em um fim em si mesma e não como uma possibilidade de repensar as estratégias utilizadas.

4. Por que falar em avaliação?

Avaliar é um fenômeno tão complexo, que a própria palavra tem poucos sinônimos. Ao realizar uma breve busca no dicionário *online*, por exemplo, encontrou-se as seguintes palavras: crítica, apreciação, opinião, cálculo, análise, exame e prova (DICIONÁRIO *online*, 2020).

A palavra avaliação e os significados atribuídos a ela, podem revelar muitos aspectos importantes sobre o entendimento do que é o ato avaliativo, bem como identificar algumas concepções estabelecidas e escolhas pedagógicas no desenvolvimento das práticas avaliativas. O dicionário traz três significados que estão relacionados à educação quando define a avaliação como:

- Ato de avaliar, de mensurar ou determinar o valor, o preço, a importância de alguma coisa: avaliação de uma obra de arte.
- Valor ou importância atribuída pela pessoa especializada em avaliar.
- Prova, exame ou verificação que determina ou verifica a competência, os conhecimentos ou saberes de alguém: avaliação escolar (DICIONÁRIO *online*, 2020).

No primeiro significado, temos a avaliação como sinônimo de mensuração, ou seja, algo passível de quantificação ou atribuição de determinado valor. Não diferente disso, as práticas avaliativas educacionais também estão pautadas nessa perspectiva.

Deste modo, a avaliação é compreendida a partir de exames, dificultando uma compreensão mais ampla sobre o processo que a envolve. A aprendizagem fica a cargo do aluno, e o ensino é de responsabilidade do professor. Essa concepção de avaliação está relacionada ao que Freire (1996) denunciou como educação bancária, baseada em uma concepção tradicional de ensino.

Sousa e Alavarse (2003) corroboram ao identificar, na linha histórica da avaliação da aprendizagem, entre as décadas de 1930 a 1970, a passagem de uma concepção de avaliação como mensuração, através de testes de habilidades e aptidões, para uma concepção da dimensão técnica da avaliação, com ênfase em seus procedimentos operacionais e seu caráter cientificista. No entanto, destacam os autores, não houve uma ruptura entre uma concepção e outra, e sim, um alinhamento em busca da eficiência da avaliação.

Retomando os significados da avaliação, no dicionário *online*, a segunda definição traz a importância de quem avalia, identifica-o como um especialista. Na

avaliação educacional dos alunos, o professor é o responsável por desenvolver e realizar a avaliação das aprendizagens. Seria ele então um expert em avaliar? O professor ao avaliar, leva em consideração o processo de ensino-aprendizagem ou a retenção do que foi aprendido por seus alunos?

A questão da formação profissional do professor universitário, como já referida neste trabalho, bem como os tempos-espacos para tratar especificamente sobre as práticas pedagógicas, e especificamente sobre a avaliação educacional, contribuem para as necessárias mudanças nas práticas dos professores.

A terceira definição coloca as palavras prova/exame e as relaciona com competência e saberes. Aqui salientamos a importância do instrumento avaliativo, mais uma vez trazido como sinônimo de avaliação. Luckesi (1998) chama a atenção que as práticas avaliativas escolares ganharam espaço tão amplo nos processos de ensino que passou a ser direcionada pela “pedagogia do exame”, reduzindo a prática pedagógica a provas e exames.

Deste modo, explica Luckesi (1998) que professores, pais, alunos e o sistema de ensino estão preocupados na promoção dos alunos – de uma série para outra, ou aprovação para ingresso na universidade. Assim, o sistema de ensino preocupa-se com os índices de aprovação ou reprovação, os professores preocupados também, lançam mão das avaliações como elemento motivador dos alunos por meio de ameaças e os alunos por sua vez estão sempre na expectativa de ser aprovados ou não. O autor então faz severas críticas na forma como se conduz às práticas avaliativas, e conseqüentemente, a prática pedagógica. As avaliações são classificatórias e não diagnósticas, pois,

Dessa forma, o ato de avaliar não serve como uma pausa para pensar a prática e retornar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada. De fato, o momento de avaliação deveria ser um “momento de fôlego” na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem (LUCKESI, 1998, p. 35).

Na universidade ainda estão presentes as metodologias tradicionais de ensino, bem como a pedagogia do exame, as quais demonstram que as provas ainda são o principal instrumento, segundo os estudos de Zimmermann, Silveira e Gomes (2018); Cavalcante e Mello (2015); Mesquisa (2016); Moura (2017); Nakamura (2018) e Silva (2014), apresentados no capítulo II deste projeto de tese.

Luckesi (1998) destaca que esse tipo de pedagogia possui algumas consequências, a saber: 1) pedagogicamente, ao centralizar a atenção nos exames, não auxilia na aprendizagem satisfatória, ou seja, não subsidia a decisão da melhoria da aprendizagem; 2) psicologicamente, serve para moldar personalidades submissas; 3) sociologicamente, serve para a seletividade social, contribuindo para manutenção das classes sociais.

Desta forma, Luckesi (1998) destaca uma questão importante ao tratar deste tema com os professores. É necessária a compreensão de que a avaliação não se dá num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de mundo e educação, revelado pela prática pedagógica. Assim, afirma o autor que o modelo está baseado na compreensão da educação como um mecanismo de conservação e reprodução social, sendo o autoritarismo um elemento-chave para a garantia desse modelo social, identificado “como um modelo social liberal e conservador, nascido da estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram na Revolução Francesa” (LUCKESI, 1998, p. 29).

Elucida o autor supracitado que este modelo produziu três pedagogias diferentes, mas que se relacionam entre si e têm um mesmo objetivo, a manutenção da sociedade na sua conservação. A **pedagogia tradicional** está centrada no professor, na transmissão dos conteúdos; já a **pedagogia renovada** ou escolanovista, focada nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento, traz o aluno como figura central e sua individualidade; a **pedagogia tecnicista** por sua vez, centra-se na exacerbação dos meios técnicos para a transmissão e apreensão dos conteúdos, bem como no rendimento escolar.

Em oposição às três pedagogias acima citadas, Luckesi (1998) destaca outras duas, a **Pedagogia Libertária** de Paulo Freire e a **Pedagogia dos Conteúdos Socioculturais**, representada pelo grupo do professor Dermeval Saviani.

Explica Luckesi (1998) que a Pedagogia Libertária está marcada pela ideia de que a transformação virá pela emancipação das camadas populares, passando por um processo de conscientização cultural e política fora dos muros da escola.

Para isso, o foco deveria ser a educação de adultos. Já a Pedagogia dos Conteúdos Socioculturais, centra-se na ideia de igualdade de oportunidade para todos no processo de educação e na “compreensão de que a prática educacional se faz pela transmissão e assimilação dos conteúdos de conhecimento sistematizados pela humanidade, no contexto de uma prática social.

As duas pedagogias entendem a escola não como um modelo de reprodução social e sim como um espaço de transformação. Para isso, exigem diferentes práticas de avaliação educacional e de avaliação da aprendizagem escolar. “Nesse contexto, a avaliação educacional deverá ser um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora” (LUCKESI, 1998, p.32).

Numa perspectiva próxima, Hoffmann (1993) discute a avaliação da escola à universidade, tendo como proposta o que ela denomina de avaliação mediadora. A autora afirma que em geral, os professores discutem muito como fazer a avaliação, preocupam-se com metodologias diversas, no entanto, não compreendem o seu sentido. Assim, explica a autora, que a avaliação, numa perspectiva mediadora, significa desenvolvimento máximo possível, um constante “vir a ser”, sem limites pré-estabelecidos, embora com objetivos claros. O importante não é o ponto de partida e sim estabelecer pontos de chegada, pois

O significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o “prestar muita atenção” nas crianças, nos jovens, eu diria “pegar no pé” desse aluno mesmo, insistindo em conhecê-lo melhor, entender suas falas, seus argumentos, teimando em conversar com ele em todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhes novas e desafiadoras questões, implicantes, até na busca de alternativas, para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual (HOFFMANN, 1993, p.34).

Uma das questões importantes que Hoffmann (1993) levanta é: Por que o aluno não aprende? A autora destaca a importância de refletir como se dá o conhecimento, pela rotina de repetir as práticas avaliativas mais antigas, buscando construir uma prática que respeite ao máximo a possibilidade do educando vir a aprender, embasado assim numa postura construtivista em educação.

Pensar sobre esta questão, afirma a autora, motiva muitos professores a repensar a prática avaliativa. Hoffmann (1993) alerta que, em seus seminários e cursos para professores sobre o tema avaliação, a questão da culpa ou não do professor sobre os fracassos de aprendizagens, podem significar um dos maiores entraves à discussão sobre as práticas avaliativas, tanto na escola como na universidade.

A autora afirma que a concepção behaviorista de aprendizagem está presente, pois muitos educadores partem do pressuposto de que qualquer assunto é passível de ser ensinado a qualquer aluno, desde que com certa competência. Junto a isso,

tem-se também a influência da psicologia de Gestalt, o apriorismo, que torna os professores ainda mais responsáveis por buscar técnicas de motivação para fazer o aluno interessar-se pelas aulas.

Hoffmann (1993) esclarece que a aprendizagem concebida nesta perspectiva, busca justificar então o fracasso da aprendizagem a partir dos principais sujeitos, o professor e o aluno. Explica a autora que discutir o fracasso nessa visão, significa delinear a incompetência do professor em ensinar o assunto e, por parte do aluno, significa analisar o caráter de sua desatenção ou incapacidades variadas de perceber a experiência que lhe foi apresentada.

Desta forma, baseada nas ideias do construtivismo, Hoffmann (2001) defende a ideia de uma avaliação mediadora. A avaliação deve auxiliar o professor na construção e reconstrução do seu fazer pedagógico. Outro ponto que merece destaque é a subjetividade envolvida nas tarefas avaliativas, pois de acordo com a autora, por mais que questões possam ser objetivas, com respostas únicas, a subjetividade é inerente ao processo de elaboração, seja na seleção dos conteúdos, no vocabulário, seja na escolha das questões.

Sobre os princípios coerentes a uma ação avaliativa mediadora, Hoffmann (1993) explicita que são:

- Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias: aqui as tarefas cumprem um papel essencial ao processo, pois é através delas que se estabelece o diálogo com os educandos, percebendo a dimensão do seu entendimento. A autora sugere muitas e diversificadas tarefas para, a partir das ideias e dificuldades encontradas, planejar suas novas ações educativas;

- Oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras: é essencial a interação entre os próprios alunos, não havendo assim uma relação de autoridade como na relação com seu professor. Para este, cabe colocar os alunos em situações-problemas que desencadeiam vários pontos de vista e a busca por soluções variadas.

- Realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas: a avaliação mediadora necessita de observação individual de cada educando, atentando para o momento de construção do conhecimento e respeitando a subjetividade, refletindo e pesquisando razões para as soluções apresentadas. Hoffmann destaca que a teoria construtivista introduz a perspectiva da imagem positiva do erro cometido, como mais fértil e produtiva do que um acerto imediato.

-Ao invés de certo e errado e o uso da pontuação tradicional, fazer comentários sobre as tarefas, auxiliando a enxergar as dificuldades e oferecendo-lhe oportunidades de descobertas das soluções: a prática tradicional coloca uma nota a cada tarefa que o aluno faz, impedindo assim a continuidade da ação educativa. A autora, então, faz uma crítica à rotina de atribuição de notas às tarefas, pois provas marcadas, recuperação de notas, exames, conferem um caráter de obrigação do aluno, induzindo a memorização e não a construção do conhecimento necessário.

-Transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos educandos no seu processo de construção do conhecimento: Questionar-se se o aluno aprendeu, se não aprendeu, pesquisar o porquê e quais os encaminhamentos a fazer, são questões importantes no processo de aprendizagem e avaliação.

Assim, Hoffmann (2001, p. 19) coloca que os estudos contemporâneos sobre avaliação, apontam para a necessidade de ultrapassar o modelo positivista da educação. No entanto, faz-se necessário um esforço coletivo para delinear as setas dos caminhos da avaliação educacional, exigindo a participação conjunta de todos os envolvidos no processo, “por que lhes exige retomar concepções de democracia, de cidadania, de direito à educação” e para isso o compromisso deve ser assumido coletivamente.

Hoffmann (2001) afirma que um primeiro princípio para se avançar nas questões sobre avaliação escolar diz respeito à contraposição básica entre a concepção classificatória de avaliação e a concepção de avaliação mediadora, de ação reflexiva e pedagógica. A avaliação deve estar predominantemente a serviço da ação, colocando o conhecimento gerado a serviço da melhoria da situação avaliada.

Destaca a autora, que esse é o primeiro e mais importante de todos os princípios para se compreender as novas tendências, pois altera radicalmente a finalidade da avaliação em relação às suas próprias práticas classificatórias. Frisa Hoffmann (2001) que as mudanças essenciais em avaliação dizem respeito à finalidade dos procedimentos avaliativos e não, em primeiro plano, à mudança de tais procedimentos. Para a autora, as escolas e universidades deveriam delinear, juntamente com os professores, princípios norteadores de suas práticas. A autora afirma ainda que

Em relação à aprendizagem, uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações da aprendizagem para proceder uma ação educativa que otimize os percursos individuais (HOFFMANN, 2001, p.21).

Outro aspecto importante sobre a avaliação mediadora é o papel do avaliador, pois este é partícipe no fracasso ou sucesso dos alunos, já que os percursos individuais são afetados diretamente a partir das decisões pedagógicas, e estas por sua vez, dependerão da amplitude das observações do avaliador/professor. Hoffmann (2001) afirma que o professor assume um papel de investigador, de esclarecedor, de responsável por organizar experiências significativas de aprendizagem.

Em seu segundo princípio, Hoffmann (2001) afirma que a avaliação deve ser uma ação que se projeta no futuro, onde o confronto entre objetivos alcançados, interesses e valores dos alunos, não se destina a esclarecer o seu grau de aprendizagem, mas sim a subsidiar o professor e a escola na melhor compreensão das possibilidades e limites dos educandos, ou seja, uma avaliação que tem por objetivo a evolução da aprendizagem. Para isso, é necessário acompanhar com atenção todas as etapas vividas pelo aluno para ajustar, durante todo o processo, as estratégias pedagógicas. Deste modo, a avaliação mediadora visa o encaminhamento de alternativas para soluções e melhorias do “objeto avaliado”.

Em seu terceiro princípio, esclarece que a avaliação deve ser uma atividade ética, pois ao lidar com a complexidade do ser humano, esta deve orientar-se por valores morais e científicos. Para tal é preciso responder, além do que é a avaliação, o que se deve fazer e o que se pode fazer, tomando assim decisões educativas embasadas em considerações de valor, de política e filosofia social. A aprendizagem é expressão política e ética e tem como objetivo a formação de um sujeito capaz de tomar decisões sobre sua vida e de construir sua própria história (expressão política).

Para Vasconcellos (1998) a avaliação⁷ deve se sustentar na concepção dialético-libertadora. Em sua obra o autor faz críticas a avaliação de cunho classificatório e excludente, assim como Hofmann (2001) e Luckesi (2011). Deste modo, o autor tece sua crítica não exclusivamente a avaliação da aprendizagem, mas sim ao sistema educacional, o qual está inserido em um contexto social que impõe

⁷ O autor tem suas obras sobre avaliação voltadas à educação básica, no entanto, compreendemos que os problemas que envolvem o avaliar estão relacionados a avaliação educacional, que engloba os diferentes níveis de ensino.

valores como utilitarismo, competição, consumismo, individualismo, alienação, “valores estes que colhemos em sala de aula, uma vez que funcionam como “filtros” de interpretação do sentido da educação e da avaliação” (VASCONCELLOS, 1998, p.13).

Essa posição do autor é de quase três décadas atrás e se pode indicar que esses valores estão presentes na sociedade e portanto, no sistema educacional. Em sua obra, Vasconcellos (1998) aponta uma série de características da avaliação escolar, que ele denomina de lógica absurda e destaca que é possível mudar a realidade, mas antes de mais nada, é necessário o querer, o desejar e o ter compromisso efetivo com o processo de mudança. Propõe para isso o enfoque dialético no qual “há necessidade de análise, para saber as reais possibilidades de mudança, tendo-se em conta tanto as determinações da realidade, quanto a força da ação consciente e voluntária da coletividade organizada” (VASCONCELLOS, 1998, p.20).

Diante disso, explica o autor, que sua obra se coloca numa dupla perspectiva, primeiramente, tentar despertar o querer mudar, através de uma crítica ao problema e a necessidade de pequenos passos - pela compreensão de que a mudança não se dá de uma vez - Estas mudanças precisam ser assumidas coletivamente e em abrangência crescente, desde a sala de aula até os sistemas educacionais e políticos. Deste modo, para mudar é necessário compreender efetivamente o problema, entender o que de fato ocorre na prática e, então, criar um método de trabalho que na perspectiva dialético-libertadora deve compreender os seguintes elementos: partir da prática, refletir sobre a prática (reflexão crítica e coletiva) e transformar a prática.

Assim, na concepção dialética-libertadora, existe a compreensão de que a avaliação é um processo abrangente da existência humana e que implica em uma reflexão crítica sobre a prática, com o objetivo de “captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos” (VASCONCELLOS, 1998, p.44).

Em seu sentido mais amplo a avaliação está vinculada a aprendizagem, deve ser realizada para que os alunos aprendam mais e melhor. Assim, explana o autor, cabe ao professor superar a lógica de detetive, o qual fica procurando o errado, o fora do padrão e entender-se como o coordenador do processo pedagógico, cabendo a ele propiciar a aprendizagem. Nesse sentido, para que seja possível uma nova

concepção de avaliação, é necessária a tomada de posição, ou o professor opta pela reprodução ou pela transformação.

Saul (2008) corrobora ao descrever que o paradigma da avaliação emancipatória está baseado em três vertentes teórico-metodológicas: a avaliação democrática, a crítica institucional e a criação coletiva e a terceira é a pesquisa participante. Explica a autora que a primeira vertente traz como valor básico a cidadania consciente, sendo o avaliador um intermediário na troca de informações entre o grupo. Além disso, o ato de avaliar consiste no levantamento das concepções e reações acerca do programa estudado.

Saul (2008) explica que a crítica institucional e a criação coletiva passa pela concepção de conscientização de Paulo Freire, no qual os sujeitos autodeterminados, são capazes de criticamente desenvolverem suas ações. No que se refere à pesquisa participante, a autora destaca a metodologia pois ela busca incentivar o desenvolvimento autônomo, baseado nos princípios metodológicos próprios desse tipo de investigação.

Outra obra que pode fornecer suporte no entendimento sobre avaliação, especificamente avaliação no ensino superior, faz parte de um projeto integrado de pesquisa intitulado Avaliação no Ensino Superior: significado e consequências, em que buscou, através de sete subprojetos, conhecer a prática avaliativa dos professores do ensino superior e pensar criticamente sobre seu significado político-pedagógico, bem como identificar as consequências dessas práticas avaliativas na vida dos alunos.

De autoria de Berbel et al (2001), a maioria das autoras são professoras na Universidade Estadual de Londrina, e preocupadas com o tema da avaliação neste nível de ensino, ouviram 428 alunos de 14 cursos. Após a pesquisa, evidenciaram cinco categorias analíticas, o que as autoras denominaram de cinco dimensões sobre a avaliação. Abaixo, descreve-se resumidamente estas dimensões:

- 1) Dimensão pedagógica: é entendida como aquela que implica diretamente no processo de ensino e aprendizagem, em suas características de intencionalidade consciente e sistematização. Abrange então a organização que inclui objetivo a atingir, conteúdos a desenvolver, a metodologia de trabalho e um processo de avaliação de resultados. Segundo as autoras, a dimensão pedagógica da avaliação se refere à sua relação com esse conjunto de elementos fundamentais

do trabalho do professor com seus alunos, assim como a necessidade de coerência explícita entre esses elementos.

- 2) Dimensão instrumental: constituída por elementos que formam a estrutura operacional de acompanhamento do rendimento escolar. Há elementos que caracterizam a avaliação com o objetivo de mensuração e classificação, ligadas à ideia de memorização, e num contraponto, há também aquele que se desloca da mensuração para o diagnóstico do processo escolar, ordenando todo o processo e buscando melhores rumos. De acordo com as autoras, nesta dimensão, buscou-se avaliar como avaliamos, para isso a necessidade de se conhecer os procedimentos que formam o conjunto de instrumentos e meios para avaliar a aprendizagem, como provas, trabalhos e outros procedimentos.
- 3) Dimensão emocional: Nesta dimensão, são destacados os aspectos psicológicos e emocionais que envolvem o processo de avaliação no ensino superior, e as consequências de experiências negativas e positivas na vida acadêmica e profissional dos alunos. As pesquisadoras destacam que os dados obtidos, apontaram para sentimentos negativos em sua maior parte, necessitando assim, mais análises sobre a ótica desta dimensão.
- 4) Dimensão ética: se refere aos aspectos morais subjacentes ao ato de avaliar. Esta dimensão está relacionada com as consequências das práticas avaliativas que, muitas vezes, em dissonância com o objetivo maior da educação, podem gerar implicações éticas. Assim, muitos elementos podem ser considerados dentro desta ótica. Os aspectos considerados positivos são aqueles que contribuem para o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos, bem como o respeito e a valorização pessoal. Os aspectos negativos são aqueles que geram injustiças, prejuízos e violência nas relações humanas.
- 5) Dimensão corporal-ritual: diz respeito a momentos específicos das avaliações das aprendizagens, na relação entre professores e alunos, levando em conta aspectos relativos às linguagens corporais, gestuais, espaço-temporais e rituais que são experienciados em tais situações. Elucidam as autoras, que a corporeidade, seja de professores ou alunos, nos mais diversos momentos pedagógicos (e isso inclui avaliação), pode

constituir experiências cotidianas de prazer e desprazer, que podem ser expressos por posturas físicas, de grandes e pequenos gestos, “das posturas físicas, dos usos que fazem do espaço de sala de aula e fora dela, mormente dos espaços ou distâncias interpessoais e dos usos que fazem do tempo, no ritual da sala de aula” (BERBEL et al, 2001, p.239).

Berbel et al (2001), após a construção das cinco dimensões da avaliação da aprendizagem no ensino superior, tecem algumas considerações finais importantes para o trabalho docente. Explicam as autoras, que muitos professores preocupam-se em atender as necessidades de atenção, de aprendizagem, de informações constantes sobre os resultados alcançados. Contudo, outra parcela de educadores ainda deixa a desejar com suas práticas avaliativas.

Outra questão abordada diz respeito à falta de conhecimentos teóricos sobre avaliação durante a formação dos alunos, podendo ser mais trabalhada durante as disciplinas curriculares. Os professores das licenciaturas, de acordo com as autoras, servem de modelo profissional, então surge a preocupação de que as experiências positivas se sobressaiam às negativas sobre a avaliação. Apontam ainda, a partir do relato das experiências negativas, a necessidade de reflexões coletivas e individuais sobre a temática de avaliação, para que se possam construir novas práticas avaliativas.

Por fim, as autoras destacam a dimensão ética, pois a educação deve estar compreendida como uma atividade que visa à promoção do homem, individual e coletivamente. Isso significa o reconhecimento de uma dimensão ética da avaliação da aprendizagem, ao mesmo tempo em que se tem a consciência do desafio que significa aprofundar esta dimensão e sua premente necessidade. Assim, concluem que

O que importa mesmo é buscar uma intencionalidade consciente de um sujeito ético que reflete, delibera e escolhe diante das situações problemáticas na difícil tarefa de avaliar, assumindo atitudes construtivas fundamentadas no respeito, na beneficência e na justiça (BERBEL, et al, 2001, p. 259).

Numa perspectiva de características da avaliação, Melchior (2001) defende a ideia que a avaliação deve cumprir com sua função pedagógica e portanto, deve ser eficaz. Para isso, conforme a autora, a avaliação deve ter as seguintes características: dinâmica, participativa, sistemática, objetiva e válida. Deste modo, explica a autora

que Avaliação Dinâmica faz parte de um processo dinâmico, na qual as ações dão movimento e força ao processo de ensino e aprendizagem. O professor e o aluno, através dos resultados, lançam mão do mecanismo ação-reflexão-ação. Para isso, o professor precisa

[...] promover situações e/ou tarefas em que, através do diálogo ou da discussão, se processará a análise crítica sobre a real condição de cada um dos participantes, inclusive do professor. E com base nestes resultados, vão encontrar alternativas de solução para que cada aluno ou cada grupo de aluno consiga superar aqueles aspectos que não foram vencidos (MELCHIOR, 2001, p. 23-24).

Já a **Avaliação Participativa**, segundo Melchior (2001), desenvolve-se na interação entre o aprendiz e o aluno, desde a escolha dos critérios até a expressão dos resultados. Desta forma, o professor discute seu planejamento com a turma deixando claro que os resultados das avaliações dependem do desempenho de cada um ao longo do processo de ensino e aprendizagem, onde o professor também deve ser avaliado. A autora destaca ainda que a forma como o professor vai construir o processo, pode influenciar um clima favorável à participação de todos em sala de aula, o que favorece manifestações de dúvidas, inquietações quanto ao que está sendo trabalhado. Melchior (2001), afirma que num processo de avaliação participativa, o professor vai obtendo dados provisórios sobre o estágio do desenvolvimento do aluno, através de registro de desempenho e também é solicitada a autoavaliação. As relações interpessoais são importantes, pois esta proposta enfatiza o trabalho coletivo.

Sobre **Avaliação Sistemática**, a sistematização é fundamental para que ela não corra o risco de tornar-se espontaneísta, pois, “a função da avaliação é muito mais ampla do que cumprir, apenas, a norma administrativa de apresentar uma nota” (MELCHIOR, 2001, p.26). Assim, o professor precisa escolher e organizar instrumentos tão diversos quanto forem os itens a serem avaliados. A autora avalia que se a avaliação não ocorrer, ou for feita de forma inadequada, a ação educativa será prejudicada ao levar em consideração três componentes básicos: planejamento, execução e a avaliação.

Outro aspecto essencial, segundo a autora supracitada, é a objetividade, o que configura seu caráter científico. Desta forma, a **Avaliação Objetiva** deve ser capaz

de fornecer uma imagem correta sobre as reais condições do aprendiz, reduzindo a subjetividade do avaliador. Para isso, a autora aconselha

- Registrar os aspectos observados e em comentários separados;
- Apresentar questões claras e precisas;
- Solicitar respostas específicas e objetivas; sempre que necessário discutir com outros professores as próprias percepções e confirmar dados através de outros instrumentos e em outros momentos avaliativos (MELCHIOR, 2001, p.27).

Por último, Melchior (2001) coloca que quando uma avaliação é confiável, ela dá segurança ao professor ao expressar um resultado e ao aluno ao realizar uma atividade avaliativa. Para isso o aluno precisa sentir confiança no professor quanto à avaliação que ele costuma realizar e o uso que este faz dos resultados. Explana a autora, que a confiabilidade em um instrumento avaliativo decorre da apresentação de resultados coerentes, estes por sua vez, referem-se à constância nos conteúdos trabalhados e à evolução dos alunos neste processo. Por fim, a autora conclui que

A avaliação deve resultar de uma discussão de forma honesta e transparente, entre todos os elementos envolvidos no processo. Nessa questão, a postura do professor é fundamental. O aluno deve se considerar, bem como perceber no professor, um dos elementos co-responsáveis pelos resultados obtidos no processo de ensino e aprendizagem. A avaliação contribui para a melhoria da aprendizagem se for realizada com base num projeto pedagógico amplo e de acordo com as normas técnicas exigidas pela cientificidade da ação (MELCHIOR, 2001, p.28).

Almeida (1997), ao tratar da avaliação da aprendizagem no ensino superior, aponta que há uma relação conflituosa entre experiências tradicionais de natureza classificatória e tendência inovadoras, pois para o autor, a concepção transformadora da avaliação diagnóstica e/ou formativa, vai de encontro com o autoritarismo e visa o estabelecimento da autonomia do aluno. Para isso, o autor destaca que é necessário traduzir em ações concretas algumas concepções mais coerentes com a universidade, num processo avaliativo comprometido com uma educação democrática.

A própria etimologia da palavra avaliação (avaliar + ação), é reveladora de um fenômeno não estático e sim de movimento, de tomada de decisões. Ou seja, a avaliação como um momento de fôlego e não um ponto de chegada (LUCKESI, 1986).

A partir dos estudos e teorias trazidas até este momento, acreditamos ser essencial dar voz ao professor universitário, incentivando-o a pensar sobre suas práxis

educativas, especialmente sobre suas práticas avaliativas. É importante que os docentes reconheçam suas concepções pedagógicas, que identifiquem suas escolhas avaliativas. Refletir sobre as práticas docentes, num caminho de crítica construtiva, e principalmente propositiva, pode contribuir com mudanças na prática educativa.

Uma das questões que se percebe frequentemente ao abordar o tema da avaliação da aprendizagem no ensino superior, diz respeito ao que se pode considerar como questões técnicas sobre avaliação. Na conversa entre os pares, e nos estudos em que os professores universitários são ouvidos, a avaliação processual aparece com bastante frequência, e a prova parece ser o instrumento avaliativo mais presente nas práticas pedagógicas. Desta forma, obras de Hydt (1997) e Sant'Anna (2014) esclarecem alguns conceitos importantes sobre os tipos de avaliação, levando em consideração o momento em que o ato avaliativo é realizado.

Assim, a literatura indica a Avaliação Diagnóstica, Avaliação Formativa ou Processual e Avaliação Somativa. Conforme Hydt (1997) a avaliação do processo ensino e aprendizagem apresenta três funções básicas, que são diagnosticar, controlar e classificar. Explica a autora que o primeiro a fazer a distinção entre a avaliação formativa e somativa, foi Michael Scriven, em um estudo clássico sobre avaliação do currículo. A autora afirma que para garantir a eficiência do sistema de avaliação, faz-se necessário que o professor faça uso conjugado dessas três modalidades.

Avaliação Diagnóstica, de acordo com Hydt (1997) é aquela realizada no início de um semestre, curso ou unidade de ensino e tem por objetivo reconhecer o que os alunos dominam sobre determinado assunto, ou seja, se estão preparados para novas aprendizagens a partir de seus conhecimentos e habilidades. Pode ser utilizada também na detecção de eventuais problemas de aprendizagem e na busca de soluções.

Para Sant'Anna (2014), o diagnóstico constitui uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação do desenvolvimento do educando, dando subsídios para verificar o que aprendeu e como aprendeu. Acrescenta ainda que os sujeitos envolvidos durante esse processo, ou seja, alunos e professores, a partir da avaliação diagnóstica e de forma integrada, reajustaram seus planos de ação. A autora destaca a importância de se realizar esta modalidade de avaliação no tempo certo, ao indicar que “Esta avaliação deverá ocorrer no início de cada ciclo de estudos, pois a variável

tempo pode favorecer ou prejudicar as trajetórias subsequentes, caso não se faça uma reflexão constante, crítica, participativa” (SANT’ANNA, 2014, p.33).

Afirma a autora acima que a autoavaliação deve ser uma aprendizagem explorada desde as séries iniciais, e pode ser realizada juntamente com a diagnóstica. Acredita assim, que o aluno seja capaz de parar, pensar, refletir e continuar a busca pelo conhecimento, sendo o sujeito e não objeto da avaliação.

Já sobre a **Avaliação Formativa** – também conhecida como processual - Hydt (1997) explica que é realizada durante todo o processo de ensino e aprendizagem e tem como finalidade o controle, no intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos traçados. De acordo com a autora, é através desta modalidade avaliativa que os alunos reconhecem seus erros e acertos e encontram estímulos para um estudo mais sistemático. Assim, o *feedback* é fundamental nesta modalidade, pois possibilita ao professor identificar deficiências na forma de ensinar e fazer as mudanças necessárias. Descreve Hydt (1997) que a avaliação somativa tem por finalidade a classificação e é realizada ao final de um curso, unidade de ensino ou período letivo. A classificação diz respeito aos níveis de aproveitamento pré-estabelecidos.

Para Sant’Anna (2014) ao se realizar a avaliação formativa deve-se observar:

- Conteúdos e objetivos divididos em pequenas unidades de ensino e a participação dos alunos na seleção das unidades é necessária, bem como a necessidade da ciência dos objetivos para que se engajem no processo;

- Objetivo com a intenção de avaliação em termos de comportamentos observáveis, com critérios estabelecidos – tempo, qualidade e/ou quantidade;

- Criação de um quadro teórico que permite a visibilidade das áreas de maiores dificuldades:

- Uso do *feedback* de ação (correção dos erros para reforço do que foi bem-sucedido);

- Indicar alternativas para o aluno se recuperar de alguma insuficiência no processo de ensino-aprendizagem. Ex: grupo de estudos, monitoria, entre outros.

A **Avaliação Somativa**, conforme Hydt (1997) tem a função de classificação e é feita ao final de um período, unidade de ensino ou período letivo. Sant’Anna (2014) acrescenta que, nesta modalidade, a classificação do aluno se processa conforme o rendimento alcançado, levando em consideração os objetivos previstos. Defenda

ainda que se avalie conforme também os objetivos do grupo e não somente os individuais.

Ao refletir acerca das considerações sobre a avaliação educacional que Luckesi (1998), Hoffmann (1999; 2001), Vasconcellos (1998), Saul (2008) e Berbel et al (2001) propõem, e por considerar a importância de uma prática pedagógica reflexiva e crítica, destaca-se a necessidade de pensar quais as concepções pedagógicas estão presentes na universidade e como as escolhas avaliativas estão diretamente sobrepostas na formação do sujeito. Questões que parecem ser tão simples como “O quê avaliar? Como avaliar? Por que avaliar?”, nos parecem questões importantes nesse processo de reflexão sobre as práticas avaliativas que realizamos na sala de aula.

5. Pistas para pensar a avaliação

Quais são os espaços e tempos reservados na formação do professor universitário para pensar sobre a complexidade que envolve a docência? Em quais momentos o professor reflete e discute sobre os processos avaliativos de sua responsabilidade? Na conversa entre os pares, é quase unânime entre os professores e as professoras a falta de espaço/tempo para tratar sobre o tema avaliação. Outra questão levantada é como os professores sentem-se ao avaliar os alunos. Percebemos, através das falas, certo desconforto, e muitos reconhecem que reproduzem práticas avaliativas que tiveram enquanto estudantes, o que contribui, segundo Cunha (2006) na naturalização da docência e seus processos de reprodução cultural.

Entender o que é a avaliação, bem como compreender que está inserida na prática pedagógica, pode auxiliar nas reflexões necessárias às mudanças nos processos educativos. Desta forma, ao tratar da questão avaliativa no ensino superior, deve-se necessariamente discutir questões como currículo, concepções de ensino, metodologias, didática, entre outros aspectos.

Deste modo, no caminho de uma reflexão ampliada sobre as práticas avaliativas, buscou-se, a partir de um respaldo teórico, pistas para pensar a avaliação. Estas pistas foram organizadas da seguinte maneira: A Pista I versa sobre a formação específica do (a) professor (a) universitário (a) e os desafios da docência; Na Pista II são traçadas relações entre a didática e a avaliação do ensino-aprendizagem. Já a Pista III levanta questões sobre a avaliação do ensino-aprendizagem, relacionando-as com um trajeto histórico da evolução da avaliação.

5.1 Pista 1: a formação do professor universitário e os desafios da docência

Perceber a avaliação como parte fundamental dos processos educacionais, pode contribuir na busca de uma prática reflexiva. Esta perspectiva, encontra respaldo nas palavras de Freire (1996, p. 38) ao afirmar que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Partimos do pressuposto que a avaliação não deve ser tratada como uma temática isolada, pois ela faz, ou deveria fazer, parte da formação pedagógica do

professor universitário. Ela está imbricada nas questões pedagógicas e inserida naquilo que se denomina didática. Mas qual seria a formação exigida para o professor universitário? Sabemos que para a formação do professor da educação básica, os cursos de Licenciatura devem assegurar a formação pedagógica. Já no caso da docência universitária, essa formação fica a cargo dos cursos de Mestrado e Doutorado, já que essa é a exigência legal⁸ para o exercício da profissão.

Junto com essa característica parece haver um consenso que basta os cursos de pós-graduação *Scripto Sensu* (Mestrado e Doutorado) para dar conta dos conhecimentos específicos da docência. No entanto, ao adentrar na carreira do magistério superior é que percebemos a complexidade do fazer pedagógico neste nível de ensino. Isso nos leva a pensar que

[...] na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiências significativas, predomina um despreparo e até uma falta de conhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis pelo instante em que ingressam na sala de aula (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 37).

Ao assumir a sala de aula, o professor encontra-se, na maioria das vezes, sozinho para dar conta das questões de ensino, experimentando uma certa solidão pedagógica. O ensino está posto ali, como se não fosse importante tratar dele com os pares. É como se o professor do ensino superior estivesse pronto para a docência, e trouxesse consigo os saberes pedagógicos inerentes à profissão, pois

[...] tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino. Espera-se que o professor seja cada vez mais um especialista em sua área, tendo-se apropriado, com o concurso da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico. O domínio do conteúdo, por sua vez, deve ser alicerçado nas atividades de pesquisa que garantam a capacidade potencial de produção de conhecimento (CUNHA, 2006, p.258).

Nesta perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2014) descrevem que os professores ao ingressarem em seus departamentos, já recebem as disciplinas que irão ministrar e as ementas prontas e nesta condição individual e solitária, exercem a docência. E

⁸ Decreto 2.207 de 15 de abril de 1997 que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, descreve que no final do oitavo ano de vigência da Lei, as universidades deverão possuir no mínimo um terço do corpo docente com formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, destes, pelo menos, quinze por cento com doutorado.

ainda “não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos e avaliatórios, não tem de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 37).

Deste modo, parece haver uma desvalorização do ensino, e por consequência, pouca importância das questões pedagógicas na educação superior. O que as autoras afirmam, é que há certo consenso de que a docência, neste nível de ensino, não necessita de formação no campo do ensinar, bastando então os conhecimentos específicos das disciplinas a serem ministradas. É como se a docência fosse um dom, não havendo conhecimentos e saberes específicos para tal. Cunha (2005) corrobora com as ideias explicitadas, ao afirmar que a concepção de docência como dom carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, colocando os conhecimentos pedagógicos em um segundo plano, o que por sua vez, desvaloriza esse campo na formação do professor universitário.

Assim, dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência é um exercício profissional que legitima esse saber no espaço da prática. Contando com a maturidade dos alunos do ensino superior para responder **às exigências da aprendizagem neste nível**, e tendo como pressuposto o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento, não se registra, historicamente, uma preocupação com os conhecimentos pedagógicos (CUNHA, 2005, p. 72, grifo próprio).

Desta forma, o paradigma da transmissão do conhecimento e as práticas pedagógicas que se desenvolvem a partir dele, não dão mais conta das questões de ensino e aprendizagem na universidade. Isto acontece principalmente pelo novo perfil de alunos que as instituições de ensino superior têm recebido, o que traz como consequência os novos desafios à docência contemporânea.

Dentre os desafios contemporâneos estão as transformações tecnológicas, que os professores nem sempre conseguem acompanhar. Com seus computadores, celulares, *tablets*, os alunos do ensino superior estão conectados em outros tempos e espaços no momento da aula. Assim, cabe questionar: Será outra maneira de relação e construção do conhecimento? Quais são os desafios da docência na contemporaneidade? Afinal, qual o papel da Educação Superior?

Cabe salientar que nas últimas duas décadas houve uma expansão de alunos ingressantes no ensino superior, modificando assim o perfil universitário. A

implementação do PNE, a criação do Programa de Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), no ano de 2008, foram políticas públicas essenciais para a expansão e diversificação do alunado nas universidades. A democratização do ensino superior impulsionou políticas de ações afirmativas⁹ para diferentes públicos, buscando a inclusão e permanência desses alunos.

A inclusão de pessoas com deficiência nas universidades também tem sido geradora de desafios aos docentes, uma vez que, em sua maioria, não tiveram formação/preparo para lidar com as diferentes questões pedagógicas.

Assim, pode-se afirmar que o perfil discente nas universidades brasileiras, a partir do séc. XXI modificou-se, gerando novos desafios à docência, pois os professores passaram a lidar com alunos de diferentes classes sociais, e conseqüentemente com diferentes culturas, linguagens e saberes. Essa pluralidade, no entanto, precisa vir acompanhada de formação contínua dos professores universitários, e consideramos que essas formações devam ser desenvolvidas e ofertadas pelas próprias instituições educacionais.

Por entender que os alunos são sujeitos plurais, um dos desafios pedagógicos dos docentes, está na relação entre a seleção de conteúdos e conceitos a serem apreendidos e a relação destes com o contexto histórico-social dos alunos.

Deste modo, um desafio contemporâneo da docência se refere à necessidade de repensar quais conhecimentos são necessários e como o aluno constrói esses conhecimentos na relação com o seu contexto. Nesse sentido, entende-se o conhecimento como ampliação da compreensão do mundo, possibilitando novas abordagens e múltiplas conexões (LUCKESI et al, 2012.).

Nesta perspectiva tem-se a ideia de que

[...] o conhecimento é o produto de um enfrentamento do mundo realizado pelo ser humano que só faz plenamente sentido na medida em que o produzimos e remetemos como um modo de entender a realidade, que nos facilite e nos melhore o modo de viver, e não, pura e simplesmente, como

⁹ A LEI nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 institui que as instituições federais devem reservar, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e que, o preenchimento das vagas, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. A referida lei determina ainda em seu Art 3º “as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população” (BRASIL, 2012).

uma forma enfadonha e desinteressante de memorizar fórmulas abstratas e inúteis para a nossa vivência e convivência no e com o mundo (LUCKESI et al, 2012, p. 64).

Refletir também sobre a finalidade da educação pode auxiliar a pensar sobre a complexidade da tarefa de ensinar e aprender, e por consequência questionar as práticas avaliativas no ensino superior. Parte-se então do pressuposto social da universidade, que vai além da formação técnica, buscando formar um sujeito crítico, consciente de sua cidadania e de seu papel na sociedade. Para isso, Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que a educação tem tarefa de garantir aos estudantes que se apropriem do instrumental científico, técnico, tecnológico e que possuam reflexões e posicionamentos sobre as questões sociais, políticas

Pimenta e Anastasiou (2014) citam três grandes desafios contemporâneos em que a educação, enquanto prática histórica, tem sido demandada a responder, sendo: a) sociedade da informação e sociedade do conhecimento; b) sociedade da esgarçada das condições humanas; c) sociedade do não emprego e das novas configurações do trabalho.¹⁰

Para o primeiro desafio é necessário, de acordo com as autoras, a distinção entre esses dois termos: informação e conhecimento. Com o avanço dos recursos tecnológicos, a informação chega em grande quantidade e de maneira rápida a qualquer lugar do mundo. No entanto, a escola identificada como instituição de informação tende a desaparecer, porque não tem a eficácia dos outros meios de comunicação, como a internet, por exemplo. Nesse contexto, o professor poderia também apagar-se. As autoras afirmam que essa lógica já pode ser vista em políticas públicas, quando sistemas de ensino vem sendo implantados mediante instalação de telensino, no qual escolas recebem e transmitem programas das disciplinas realizados por uma central.

Já sobre o conhecimento, Pimenta e Anastasiou (2014) destacam que conhecer é muito mais do que obter informações, significa trabalhá-las, analisando, organizando, identificando suas fontes, estabelecendo as diferenças e conexões nas produções de informação. Ou seja, trabalhar as informações na expectativa de transformá-las em conhecimento, tarefa primordial das instituições de ensino. “Realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da

¹⁰ As autoras citam três desafios, no entanto, desenvolvem os dois primeiros na obra consultada.

sociedade e seus valores é trabalho para o professor” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2014, p.100).

No que concerne ao segundo desafio da educação, trazido pelas autoras, a esgarçada das condições humanas se reflete nas múltiplas formas de violência, na má distribuição de renda, na destruição da vida diante das drogas, na destruição do meio ambiente, na destruição das relações humanas e suas manifestações nas instituições educativas. Para as autoras, esse contexto exige uma leitura complexa da desigualdade no mundo contemporâneo, cabendo indagar então, qual o papel do conhecimento e da universidade na formação dos jovens.

Assim, entendemos ser importante refletir sobre estes desafios, e como eles afetam o trabalho docente, pois o papel e o que se espera do professor está diretamente relacionado às demandas sociais de seu tempo. A quantidade de informações, bem como a forma como os estudantes as acessam, juntamente com o advento da enorme quantidade de recursos tecnológicos, que vão desde sites de consultas até aplicativos de telefones, geram novos desafios no fazer pedagógico.

Outro aspecto que atravessa o ato de ensinar na universidade, está na atribuição de graus de importância entre o ensino e a pesquisa. Os investimentos – financeiros e pessoais - para as pesquisas científicas, sempre foram em maior número do que os investimentos para o ensino, pois

A própria avaliação institucional, ao priorizar aspectos da docência mais voltados para pesquisa e publicações, já influencia boa parte de docentes, que não valorizam ou não dão a devida importância às questões relativas ao ensino e às questões pedagógicas (VASCONCELLOS; OLIVEIRA; BERBEL, 2006, p. 446).

Cunha (1998) afirma que foi a concepção positivista a responsável pela consolidação dos paradigmas científicos atuais, tornando assim a organização do conhecimento acadêmico refém de seus princípios. A autora esclarece que

[...] a universidade, principal instituição de produção e distribuição de conhecimento, tem sido, o lugar de reprodução dos modos de fazer ciência, nem sempre explicitados entre aqueles que dela se ocupam. É possível que este modo, muitas vezes, nem chegue mesmo a ser conscientemente escolhido; parece que ele já está dado, como algo inerente à própria natureza (CUNHA, 1998, p. 17-18).

Essa reprodução no modo de fazer ciência também traz consequência nos modos do fazer pedagógico, ou seja, também está na forma como se realizam as

avaliações dos discentes na universidade. Quando se menciona o termo avaliação em sala de aula, algumas palavras parecem ter conexão direta ao seu conceito, como nota, aprovação, reprovação, punição, prova, entre outras. É compreensível que estes conceitos estejam interligados, pois independentemente do nível de ensino, do básico ao ensino superior, as práticas avaliativas estão sempre presentes.¹¹

Outra relação que se constata na conversa entre os pares, é a preocupação dos professores em medir o conhecimento retido pelos alunos e a centralidade do instrumento “prova” para tal aferição. Essas relações da avaliação como sinônimo de nota e prova, como instrumento avaliativo privilegiado, revelam a história da educação brasileira, que tem em sua gênese o modelo tradicional de ensino. Cunha (1998) descreve que os cursos de graduação se caracterizam pelas prescrições e certezas, resumindo a ideia de ensinar como o ato de apenas dar aulas. Chaves (2004) afirma que

[...] a maioria dos professores pratica uma avaliação tradicional, basicamente utilizando provas escritas para verificar a retenção dos conhecimentos repassados, não servindo para orientar ou reorientar o aluno, para situá-lo frente as exigências da disciplina e do curso e do papel que os conteúdos de cada disciplina tem na sua formação profissional (CHAVES, 2004, p.04).

Cunha (1998) traz algumas características do modelo tradicional de ensino e se percebe que a menção dos alunos à avaliação, tem referência direta com o modelo.

- A disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor [...] melhor aluno é o que reproduz- com maior fidedignidade - o que já foi dito e escrito;
- Há um privilégio da memória, valorizando a precisão e a segurança;
- Dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira;
- No currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que luta por quantidade de horas para poder ter “toda matéria dada” (CUNHA, 1998, p. 11).

Mas o que é avaliação e para que ela serve? O que esta parte do processo de ensino-aprendizagem pode revelar sobre as práticas dos professores? Avaliar é uma tarefa complexa e merece atenção por parte daqueles que estão envolvidos no processo pedagógico. A avaliação não é apenas uma parte final do trabalho docente,

¹¹ Ao ministrar as aulas nas disciplinas de Estágio em Dança e, ao abordar o conteúdo avaliação no início da aula utilizando a metodologia de ensino Tempestade de Ideias e, ao lançar a palavra avaliação no quadro, os alunos respondem trazendo palavras que imediatamente lembram. As palavras mais comumente utilizadas são: prova, nota e reprovação.

ela está imbricada em um contexto e pode ser decisiva na vida daqueles que são avaliados. Sendo assim,

[...] avaliar sempre foi e sempre será uma tarefa complexa, multifacetada e desafiadora em prol de uma prática que supere as injustiças. Desse modo, pensar, articular, promover a avaliar a própria prática avaliativa requer do professor compromisso e reflexão constante com e sobre a organização do seu trabalho pedagógico (TEIXEIRA e MIRANDA, 2014, p. 01).

Deste modo, compreendemos a necessidade de discussões sobre avaliação estar presente no ensino superior, e ser problematizada por aqueles que nelas estão envolvidos, principalmente nos cursos de formação de professores. Chaves (2004) descreve que apesar de alunos e professores do ensino superior estarem submetidos às mudanças no campo educacional, poucos se dispõem a parar para discutir sobre avaliação, refletir e analisar as implicações de como a avaliação constitui as relações professor/aluno, preparando-se para enfrentar os problemas que ela envolve e promove.

5.2 Pista 2: o fazer docente na universidade: relações entre didática e avaliação do ensino-aprendizagem

Quem já ouviu a frase “Aquele professor sabe muito, mas não tem didática” ou ainda “Aquele professor sabe o conteúdo, mas não sabe ensinar”? ou ainda “Aquele professora tem didática”. Essas frases, muitas vezes ditas pelos alunos, podem dar pistas para pensar na complexidade do processo de ensinar e aprender. Não basta apenas dominar o conteúdo a ser ensinado. Ensinar requer organização e seleção do que é importante ser abordado diante de um amplo repertório de possibilidades. Implica planejamento e avaliação durante todo o processo de ensino-aprendizagem e, possivelmente, replanejamento, considerando as avaliações como diagnósticos. Para elucidar tais questões, abaixo estão trechos retirados de uma página da rede social *Facebook*¹² em que alunos de graduação enunciam comentários como:

¹² A página em questão é o Facebook da UFPel e tem atualmente quase 40 mil membros da comunidade acadêmica. A cada início de semestre, os alunos solicitam, antes de fazerem a matrícula nas disciplinas, considerações sobre os professores e professoras. Vale ressaltar que, no intuito de não expor os sujeitos, os nomes dos autores dos comentários, bem como o nome dos docentes, foram preservados.

Fiz física básica 1 com ele semestre passado e posso afirmar com toda certeza que ele é um ótimo professor. Tem uma didática boa e faz muitos exercícios em sala da aula pra você conseguir aprender. As provas são coerentes com o que ele passa em sala de aula. Uma dica se tu for fazer com ele, resolva todos os exercícios que ele de no livro, pois ja é 40% da prova que tu já vai acertar.

Curtir · Responder · 16 sem



Figura 2- Comentário 1 de aluno

Fonte: Facebook /Acervo Pessoal

Ele é um dos melhores (senão o melhor), na minha opinião. Ele faz bastante demonstrações, ensina bastante e cobra exatamente o que ensinou, mesmo que bastante. Ah, confira na página dele (<https://wp.ufpel.edu.br/zahn/disciplinas/mmxviii/>), lá já está o plano de ensino da disciplina, a primeira lista de exercícios e as datas das provas.

Figura 3 - Comentário 2 de aluno

Fonte: Facebook /Acervo pessoal

Muito inteligente, mas didática 0... Corre o mais longe que der

Curtir · Responder · 2 a



Figura 4- Comentário 3 de aluno

Fonte: Facebook /Acervo pessoal

Muito inteligente, mas didática 0... Corre o mais longe que der

Curtir · Responder · 2 a



Figura 5- Comentário 4 de aluno.

Fonte: Facebook /Acervo pessoal

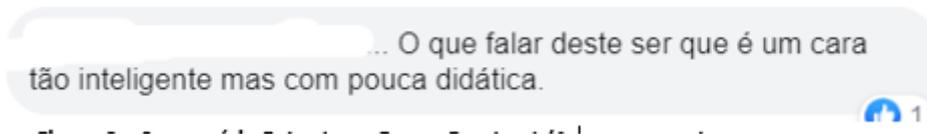


Figura 6 - Comentário 5 de aluno

Fonte: Facebook/Acervo pessoal.



Figura 7- Comentário 6 de aluno

Fonte: Facebook/Acervo pessoal.

As imagens acima são apenas uma amostra dos comentários que os alunos realizam a cada início de semestre. Essas explanações podem ser consideradas, mesmo de que maneira não oficial, como uma espécie de avaliação do trabalho docente. Podem servir também para dar pistas sobre as práticas pedagógicas e, especificamente, sobre as práticas avaliativas que ocorrem neste nível de ensino. Nestes comentários, e em tantos outros não expostos aqui, a avaliação aparece como uma preocupação constante entre os discentes e a palavra didática é proferida com bastante frequência. Além disso, percebeu-se que o professor considerado didático, na maioria dos comentários, é denominado como um bom professor.

Mas afinal o que seria essa didática à qual os acadêmicos se referem? A didática pode ser compreendida como o saber pedagógico? O que seria um bom professor ou uma boa professora?

Para conceituar a didática, Franco e Pimenta (2014) afirmam que há aproximadamente 355 anos, João Amós Comenius¹³ convidava os educadores a pensarem na questão educacional, propondo a criação de um método que fosse capaz

¹³ Conforme Doll e Da Rosa (2004) Comenius, de origem checa, pertencia a uma comunidade religiosa que lutava pela volta aos ideais da igreja primitiva descritas no Novo Testamento. Era também professor, pastor e bispo e teve uma produção literária impressionante, em torno de 150 livros e trabalhos. No entanto, a grande obra pedagógica foi a *Didática Magna* (1657). Nesta obra há um conjunto de reflexões e sugestões que vão desde os objetivos gerais da educação até aspectos concretos do cotidiano escolar.

de ensinar tudo a todos. Nascia assim a didática, que conforme as autoras, “pode ser considerada a ciência do ensino; a arte do ensino; uma teoria de formação ou mesmo uma tecnologia para dar suporte metodológico às disciplinas curriculares” (FRANCO; PIMENTA, 2014, p.7).

As autoras salientam ainda que

Didática é, acima de tudo, a construção de conhecimentos que possibilitem a mediação entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender; entre o saber estruturado nas disciplinas e o saber ensinável às circunstâncias e aos momentos; entre as atuais formas de relação com o saber e as novas formas possíveis de reconstruí-las” (FRANCO; PIMENTA, 2014, p.8).

Nos cursos de licenciatura, a didática está presente em forma de disciplinas ou como conteúdos dentro de disciplinas pedagógicas, assim, para o professor de educação básica há a necessidade de compreender a didática para que possa realizar um trabalho pedagógico de qualidade.

Esses conhecimentos são exigidos, pois na atividade docente existem diversos fatores implicados, “por exemplo, a forma como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, articula diferentes saberes no seu ato de ensinar e age diante do inesperado e do desconhecido” (CRUZ, 2017, p. 674).

A autora afirma ainda que

Nesse sentido, considerando as discussões sobre a base de conhecimento profissional docente, sustenta-se a premissa de que o ofício de ensinar exige o domínio do conteúdo, mas não somente. As sistematizações sobre o conhecimento que um professor deve possuir para ensinar focalizam vários saberes, sendo um deles ligado à especificidade didática. Porém, ainda assim, a síntese desses saberes representa o que a própria didática é, envolve e faz (CRUZ, 2017, 674).

A autora relaciona ainda a didática aos saberes da docência, pois,

[...] sendo a didática o domínio de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem e sendo o ensino a ação que especifica a função docente, os saberes que o professor possui, mobiliza, transforma e recria, a partir de nova compreensão, para ensinar e fazer o aluno aprender é a didática em si. Nesse sentido, esse campo, mais do que aquilo que faz o professor para ensinar, representa também a própria base de fundamentos acerca do que ele reflete, analisa, compara, escolhe, decide, propõe, implementa, avalia e registra para ensinar, constituindo-se, portanto, em síntese da sua base de conhecimento profissional e expressão objetiva de seu raciocínio pedagógico (CRUZ, 2017, p.677).

Sobre os saberes da docência universitária, Cunha (2005) descreve que há dois componentes principais que permeiam sua prática, o componente da docência e o componente da pesquisa. Sobre este último, a autora esclarece que são os saberes advindos da formação acadêmica na pós-graduação e dos exercícios de ordem investigativa que o professorado realiza. Neste, não há dependência direta entre os atores envolvidos, como no caso do primeiro componente. Já sobre o componente da docência, este é composto pelos saberes oriundos da história de vida dos professores, da formação profissional para o magistério e da prática enquanto docentes, compreendendo o trabalho como espaço e território de aprendizagem (Cunha, 2005).

Talvez a didática expressada pelos discentes nos comentários do *Facebook*, esteja realmente relacionada com a presença ou ausência de conhecimentos pedagógicos pelo professor universitário. Sabe-se que a formação deste se realiza através dos cursos de mestrado e doutorado, os quais não suprem a questão de formação pedagógica, influenciando o processo de ensino-aprendizagem.

- 1) Existe também a relação entre a didática e o bom professor mencionada nos comentários. Cunha (2009) em sua tese de doutorado, identificou 21 professores indicados como “bons” professores por seus alunos e neles observou várias características que fazem um bom professor. Dos sujeitos participantes da pesquisa, 17 eram do ensino superior e quatro do ensino médio. Assim, a autora elencou uma série de habilidades principais reunidas em cinco categorias de análise, explanadas resumidamente abaixo:
- 2) Organização do contexto da aula: o bom professor deixa claro o objetivo do estudo e também situa-o historicamente. Além disso, constrói relações do conteúdo com outras áreas do saber. Durante as aulas, se utiliza de artifícios verbais para apontar questões fundamentais. Também apresenta ou escreve o roteiro da aula e apresenta aos alunos referência de materiais para consulta.
- 3) Incentivo à participação do aluno: o bom professor tem a habilidade de formular questões durante a aula e valoriza o diálogo com os alunos, escutando também suas experiências cotidianas. É um provocador, no que diz respeito ao estímulo para que os alunos façam as próprias perguntas, bem como transfere indagações de um estudante para outro

ou para toda a classe. Utiliza feedback positivo e aproveita as respostas dos alunos para dar continuidade à aula.

- 4) Trato da matéria de ensino: o bom professor se esforça para tornar a linguagem acadêmica compreensível, através de esclarecimentos de conceitos, construção de analogias, demonstração da relação entre causa e teoria e prática. Além disso, se utiliza de dados de pesquisa e de exemplos para explicar o conteúdo.
- 5) Variação de estímulo: o bom professor sabe usar adequadamente os recursos audiovisuais. Possui uma boa dinâmica de movimentação no espaço de ensino. Também incita a criatividade e a divergência e preocupa-se em instalar a dúvida.
- 6) Uso da linguagem: o bom professor também tem clareza nas explicações, lançando mão de terminologia adequada, bem como o cuidado na utilização adequada da voz (audível e entonações diferentes). Também faz uso de pausas e silêncios e possui senso de humor no trato com os alunos.

Diante do exposto, destacamos a variedade de características, indicadas pelo estudo, que são essenciais ao professor universitário. Outra revelação do estudo de Cunha (2005) é que a componente afetividade é primordial para o bom processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, no processo de ensinar e aprender, estão justapostos a maneira como o professor planeja, executa e avalia. Encontram-se, atravessadas na prática do professor, sua trajetória de vida, incluindo seus processos formativos. Também influenciam agentes externos, como governos e políticas públicas. No mesmo processo, estão os discentes de graduação, também sujeitos histórico-sociais. Cabe lembrar que, a partir do ano de 2008, com o Programa de Apoio ao Reuni, o perfil dos discentes se alterou significativamente, recebendo sujeitos oriundos de diversas classes sociais e diferentes culturas, instaurando um ambiente plural e diversificado.

Exposto isto, consideramos importante levantar tais questões ao se refletir sobre o trabalho docente no ensino superior. Acreditamos assim, na necessidade de reflexão das práticas avaliativas neste nível de ensino, instigando o sujeito professor a pensar sobre o tema, compreendendo a avaliação como um momento de replanejamento e de reflexão sobre suas práxis educativas.

5.3 Pista 3 - avaliação do ensino-aprendizagem: processo histórico

A avaliação é parte importante do processo ensino-aprendizagem. É através dela que se mensura não somente os conhecimentos adquiridos pelos estudantes ao longo de uma disciplina, mas também a reflexão sobre o ensino, o que pode contribuir para possíveis melhorias na prática pedagógica do professor. A avaliação também revela o perfil desejado pela universidade, expresso pelos projetos pedagógicos dos cursos.

Assim como outros aspectos que envolvem o ensinar e o aprender, a avaliação está relacionada, como já colocado neste trabalho, a um determinado contexto social e histórico. Nesta perspectiva, Souza (2018) ressalta que é

[...] impossível realizar um ato avaliativo sem atender aos pressupostos de ordem filosófica e às concepções de homem, de mundo e de sociedade que acompanham este ato, pois a complexidade do fenômeno avaliativo está permeada por valores, bem como por aspectos culturais, éticos, políticos e ideológicos – e todos esses intervenientes influenciam a dinâmica social da avaliação. Frente a essas afirmações, destacamos que a avaliação se constitui como um termo histórico e social, desde sua origem até suas diversas aplicações, pois toda postura avaliativa adotada, cada enfoque, representa o tipo de sociedade que ela quer servir (SOUZA, 2018, p.53).

A avaliação compreendida a partir de um dado contexto social sofre alterações, respondendo às tendências pedagógicas de cada época. Desse modo, conhecer e compreender essas transformações, pode ajudar o professor a reconhecer suas práticas avaliativas, e assim, repensá-las. Firme (1994) em um importante trabalho sobre a evolução conceitual dos processos avaliativos educacionais, definiu historicamente “Quatro Gerações de Avaliação”. Se pode perceber que, mesmo no século XXI, muitas das características desses modelos de avaliação estão presentes nas práticas avaliativas atuais.

A autora descreve que a primeira geração, situada entre as décadas de 1920 e 1930, tinha como foco a **mensuração**, não distinguindo avaliação e medida. Nesta geração, o cerne das discussões estava em torno da elaboração de testes e instrumentos que pudessem verificar o rendimento do aluno, restringindo assim ao avaliador a função de técnico.

Já a segunda geração, passada a tendência na criação de testes e instrumentos, teve seus esforços voltados ao entendimento do objeto da avaliação. A

geração denominada **descritiva** – entre as décadas de 1930 e 1940 - tentava compreender os objetivos estabelecidos. Nesta geração a função do avaliador se detinha mais em descrever padrões e critérios. Firme (1994) descreve ainda que foi nesta época que emergiu o termo "avaliação educacional".

Falhas na geração anterior inquietaram os estudiosos uma vez que a necessidade de se levar adiante substancial revisão de currículo esbarrava com as limitações de uma avaliação que só oferecia informações sobre o aluno. Os dados precisavam ser obtidos em função do alcance dos objetivos por parte dos alunos envolvidos nos programas escolares e, nesse sentido, era necessário descrever o que seria sucesso ou dificuldade com relação aos objetivos estabelecidos (FIRME, 1994, p. 108).

No processo de evolução da avaliação, Firme (1994) descreve que a terceira geração surge em decorrência das limitações da segunda, pois além do excesso de objetivos, estes nem sempre eram claros e precisos, tornando assim os processos avaliativos inúteis. A terceira geração, situada entre as décadas de 1950 a 1970, traz como palavra-chave o julgamento, pois segundo a autora

[...] a avaliação não pode, pois, prescindir de julgamento, o que caracteriza essencialmente a emergência dessa terceira geração. Nesse sentido, o avaliador assumiria o papel de juiz, incorporando, contudo, o que se havia preservado de fundamental das gerações anteriores, em termos de mensuração e descrição. Assim, embora com a rejeição do papel por parte de muitos estudiosos, o julgamento passou a ser elemento crucial do processo avaliativo. Não bastaria medir e descrever, era preciso julgar sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos (FIRME, 1994, p. 108-109).

De acordo com Firme (1994) ao adentrar na década de 1990, surge a avaliação da quarta geração, que tem como característica basilar a negociação “onde o consenso é buscado entre pessoas de valores diferentes, respeitando, contudo, os dissensos identificados (FIRME, 1994, p. 109).

A avaliação, neste contexto, fundamentou-se no paradigma construtivista, rejeitando assim a abordagem de controle manipulativo-experimental e abrindo espaço à interação do observador e observado, para criar construções em determinadas situações e no tempo apropriado.

Compreendemos, a partir de Firme (1994), que os processos de avaliação foram se modificando. No entanto, a vivência na universidade, seja como discente, seja como docente, permite afirmar que as avaliações do ensino-aprendizagem

carregam muitos traços mencionados no referido estudo, como por exemplo, provas e testes que priorizam a memorização de conteúdos.

Desta forma, é preciso questionar os modelos de avaliação dominantes nas universidades. É possível pensar na avaliação para além da mensuração? É possível pensar em uma avaliação em que realmente se avalie e a partir dela se repense os processos de ensino-aprendizagem? Afinal, como se dão as avaliações no ensino superior? Para que ou quem ela serve?

Vasconcellos, Oliveira e Berbel (2006), em pesquisa realizada com estudantes da Universidade Estadual de Londrina (UEL), apontaram-se pistas para pensar nas questões acima elencadas. O referido estudo traçou como objetivo conhecer práticas avaliativas positivas e negativas vivenciadas pelos alunos durante a graduação. No estudo foram indicados 48 professores como sendo aqueles que realizaram práticas avaliativas positivas. Assim, os docentes elencados pelos alunos foram entrevistados, respondendo a questões fundamentais

Seus alunos destacaram sua atuação positiva com a avaliação (as indicações foram explicitadas a cada docente). Poderia descrever um pouco mais esta forma de avaliar? O que faz? Por que faz assim? Como avalia sua própria prática avaliativa? Como são os resultados? Considera que alguma experiência relativa à avaliação que vivenciou como aluno influencia sua prática hoje? (VASCONCELLOS; OLIVEIRA; BERBEL, 2006, p. 444).

Após entrevista com os docentes e análise dos dados, os autores elencam o que eles denominam de lições na busca de formas positivas de avaliar. Assim, o estudo revelou que os professores com boas práticas avaliativas têm em suas concepções valores como: reconhecimento da importância da relação professor-aluno, ou seja, valorização das relações humanas; respeito aos discentes e preocupação de formação para a cidadania; valorização de uma postura humilde e não arrogante em relação ao conhecimento; apreço por postura crítica dos discentes; preocupação sobre a qualidade de ensino e não na quantidade de conteúdos da disciplina.

Por fim, os autores dão destaque à autoavaliação no processo de repensar as práticas pedagógicas de quem avalia, afirmando que

[...] a auto-avaliação é um importante recurso de reflexão na busca da consciência sobre o sentido das práticas avaliativas e das questões pedagógicas, no ensino superior. Auxilia nas reflexões que o docente possa desenvolver em relação ao seu conceito de ensino, aprendizagem e ao seu

comprometimento como educador, além de possibilitar novos motivos, alterações e aperfeiçoamento de suas práticas (VASCONCELLOS; OLIVEIRA; BERBEL, 2006, p. 455).

Em outro estudo sobre a avaliação das aprendizagens no ensino superior, Rehem (2013) analisou as práticas avaliativas com os professores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. As entrevistas realizadas com os professores revelaram que

[...] o professor possui uma concepção de avaliação da aprendizagem formativa, que está a serviço da aprendizagem do aluno. No entanto, os dados apontaram que as práticas avaliativas desenvolvidas são centradas em instrumentos como prova, seminários e trabalhos em grupo e privilegiam o trabalho em grupo como metodologia de avaliação, em detrimento aos processos individuais. São resumidas a uma perspectiva de avaliação classificatória, distantes da concepção apresentada pelo professor (REHEM, 2013, p. 1).

Ao fazer conexões entre os autores Firme (1994) e Vasconcellos, Oliveira e Berbel (2001), e tentando compreender como evoluir nas questões sobre a avaliação na universidade, cita-se o trabalho de Cuenca (2007) o qual descreve a “*la quinta generación de evaluación*¹⁴”, propondo assim um novo paradigma¹⁵. É importante salientar, conforme o próprio autor destaca, que a busca por um novo paradigma responde à concepção que se tem dos fracassos das teorias, métodos e procedimentos que se utilizam recorrentemente.

Assim, ao refletir sobre as palavras-chaves que definem as quatro gerações da avaliação (mensuração, descrição, julgamento e negociação), Cuenca (2007) ressalta a palavra qualidade para a quinta geração. Explica o autor que a qualidade da avaliação está em assumir uma posição pessoal, para efetuar-la segundo um estilo de vida, “em uma constante investigação, em um desempenho de liberdade e, sobretudo, sobre uma prática de amor” (CUENCA, 2007, p. 192). E ainda o autor enfatiza sobre uma avaliação que realmente avalie, afirmando que

¹⁴ O autor deixa claro no texto que a palavra avaliação está longe de ser uma moda, sendo comum seu uso nos processos que indicam “Cambios”. Explica o autor que “A avaliação é um conceito usado na América Latina em geral e na Venezuela, em particular, para indicar qualquer estudo realizado em uma instituição, com objetivos que vão desde um simples diagnóstico sistemático e focado em aspectos específicos de seu funcionamento, até estudos que visam descrever e analisar a eficiência institucional” (CUENCA, 2007, p. 159, tradução própria).

¹⁵ Ainda sobre a proposição do novo paradigma, o autor explica que este está regido por três aspectos fundamentais e complementares: “a Avaliação como um processo de Investigação Social; a concepção sistêmica do dito processo e o conceito instituição - organização consona com a concepção assumida”. (CUENCA, 2007, p. 186, tradução própria).

[...] é necessário elevar a avaliação desde já, como um processo humano, fundamentalmente subjetivo, onde o discurso de "objetividade", se altere por de "honestidade", considerando que a diferença entre avaliar e medir é fundamentalmente um problema da atitude. A avaliação para a qualidade se dá quando os participantes do processo (avaliador - avaliado) além de avaliar, medem, refletem, acreditam, valorizam e contribuem. Os atores serão capazes de reconhecer seus pontos fortes, mas também suas fraquezas e buscarão a opção de crescer. Aqui, a avaliação vai além de você ou eu, é uns "nós" (CUENCA, 2007, p. 192).

Sob esta ótica e baseada nos princípios de uma educação libertadora de Freire (1996; 2005); Freire e Shor (1987), acredita-se que alguns princípios da avaliação emancipatória (SAUL, 2008), possam contribuir para qualidade dos processos de ensino-aprendizagem no ensino superior.

Sobre a avaliação emancipatória, Saul (2008) explica que seu paradigma tem como referências teórico-metodológicas a avaliação democrática, a crítica institucional, a criação coletiva e a pesquisa participante. Esta última tem por matriz prática descrever, analisar e criticar uma dada realidade, com a finalidade de transformá-la.

Deste modo, Saul (2008) explana que a avaliação emancipatória tem dois objetivos basilares:

[...] iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo aposta no valor emancipador dessa abordagem para os agentes que integram um programa. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, por meio da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade (SAUL, 2008, p. 21).

Explica ainda a autora que a concepção de conscientização, definida por Paulo Freire, compõe-se em uma ideia geradora fundamental para a constituição desse paradigma, por compreender que o processo de conscientização é a mola mestra de uma pedagogia emancipadora.

Ao refletir sobre a evolução da avaliação, entende-se que muitas das práticas avaliativas vivenciadas na universidade, estão relacionadas às gerações trazidas por Firme (1994). Já no que diz respeito à quinta geração da avaliação apontada por Cuenca (2007), acreditamos que há ainda um longo caminho a percorrer em busca de

avaliações que extrapolam seu papel de mensuração e classificação dos alunos, compreendendo a complexidade de todo o processo e a relação com o contexto histórico dos sujeitos envolvidos.

6. Caminhos metodológicos percorridos

Neste capítulo abordamos a trajetória de pesquisa percorrida, indicando assim, o lócus no qual o estudo foi realizado. Deste modo, são indicadas as definições teórico-metodológicas, explanando como foi trabalhar com a pesquisa-ação e a análise dos dados coletados a partir da análise de conteúdo. Além disso, a autora coloca o diário do processo metodológico, no qual é possível identificar o que foi abordado em cada Encontro Sobre Avaliação realizado com o grupo colaborador do estudo.

6.1 O Lócus da pesquisa: A Universidade Federal de Pelotas

A UFPel está situada no Rio Grande do Sul, na cidade de Pelotas, que é um dos municípios localizados mais ao sul do Estado (figura 8). A referida instituição inicia sua história enquanto Universidade no ano de 1969. No entanto, sua abertura “remonta à Universidade Rural do Sul (URS), cujo surgimento, em 1960, resultou de esforços movidos por professores da Escola de Agronomia Eliseu Maciel, que desde 1957 lutavam por sua criação” (UFPel, s.p., 2021).

Ainda de acordo com o site institucional, no ano de 1967, o decreto nº 60.731 federaliza a Universidade Rural do Sul, passando a ser reconhecida como Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul (UFRRS), e as unidades passaram de cursos a faculdades. No ano seguinte, foi criada uma comissão composta por professores e acadêmicos com a incumbência de estudar e propor a reestruturação da universidade.

Desta forma, foi em 8 de agosto de 1969, através de decreto do Presidente da República a Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul passa a ser denominada de Universidade Federal de Pelotas, sendo composta pelas Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel, Faculdade de Veterinária, Faculdade de Ciências Domésticas, Faculdade de Direito, Faculdade de Odontologia (estas duas últimas pertenciam à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Instituto de Sociologia e Política (UFPel, 2021).

E outras instituições particulares que existiam em Pelotas foram agregadas à UFPel, como o Conservatório de Música de Pelotas, a Escola de Belas Artes Dona Carmen Trápaga Simões e o Curso de Medicina do Instituto Pró-Ensino

Superior no Sul do Estado (Ipesse). E, no mesmo ano, o Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CAVG), também passou a fazer parte da UFPel. De sua parte, a Faculdade de Ciências Domésticas deu origem a outras unidades, como a Faculdade de Educação, o Curso de Química de Alimentos e a Faculdade de Administração e de Turismo (UFPEL, s/p., 2021).

Com o passar dos anos, a UFPel cresceu em estrutura física e humana. Destaca-se para a sua expansão à adesão ao Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) a partir de 2007, o que fez aumentar de forma exponencial¹⁶ o número de estudantes, os cursos de graduação e de pós-graduação. Outro aspecto que merece ser destacado foi a mudança no sistema de ingresso para os cursos de graduação, que passou a ser via ENEM/SISU (Sistema de Seleção Unificada), trazendo à Pelotas estudantes de todas as regiões brasileiras. Essas mudanças, se pode afirmar, impactaram para o desenvolvimento local e regional.

Por questões históricas e de sua própria inserção em Pelotas, a UFPel tem suas atividades distribuídas em seis campi: Campus Capão do Leão, Campus Porto, Campus Centro, Campus Norte, o Campus Fragata e o Campus Anglo. Conta com 22 unidades acadêmicas e possui 96 cursos de graduação presenciais: 66 bacharelados, 22 licenciaturas, oito tecnólogos e quatro cursos de graduação a distância, em 117 polos. Já na pós-graduação, são 26 cursos de doutorados, 50 cursos de mestrados, seis cursos de mestrado profissional e 34 de especialização.

De acordo com a UFPel (2021) nessa estrutura, estudam 20.827 alunos, destes 16.461 em cursos de graduação (modalidade presencial) e 1.763 em curso de Educação à Distância (EAD). Na pós-graduação são 1.034 cursando doutorado, 1.174 discentes realizando o mestrado, 110 em mestrado profissional e 285 realizando especialização. A UFPel conta, neste momento, com 1.356 docentes e 99 professores substitutos, além de 1.332 técnicos administrativos.

Ainda no site oficial, é possível identificar a missão e a visão da UFPel no que diz respeito ao seu papel na sociedade. Sobre a missão esta tem como objetivo promover a formação integral e permanente do profissional, edificando o conhecimento e a cultura, em compromisso com os valores da vida com a construção e o progresso social. E tem como visão ser “reconhecida como universidade de referência pelo comprometimento com a formação inovadora e empreendedora capaz

¹⁶ De acordo com o site da UFPel, a universidade passou de 58 para 96 cursos de graduação e de 8 mil para mais de 16 mil estudantes.

de prestar para a sociedade serviços de qualidade, com dinamismo e criatividade” (UFPeI, s/p., 2021).

Cabe salientar que as concepções que orientam a Universidade, notadamente em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), estão em discussão neste momento pela comunidade acadêmica, com vistas à atualização do documento e, portanto, a missão e a visão provavelmente sejam modificadas.



Figura 8 - Localização de Pelotas no Rio Grande do Sul.

Fonte: Mapas do Mundo

6.2 Definições teórico-metodológicas

Esta tese defende a ideia de que os professores universitários podem modificar suas concepções sobre avaliação e suas práticas avaliativas quando instigados a refletir sobre o tema. Desta forma, entende-se a necessidade de espaços-tempos que propiciem a reflexão. Neste sentido, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender quais os possíveis efeitos conceituais e práticos quando os professores

universitários são instigados a refletir sobre elementos de sua prática pedagógica, que neste caso foi a avaliação que realizam durante o desenvolvimento de seus componentes curriculares. Para o desenvolvimento do estudo, recorreremos à **pesquisa qualitativa**, pois, buscamos conhecer com profundidade o fenômeno da avaliação no contexto do ensino e da aprendizagem, uma vez que

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p.31)

Vale destacar que a opção pela pesquisa-ação não teve o intuito intervencionista, como se fosse capaz de indicar soluções aplicáveis às práticas pedagógicas dos professores universitários. Tivemos como horizonte a produção de novos saberes, novas linhas de entendimentos e ações, configurando-se assim como uma pesquisa de natureza básica.

Ao traçar os objetivos da investigação realizada, ela configura-se como um estudo de caráter exploratório na medida em que, buscamos conhecer com maior profundidade o fenômeno da avaliação do ensino-aprendizagem, pois segundo Triviños (1987) as pesquisas do tipo exploratória possibilitam aumentar a experiência em torno de determinado problema. “O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maiores conhecimentos para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental” (TRIVIÑOS, p.109, 1987).

Como o objetivo maior foi gerar reflexão sobre a avaliação do ensino-aprendizagem, num coletivo formado por professores/as do ensino superior, optamos pela **pesquisa-ação como caminho metodológico** pois esta

[...] é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p.14).

Já Tripp (2005) considera que a pesquisa-ação é de difícil definição, pois é um processo tão natural que se apresenta sob muitos aspectos diferentes e também se desenvolveu de forma diferente para diversas aplicações. No entanto, acrescenta que

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas (TRIPP, p.445, 2005).

Deste modo, o desenvolvimento desta pesquisa, teve como princípio seguir o ciclo básico de uma investigação-ação¹⁷, conforme figura abaixo:

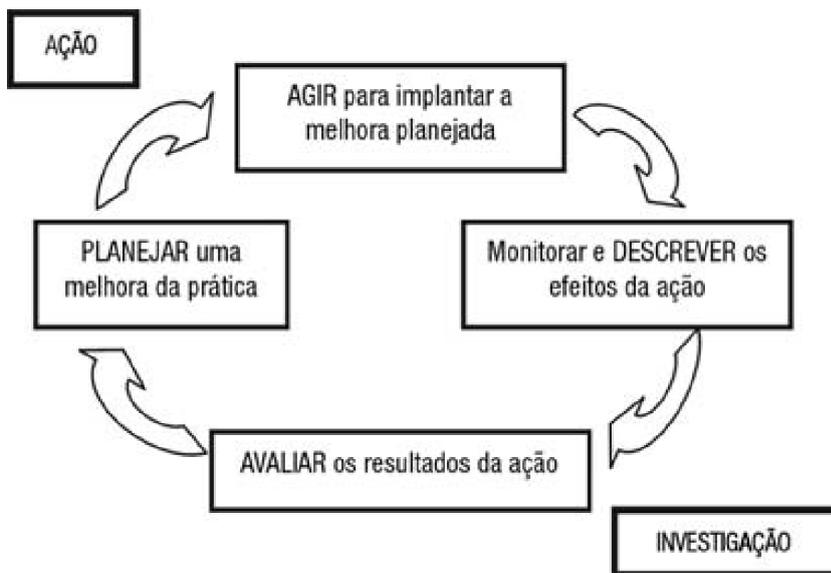


Figura 9 - Pesquisa-ação: uma introdução metodológica

Fonte: TRIPP, 2005.

Cabe esclarecer que, à medida em que aprofundamos os estudos sobre a metodologia e os caminhos a serem percorridos, encontramos respaldo para as decisões nas obras de Michel Thiollent (1986; 2016). Outro autor base foi David Tripp (2005) que auxiliou no entendimento conceitual, quanto nos processos necessários para o desenvolvimento da pesquisa.

Nos questionamos também entre os limites da pesquisa-ação e da pesquisa participante, já que, ambas possuem muitas características similares, passíveis de serem confundidas entre si. Sobre este aspecto, Thiollent (1986) esclarece que toda pesquisa-ação é feita de modo participativo, mediante a participação de todos que

¹⁷ O autor reconhece a pesquisa-ação como “um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. (TRIPP, p. 445-446, 2005).

estão envolvidos na investigação. “No entanto, tudo que é chamado de pesquisa participante não é pesquisa-ação” (THIOLLENT, p.16, 1986).

Pensar nas diferenças entre essas duas metodologias nos auxiliou a compreendê-las melhor e, firmar posicionamento metodológico na pesquisa-ação. Destacamos que, entre os pontos divergentes das duas, a identificação do papel, enquanto pesquisadora, foi fundamental, uma vez que, na pesquisa-ação, mesmo trabalhando com um grupo de colegas dentro da instituição em que a pesquisadora também atua, houve durante toda a produção dos dados, uma diferença nas ações.

Ou seja, neste tipo de procedimento, o/a pesquisador/a tem um maior envolvimento com os dados produzidos. Assim, coube a autora desta tese, a organização e condução dos encontros, seleção de materiais para as discussões, compilação das ideias e proposições coletivas, uma vez que “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, p.15, 1986).

Outra diferença entre a pesquisa realizada e a participante reside no fato de que, por mais que as decisões fossem coletivas, a pesquisadora havia pré-estabelecido uma sistemática para os encontros, atuando em todas as fases, o que nem sempre ocorre na pesquisa participativa, conforme indica Krohling Peruzzo (2017). Além disso, a autora afirma ainda que na pesquisa-ação

a) O pesquisador se insere no grupo pesquisado e participa de todas as suas atividades, ou seja, ele acompanha e vive intensamente a situação concreta que abriga o “objeto” – agora elevado à condição de sujeito – de sua investigação.

b) O investigador interage como membro do grupo, porém há situações em que seu papel de pesquisador é nítido ao desempenhar a função de coordenar a investigação. Ao observar ele ao mesmo tempo se envolve, assume papéis no grupo e ajuda na mobilização em torno da pesquisa. Além de maturidade intelectual, se requer dele conhecimento acurado da metodologia da pesquisa-ação e capacidade de coordenar equipe (KROHLING PERUZZO, 175, 2017).

Nesse sentido, compreendemos a pesquisa-ação como uma escolha metodológica, que através de produção de dados¹⁸, e de forma participativa, seja

¹⁸ Na pesquisa tradicional o termo adequado seria coleta de dados. No entanto, acredito que dados produzidos seja o termo mais adequado, pois, “embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática”. (TRIPP, p. 447, 2005).

geradora de problematizações sobre a avaliação do ensino-aprendizagem e possibilite ações pensadas pelas pessoas implicadas na investigação. Para Thiollent (1986), uma pesquisa-ação pode ser considerada como tal, quando realmente houver uma ação das pessoas ou grupos envolvidos no problema em observação. A ação, conforme o autor, não deve ser trivial, ou seja, é problemática e merecedora de ser investigada.

A escolha por trabalhar em grupo se deu por entendermos a potência do trabalho coletivo. A avaliação do ensino-aprendizagem é um processo pedagógico complexo e desafiador, conforme estudos citados anteriormente. Desta forma, acreditamos que através de encontros, formados por pessoas que tem disposição à reflexão e que, estão implicadas no mesmo contexto, pudesse contribuir na construção de novos saberes a partir da partilha de situações, experiências, ideias e proposições sobre a avaliação.

Jesus, Vieira e Effgen acrescentam que

Ao mesmo tempo em que ela reconhece a existência de situações desafiadoras que demandam pesquisas, críticas, interpretações, reflexões e análises, não se contenta em finalizar a investigação nesses movimentos. Instiga o pesquisador a constituir, também coletivamente, com o grupo envolvido no estudo, linhas de pensamento e de ação que buscam novos encaminhamentos para a realidade investigada (p. 778, 2014).

Assim, optamos por realizarmos a investigação de forma participativa por acreditar na perspectiva de pesquisa como instigadora de reflexões e críticas no campo educacional, tendo como horizonte o que Jesus, Vieira e Effgen (2014) indicam como Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica.

O pressuposto assumido pela pesquisa-ação colaborativo-crítica de que o enfrentamento das situações desafiadoras demanda um mergulho profundo da realidade investigada, o engajamento dos sujeitos envolvidos, a crença na possibilidade de mudanças, a necessidade de assunção de profissionais envolvidos na pesquisa como pesquisadores coletivos, tudo isso faz emergir certa dinâmica formativa (...) (JESUS; VIEIRA & RODRIGUES, p.70, 2018).

Os encontros foram pensados como uma possibilidade de espaço-tempo em que, a partir de questões propostas e das discussões - no e com o coletivo - possibilitassem a investigação da avaliação do ensino-aprendizagem, uma vez que “em pesquisa-ação colaborativo-crítica não se pesquisa sobre as pessoas, mas com as pessoas” (JESUS; VIEIRA; RODRIGUES, p.71, 2018).

Assim, ao levar em consideração que a avaliação do ensino-aprendizagem é um dos desafios dos docentes no ensino superior e que, assim como a pesquisadora, outros colegas também gostariam de repensar suas práticas avaliativas, lançamos aos professores e professoras dos cursos de graduação da UFPel um convite para que participassem do que denominamos de Encontros sobre Avaliação, ao longo do ano de 2021. A ideia inicial era a realização de encontros presenciais, no entanto, durante o ano de 2020 a Pandemia da COVID-19 mudou a forma de relação entre as pessoas. Em vista disso, foi necessário adaptar para o formato virtual, o que num primeiro momento gerou dúvidas e angústias no grupo.

Cabe ressaltar, que antes de enviar e-mail às coordenações dos cursos de graduação, solicitamos auxílio aos representantes do Grupo de Interlocução Pedagógica (GIP)¹⁹ da UFPel, no intuito de buscar uma maior adesão ao convite. Após este primeiro contato com o GIP e após enviar o convite, se fez contato novamente com o referido grupo (GIP) para reforçar o pedido, solicitando que os coordenadores e as coordenadoras repassassem o convite ao coletivo de professores e professoras de seus colegiados.

Os professores receberam o e-mail com breve explicação da pesquisa, indicando no corpo do texto da mensagem que a metodologia a ser utilizada seria a da pesquisa-ação. Para a possibilidade de participar do estudo, o/a docente deveria se inscrever através do seguinte link (<https://forms.gle/KL5uk8DcPheSsLnD6>) . Ao final, 23 professores/as desejaram participar da pesquisa. Após as inscrições, houve um sorteio com o objetivo de eleger 8 (oito) docentes, dando prioridade a 1 (um) por grande área de conhecimento, conforme classificação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). No entanto, não se obteve inscritos da área de Ciências Exatas e da Terra, o que já é um resultado da pesquisa e será discutido mais adiante. Na sequência, os/as docentes receberam e-mail informando da participação no estudo e o primeiro encontro foi marcado para o dia 14 de maio de 2021.

Foi por levar em consideração as características da pesquisa-ação, que o convite consistiu em selecionar um grupo restrito de professores/as que desejavam refletir sobre as práticas avaliativas, ou seja, docentes que identificaram

¹⁹ Grupo de Interlocução Pedagógica é uma instância criada no contexto da Pedagogia Universitária na UFPEL e que possui estreita relação com os coordenadores, facilitando assim a comunicação com os professores.

problemas/dificuldades na avaliação do ensino-aprendizagem e que gostariam de repensar suas ações avaliativas, na medida em que

[...] na pesquisa-ação existem objetivos práticos de natureza bastante imediata: propor soluções quando for possível e acompanhar ações correspondentes, ou, pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos. (THIOLLENT, 1986, p.20).

Além disso, programamos pelo menos oito encontros com o coletivo, com duração entre uma hora e trinta minutos a duas horas, dando prioridade para que cada professor/a tivesse espaço-tempo suficiente para expor suas reflexões, ideias e proposições. Acreditamos que a escolha de um grupo menor colaborou para isso, bem como, contribuiu para fazer uma análise mais profunda dos resultados, já que, a cada Encontro, os/as docentes sentiam necessidade de fala, o que gerou um enorme material a ser analisado.

Vale salientar que ao longo dos encontros buscamos seguir os principais aspectos da pesquisa-ação, conforme destacados no trecho abaixo (THIOLLENT, p. 16, 1986).

- Sobre a produção dos dados e, levando em consideração o objetivo principal, decidimos pelo formato da reunião de um grupo de professores com o intuito de refletir sobre a prática docente, com foco principal no componente pedagógico de avaliação. A ideia foi sempre de encontros²⁰, para que pudéssemos interagir sempre que possível, pois nesse tipo de investigação, **há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada**. Esse aspecto também nos levou a não realizar a aplicação de um questionário (como havia indicado no projeto de tese). Entendemos, ao longo do processo e, com o desenrolar de cada encontro, que não seriam necessários quaisquer outros instrumentos, pois a interação acontecia de forma tranquila e produtiva em termos de debate de ideias.

²⁰ De acordo com o dicionário do google, o encontro pode ser definido como: 1. ato de encontrar (-se), de chegar um diante do outro ou uns diante de outros; 2. Junção de pessoas ou coisas que se movem em vários sentidos ou se dirigem para o mesmo ponto. (Dicionário google, 2021). Essas definições trazem a ideia do buscava quando escolhi esse formato, a intenção era estarmos juntos e assim, realizarmos o processo de reflexão sobre o objeto que nos unia, a avaliação do ensino-aprendizagem.

- Durante o tempo em que o coletivo reuniu-se, deixamos livre para que todos pudessem emitir opiniões e ideias, não limitando tempo em função de cumprir como o planejamento pensado para aquele encontro. O importante era trazer à tona debates que auxiliassem nas reflexões que, por sua vez, definiriam ações a serem tomadas pelo coletivo. Assim, **desta interação resultou a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta.**
- É importante esclarecer também que, a intenção com a investigação realizada através da pesquisa-ação, não tinha uma finalidade meramente intervencionista, no sentido de resolver os problemas de avaliação que foram apresentados pelo grupo de professores. Tivemos como horizonte a produção de novos conhecimentos sobre o tema, uma vez que **a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o nível de consciência das pessoas e grupos considerados (p.16).** Ao mesmo tempo, consideramos que a criação de espaços-tempos como estes propiciados pela pesquisa, poderiam **gerar tomadas de consciência, que por sua vez, poderiam provocar** mudanças na prática pedagógica dos que participavam do estudo. Uma vez que **o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;**
- Coube à pesquisadora principal ou proponente da pesquisa-ação, uma organização dos dias e horários dos encontros, bem como a estruturação e condução dos mesmos. A cada final de cada encontro, a pesquisadora buscava convergir as ideias e propostas do coletivo para trabalhar posteriormente. Desta forma, as questões debatidas e as estratégias adotadas foram sendo definidas a partir das reflexões instigadas pela pesquisa, pois **há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação.** É importante frisar que, durante todo o processo de coleta de dados, os encontros eram decididos

coletivamente, mas haviam questões geradas a partir dos objetivos específicos da pesquisa.

- A avaliação do ensino-aprendizagem é um componente pedagógico presente na vida de todo/a professor/a. Por esse entendimento, optamos por um grupo pequeno de docentes para que tivessem tempo e espaço suficiente no debate sobre objeto de investigação, **pois ele não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação.**

Deste modo, foram oito encontros virtuais, com duração em média de uma hora e trinta minutos, que ocorreram entre maio e novembro de 2021. Se teve também como objetivo realizar mais um encontro no ano de 2022, no entanto, o grupo decidiu por fazer reuniões em grupos de trabalhos (GTs) e dar continuidade as ações planejadas pela pesquisa, mesmo não entrando para a análise da tese (por extrapolar o tempo para a defesa da mesma). Essas ações estão descritas na última categoria deste trabalho.

Por se tratar de pesquisa com seres humanos, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da UFPel – Faculdade de Enfermagem, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número: 47541321.0000.05316. Assim, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A). Os encontros foram realizados pela plataforma disponibilizada pela UFPel (webconf.ufpel.edu.br) e foram gravados (com consentimento do grupo) para posterior transcrição das falas.

Assim, o grupo foi composto por seis professoras e um professor, com idades que variam entre 36 a 53 anos. O tempo de docência no ensino superior e na UFPel é bem variado, tendo professora em início de carreira e professora prestes a se aposentar. São docentes bem diferentes entre si, mas com uma questão pedagógica que os une, a necessidade de aprofundamento sobre a avaliação do ensino-aprendizagem.

6.2.1 Análise dos dados: a categorização como escolha metodológica

Quando se almejou realizar a pesquisa de doutorado e se escolheu a temática para o aprofundamento do estudo, vislumbramos a pesquisa-ação como um caminho possível para atender aos objetivos propostos, na medida em que esta metodologia

permite, por meio da escuta, do diálogo e da participação das pessoas envolvidas, compreender as práticas avaliativas dos/das professores/as. A intenção foi, desde o início, que todos falassem, compartilhassem suas ideias e experiências, mas também que fosse um tempo que servisse para o reconhecimento de suas falas, de compreensão de suas práticas pedagógicas, com ênfase nas avaliações que realizavam em sala de aula.

Ao final do primeiro encontro, percebemos que se teria uma grande quantidade de material para ser analisado, pois foram gravadas em torno de 10 horas de gravação. Ressalta-se a grande quantidade de material produzido, uma vez que os docentes tiveram uma participação intensa nas reflexões propostas pela pesquisa.

Consideramos importante ressaltar que com o intenso e vasto material a ser analisado, confirmou-se a opção pela análise de conteúdo (BARDIN, 2011), pois ela possibilita, através da categorização, organizar e reduzir o material, permitindo ao final do processo fazer as inferências em busca de responder aos objetivos da pesquisa.

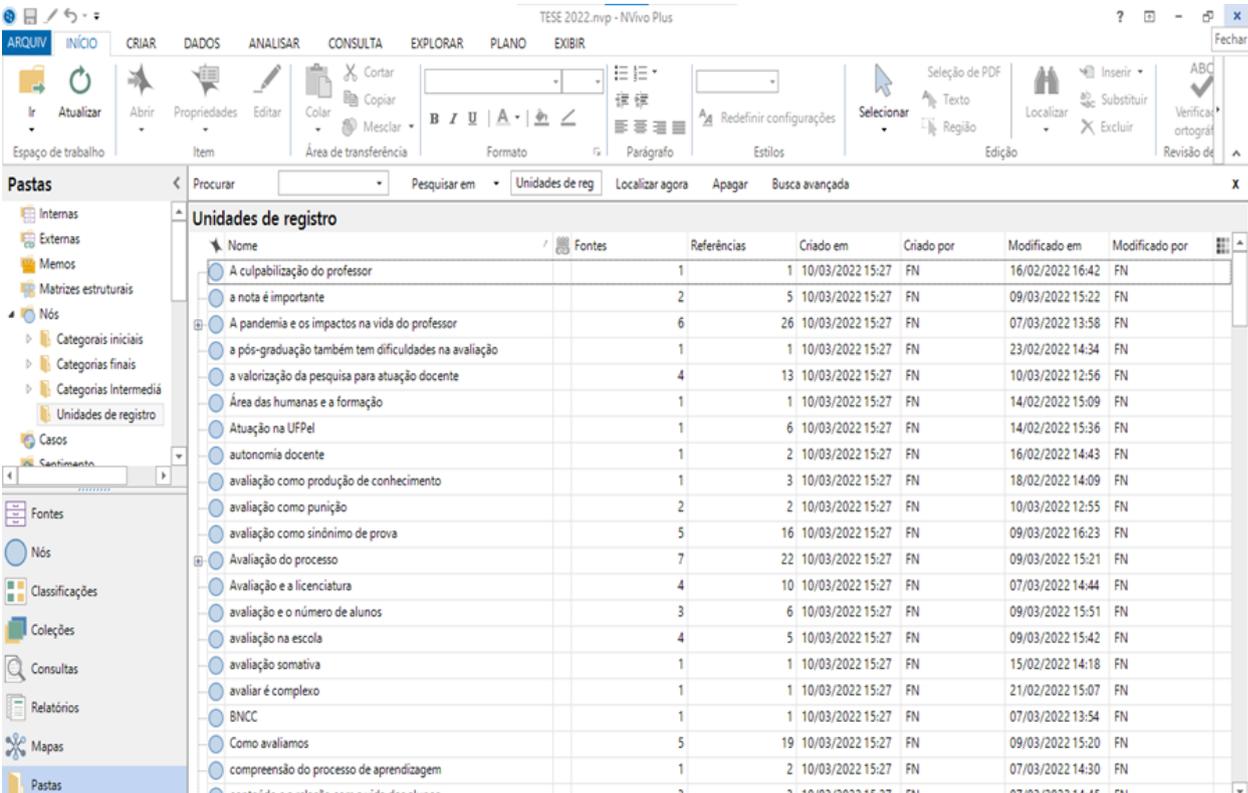
Após a produção (e transcrição) do material produzido nos encontros sobre Avaliação, foi realizada a primeira etapa da análise de conteúdo, com a leitura flutuante, identificando o material que seria analisado, o que Bardin (2011) define como corpus de análise. Deste modo, optamos por utilizar além do material transcrito dos vídeos, os comentários feitos no *chat*²¹, pois os docentes compartilhavam ideias e indicavam leituras nesse espaço. Ao final desse processo havia acumulado um total 225 laudas a serem analisadas. Entendemos como positiva a quantidade de material produzido pela pesquisa, ao mesmo tempo em que tornou a análise mais desafiadora.

Após essa etapa, passamos para a segunda fase, que segundo Bardin (2011) consiste na exploração do material, através dos processos de codificação e posterior categorização. Desta forma, utilizou-se o *software NVivo Plus* (versão 11) que foi desenvolvido para pesquisa de métodos qualitativos e mistos. A partir dele é possível organizar e analisar documentos em diferentes formatos como *Word*, *PDFs*, vídeos, fotos e arquivos de áudio. Entre as várias funcionalidades, se pode destacar a verificação da incidência de palavras, criação de nuvem de palavras mais frequentes nos discursos e criação de “nós”, que conforme a análise de conteúdos são as unidades de registro. Nesse sentido, acreditamos que

²¹ Espaço dentro da plataforma virtual que permite aos usuários o envio de mensagens de texto entre todos os usuários enquanto a sala virtual está em uso.

A pesquisa em educação requer o movimento dialógico, da empiria com a teoria, e um cuidado criterioso no processo de análise. A utilização de softwares, como ferramenta auxiliar na organização e na análise de informações, tem se mostrado cada vez mais recorrente em pesquisas de natureza qualitativa. Com características peculiares, os softwares, livres ou pagos, ou seja, públicos ou privados, possibilitam ao/a pesquisador/a articular e relacionar dados de pesquisa de maneira ágil, rápida e precisa (ANDRADE; SCHMIDT; MONTIEL, 2020, p.949).

Desta maneira, todo o texto foi exportado para o interior do *software* realizando a leitura atenta, observando palavras ou expressões frequentes e agrupando-os em “nós” ou unidades de registros. Para esse momento, foi realizada a leitura de cada parágrafo e destacadas palavras-chave ou frases que expressassem o conteúdo ali exposto. Ao final deste processo, se obteve um total de 538 unidades de registro, que foram sendo agrupadas por seu conteúdo semântico. Na sequência foi utilizado a ferramenta do *software* de incidência de palavras, verificando as 500 mais frequentes e comparando com as unidades que já haviam sido selecionadas, a fim de verificar a relação entre os destaques e o que apontava a referida contagem. A imagem abaixo traz o *layout* do *software*, onde é possível ver a codificação.



Nome	Fontes	Referências	Criado em	Criado por	Modificado em	Modificado por
A culpabilização do professor		1	10/03/2022 15:27	FN	16/02/2022 16:42	FN
a nota é importante		2	5 10/03/2022 15:27	FN	09/03/2022 15:22	FN
A pandemia e os impactos na vida do professor		6	26 10/03/2022 15:27	FN	07/03/2022 13:58	FN
a pós-graduação também tem dificuldades na avaliação		1	1 10/03/2022 15:27	FN	23/02/2022 14:34	FN
a valorização da pesquisa para atuação docente		4	13 10/03/2022 15:27	FN	10/03/2022 12:56	FN
Área das humanas e a formação		1	1 10/03/2022 15:27	FN	14/02/2022 15:09	FN
Atuação na UFPel		1	6 10/03/2022 15:27	FN	14/02/2022 15:36	FN
autonomia docente		1	2 10/03/2022 15:27	FN	16/02/2022 14:43	FN
avaliação como produção de conhecimento		1	3 10/03/2022 15:27	FN	18/02/2022 14:09	FN
avaliação como punição		2	2 10/03/2022 15:27	FN	10/03/2022 12:55	FN
avaliação como sinônimo de prova		5	16 10/03/2022 15:27	FN	09/03/2022 16:23	FN
Avaliação do processo		7	22 10/03/2022 15:27	FN	09/03/2022 15:21	FN
Avaliação e a licenciatura		4	10 10/03/2022 15:27	FN	07/03/2022 14:44	FN
avaliação e o número de alunos		3	6 10/03/2022 15:27	FN	09/03/2022 15:51	FN
avaliação na escola		4	5 10/03/2022 15:27	FN	09/03/2022 15:42	FN
avaliação somativa		1	1 10/03/2022 15:27	FN	15/02/2022 14:18	FN
avaliar é complexo		1	1 10/03/2022 15:27	FN	21/02/2022 15:07	FN
BNCC		1	1 10/03/2022 15:27	FN	07/03/2022 13:54	FN
Como avaliamos		5	19 10/03/2022 15:27	FN	09/03/2022 15:20	FN
compreensão do processo de aprendizagem		1	2 10/03/2022 15:27	FN	07/03/2022 14:30	FN
conteúdo e a relação com a vida dos alunos		3	3 10/03/2022 15:27	FN	07/03/2022 14:45	FN

Figura 10- Unidades de registro

Fonte: NVivo Plus

Após a etapa de codificação, seguimos as etapas referentes à categorização, que consistiu no agrupamento das unidades de registro menores e particulares para unidades maiores e mais abrangentes (BARDIN, 2011). Elegemos a análise de conteúdo de modo indutivo, ou seja, não estabelecendo categorias pré-existentes, mas demarcando os trechos (excertos) que se entende como importantes na busca em responder aos objetivos gerais e específicos, bem como aqueles que tinham de certa forma relação com as hipóteses da pesquisa.

Deste modo, no primeiro momento se obteve 16 categorias iniciais, conforme indicado na figura abaixo:

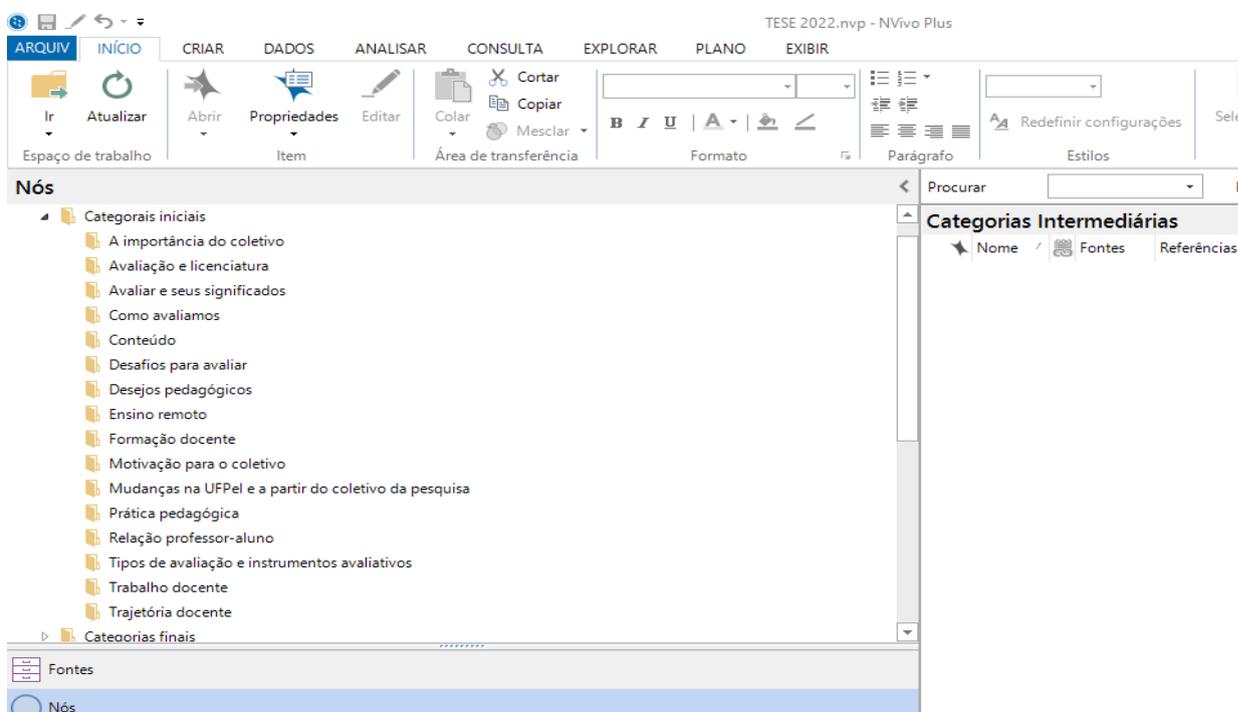


Figura 11 - Categorias Iniciais

Fonte: NVivo Plus

Após leitura das categorias iniciais, elas foram agrupadas em 7 categorias intermediárias e por fim, agrupadas em 3 grandes categorias. Para melhor visualização deste processo, abaixo estão duas tabelas que demonstram o agrupamento das categorias.

Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias
A importância do coletivo	A importância do coletivo para a docência
Motivação para o coletivo	
Avaliação e Licenciatura	Avaliação: tipos, formas, finalidades e instrumentos avaliativos
Avaliar e seus significados	
Como avaliamos	
Desafios para avaliar	
Tipos de avaliação e instrumentos avaliativos	
Ensino remoto	Ensino remoto
Formação docente	Formação e trajetória docente
Trajетória docente	
Desejos pedagógicos	Mudanças na UFPEL e resultados da pesquisa
Mudança na UFPEL e a partir do coletivo pesquisa	
Prática Pedagógica	
Relação professor-aluno	Relação professor-aluno
Conteúdo	
Trabalho docente	Trabalho docente

Figura 12 - Tabela com a categorização inicial para intermediária

Fonte: Autoria própria

Categorias Intermediárias	Categorias finais
A importância do coletivo para a docência	A pesquisa , a força do coletivo e a UFPEL
Motivações para o coletivo	
Avaliação: tipos, formas, finalidades e instrumentos avaliativos	Avaliação do ensino-aprendizagem: tipos, formas e finalidades
Ensino remoto	
Formação e trajetória docente	Trajetória, formação e trabalho docente: elementos constituintes da pedagogia universitária
Relação professor-aluno	
Trabalho docente	

Figura 13- Tabela de categorização intermediária para final

Fonte: Autoria própria

Após esse processo de categorização, através do *software Nvivo Plus*, foram importados todos os trechos referentes e organizados nas grandes categorias. Nesse processo, houve a releitura de todos os excertos, agrupando-os pelo conteúdo semântico e identificando aqueles que estariam inseridos no texto em forma de citação. Desta forma, avançou-se para a última fase da análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011) consiste na inferência e interpretação dos dados obtidos, respaldados pelo referencial teórico.

Consideramos para uma melhor compreensão da sequência dos Encontros sobre Avaliação, inserir a seguir, o diário da pesquisadora, que foi elaborado ao final de cada dia em que o coletivo de docentes esteve reunido. Deste modo, por tratar-se de um diário de processo de pesquisa, que consiste em um documento muito pessoal, optamos por manter a escrita na primeira pessoa do singular.

6.3 Diário do processo metodológico: a pesquisa-ação como caminho²²

6.3.1 Primeiro encontro: Conhecendo o coletivo

Pelotas, 14 de maio de 2021.

Cabe dizer que, na pesquisa-ação, a escuta de cada um é essencial. Não somente para identificação de todos, mas para (re) conhecer no outro os desejos, dificuldades, reflexões e ações possíveis. Pois, “Praticar a pesquisa-ação convoca-nos a reconhecer, no outro, ao mesmo tempo a identidade e a diferença”. (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, 772).

Foi a partir dessa perspectiva, que decidi utilizar neste estudo a pesquisa-ação como caminho metodológico. Desta forma, acreditei que a partir do coletivo, possa se debater sobre estratégias e ações em prol de novos saberes e práticas, pois “O

²² Neste subtítulo, há um relato reflexivo feito no mesmo dia, após cada encontro. Eles foram elaborados a partir das anotações feitas no meu diário de processo enquanto conversava com o coletivo. Considerei necessária a inserção desta escrita por duas razões: demonstrar o que foi abordado em cada encontro; bem como, demarcar ao longo do processo as escolhas guiadas tanto pelos objetivos da pesquisa como pelos objetivos das ações.

objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada” (THIOLLENT, 1986, p.16).

Cabe salientar que não vou me referir aos professores que participam do estudo como sujeitos de pesquisa, e sim, como participantes ou colaboradores. A ideia de sujeito me remete à pesquisas em que pessoas envolvidas estão em uma posição mais passiva diante do/da pesquisador/a.

Hoje, dia 14 de maio de 2021, teve o primeiro Encontro, às 10 horas da manhã. Havia planejado para este momento, acolher os professores, saber sobre suas trajetórias profissionais e, entender os motivos que os levaram a inscreverem-se como participantes da pesquisa. No início me apresentei e após todos fizeram o mesmo, abordando aspectos como formação acadêmica, trajetórias formativas, tempo de docência no ensino superior e, todos os aspectos que considerassem importante. Além disso, foram lançadas três questões: O que moveu vocês para estarem aqui? Por que se inscreveram no estudo? E quais as expectativas com os encontros?

Foi muito interessante perceber a trajetória de cada docente, com destaque ao fato de que no grupo há uma professora em fase de aposentadoria de carreira e outro bem no início dela. O destaque do encontro de hoje foi o verbo aprender, que esteve presente quando cada participante falava sobre as expectativas com a participação na pesquisa. Este foi um momento muito esperado por mim, visto que havia a curiosidade por conhecer os colegas que abriram espaço-tempo para atender a um convite para falar de uma temática bem complexa ao fazer pedagogia no ensino superior.

O encontro durou quase duas horas, se pode dizer que o grupo tem uma característica bem marcante, são bem participativos e escutaram com atenção cada um/uma durante as falas, o que para a pesquisa-ação é excelente, pois a escuta do outro no processo de desenvolvimento da pesquisa é algo essencial.

Deste modo, este encontro teve como objetivo conhecer os pares. Para além disso, as três perguntas serviram para que o grupo pudesse pensar em estratégias de ações que auxiliassem nas decisões futuras para os encontros seguintes. Cabe ressaltar que, em conformidade com a pesquisa-ação, existem dois grupos de objetivos, os que são referentes ao da pesquisa em si (e que estão descritos no primeiro capítulo da tese) e os objetivos da ação, pois na “pesquisa ação” existe ênfase na ação. As ações são discutidas, analisadas, deliberadas, decididas com pleno consenso ou não ” (THIOLLENT; OLIVEIRA, p.358, 2016).

6.3.2. Segundo encontro: conversas sobre pesquisa-ação e tomadas de decisões

Pelotas, 04 de junho de 2020.

Após o primeiro encontro, o vídeo foi revisto, buscando compreender o que o grupo de docentes almejava ao se inscrever em um estudo que propunha abordar as práticas avaliativas, ao mesmo tempo, que tentava dar espaço para que juntos, criassem estratégias para a melhoria das ações pedagógicas. Busquei, nesse processo, não assumir o protagonismo nas ideias, levando em consideração que uma característica desse tipo de pesquisa é a tomada de decisões coletivas. Por outro lado, como pesquisadora, cabia a mim a organização do trabalho e os indicativos metodológicos.

Desta forma, se fez um resumo que foi apresentado ao grupo, expondo os motivos e expectativas de cada integrante com os nossos encontros.

Como na pesquisa-ação não há sujeitos do estudo, e sim participantes que têm consciência de sua participação e colaboração na pesquisa, considerei necessária esta exposição resumida do meu projeto de tese, bem como, uma explicação do que consistia em a pesquisa-ação e os princípios básicos (THIOLLENT, 1986) que guiaram os trabalhos ao longo dos próximos meses.

No momento em que se apresentava e trazia questões sobre avaliação do ensino-aprendizagem, percebia-se a necessidade de esclarecer alguns conceitos utilizados, o que será feito durante os encontros e também a partir de leituras selecionadas.

Algo que chamou a atenção foi a necessidade de reconhecer o que fazem como avaliação, buscando nomear/conceitualizar o que aprenderam de forma empírica ou pelas experiências enquanto alunos e/ou docentes. Outro destaque que se pode perceber é a vontade de repensar as práticas pedagógicas, com foco nas avaliações que realizam em suas disciplinas. Percebeu-se, então, que os colegas também acreditavam na capacidade de refletir sobre o trabalho docente bem como na possibilidade de realizar tais reflexões entre os pares.

Após, todos do grupo falaram, muitas ideias surgiram naquele momento. Desta forma, solicitou-se que cada um trouxesse para o terceiro encontro, estratégias ou ações que poderíamos adotar para os próximos encontros e que, nos auxiliassem nas reflexões.

6.3.3 Terceiro encontro: Reconhecendo nossas práticas avaliativas

Pelotas, 25 de junho de 2021.

Algo que merece ser destacado na pesquisa-ação é que não se define antecipadamente as ações, pois estas são definidas a partir do grupo e com o grupo. É claro que alguns caminhos são pré-definidos, levando em consideração os objetivos da pesquisa. Desta forma, este encontro tinha como objetivo instigar cada um a falar sobre como avaliava, reconhecendo suas práticas avaliativas principais e também (re) conhecer formas de avaliar a partir da escuta do outro.

Assim, elaborou-se uma questão principal que se desdobrava em outras, a saber:

1) Como eu avalio? Em que momento faço as avaliações? Para que eu avalio? Para quem eu avalio? Quais são os instrumentos avaliativos que eu utilizo? Existem diferenças nas minhas avaliações antes da pandemia, e agora? Quais?

Saliento que essas perguntas geraram muitas reflexões no grupo, foi interessante perceber os professores relatando de como fazem as avaliações, sobre em que momentos avaliam e os instrumentos que utilizam. Mas o destaque fica para as respostas: **Para que eu avalio?** e **Para quem eu avalio?** Acredita-se, e pelo que os professores discutiram hoje, que essas perguntas mexeram com o grupo. No diário de processo físico (caderno de anotações) destaquei a palavra “suspiros” enquanto o grupo tratava dessas duas questões.

O grupo solicitou que fosse criado um espaço virtual (Google Drive) para compartilhar materiais sobre avaliação. A ideia é que todos possam inserir textos, documentos, vídeos que contribuíssem para a compreensão da temática avaliação. Acredito que esse será um espaço importante no que diz respeito a busca por formação pedagógica, indicado por dois docentes como uma das expectativas para com os encontros.

Neste cenário, se parte da ideia de formação não somente em espaços institucionais, como a formação inicial (graduação) e formação continuada (pós-graduações e cursos). A formação, nesse contexto, pode ser através de espaços-tempos instigados pela pesquisa, tendo como objeto de estudo e de investigação, um componente pedagógico complexo, como no caso a avaliação do ensino-aprendizagem.

6.3.4 Quarto encontro: Discutindo estratégias em busca de melhorias das nossas práticas avaliativas

Pelotas, 23 de julho de 2021

Os encontros anteriores serviram para que o coletivo se conhecesse, para que pudessem falar e reconhecer suas práticas pedagógicas, especialmente as avaliações de aprendizagem, refletindo sobre seus caminhos formativos e atuação enquanto docentes.

Feito isso, o quarto encontro serviu para que coletivamente pudéssemos decidir por algumas ações, que pautariam os encontros futuros. Deste modo, fiz duas questões ao grupo, ao mesmo tempo em que explanei ideias de ações a partir da fala dos encontros anteriores e também levei em consideração a resposta da professora Ana, que havia me enviado sugestões. As questões eram: O que queremos com os nossos encontros? Quais são os nossos objetivos? Quais as estratégias que poderíamos adotar para alcançar os objetivos.

Além disso, o grupo já havia me solicitado, que eu falasse um pouco sobre os tipos de avaliações, já que, havíamos percebido que, alguns conceitos e nomenclaturas necessitavam ser explicadas. Assim, neste momento, também pude expor um pouco das teorias que havia estudado durante o processo de doutoramento.

Por vários momentos, me questionei quais eram os limites da pesquisa-ação, havia um receio de induzir o grupo, pois eu estava como pesquisadora, mas também me sentia parte do coletivo. Questione-me então, quais os limites do/a pesquisador/a nesse tipo de metodologia? Pois havia a preocupação em não impor minhas concepções de ensino, buscando mais a escuta do que a intervenção de minha parte, uma vez que "a atitude dos pesquisadores é sempre uma atitude de "escuta" e de

elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias. (THIOLLENT, 1986, p.17).

Esse cuidado deve permear todos os encontros. A cada final, tento resumir as ideias e desejos, fazia a proposta do que poderíamos trabalhar, colocava em debate e decidíamos coletivamente as pautas posteriores. Desta forma, ao longo dos quatro primeiros encontros, percebi que o grupo desejava me ouvir falar sobre o que havia estudado e refletido sobre avaliação ao longo do processo de doutoramento. Desta forma, acertamos que no Quinto Encontro a fala será minha e também acordamos de falar sobre rubricas de avaliação, temática que havia surgido em vários momentos durante os quatro primeiros encontros.

6.3.5 Quinto encontro: Esclarecendo conceitos

Pelotas, 19 de agosto de 2021

Durante os encontros posteriores foi possível perceber a necessidade de conversarmos sobre conceitos utilizados por nós, para que pudéssemos nos entender melhor. Assim, abordei questões que, sob meu ponto de vista e baseada em autores/as da pedagogia universitária, nos auxiliam a pensar no fenômeno avaliação. Considerei que antes de identificarmos quais as avaliações que realizamos, anterior a isso, era necessário debatermos o porquê de falar em avaliação. Nessa perspectiva, considero importante um olhar histórico sobre como foram sendo construídas as avaliações que realizamos até hoje. Tinha como objetivo ao abordar esse tema, que pudéssemos identificar na evolução da avaliação, as nossas próprias avaliações, frutos das diferentes gerações de avaliação (FIRME, 1994).

Apresentei ao coletivo uma breve análise das teses, dissertações e artigos que compõem o aporte teórico desta tese e que serviram para endossar a necessidade de discussão deste componente pedagógico no ensino superior. Abordei também outras questões que influenciam o fazer pedagógico na universidade, como a formação profissional, os espaços e movimentos que a UFPel tem ofertado para tratar das questões pedagógicas dos seus docentes

Somente após essas discussões, que foi possível tratar de temas específicos, como formas e finalidades das avaliações. Essa foi uma demanda dos participantes, visto que, o grupo era formado por diferentes professores/as com trajetórias e

formações profissionais distintas. A avaliação por rubricas (ou criterial) também foi abordada por mim, pois esse conceito surgiu na fala de uma professora, despertando uma curiosidade no coletivo.

Após minha fala, que durou bastante tempo, conversamos um pouco sobre as temáticas que haviam sido abordadas. Havia planejado três questões que guiaríamos as nossas discussões, com o passar da hora, explanei elas e acordamos que seriam tratadas no encontro seguinte. Além disso, o grupo havia solicitado materiais e textos que pudessem auxiliar nos estudos sobre avaliação. Indiquei então um texto para trabalharmos também no sexto encontro.

6.3.6 Sexto encontro: Reflexões de um semestre em andamento

Pelotas, 16 de setembro de 2021

Iniciamos neste dia com as três questões propostas no encontro anterior. Faziam cinco meses que trabalhávamos sobre a avaliação do ensino-aprendizagem. Levando em consideração as etapas que esse tipo de pesquisa precisa, a avaliação das ações desenvolvidas até este momento, e as possíveis mudanças a partir das nossas reflexões, precisavam ser avaliadas. Sobre isto, Tripp (2005) acrescenta

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela (TRIPP, p.445-446, 2005).

Cabe esclarecer que essa foi a primeira avaliação demarcada para o coletivo. No entanto, por entender que a avaliação é processo, tive como premissa de avaliar durante todos os encontros se o coletivo estava satisfeito com os caminhos e decisões tomadas, buscando instigar as reflexões tanto da pesquisa como das ações derivadas dela.

As três perguntas feitas: - Como foi o início deste semestre? - Como tem sido os acordos com os alunos (Plano de ensino – avaliações) e, - Conseguimos deixar claro os critérios de avaliação? Me possibilitou conhecer mais profundamente as

práticas avaliativas dos docentes, e também foi um momento de pausa e fôlego, como aponta Luckesi (2012).

Durante as falas foi possível perceber que o professor/a ao contar um pouco sobre sua rotina de sala, fazia juntamente com reflexões sobre sua prática pedagógica, abordando também elementos como metodologias do ensino, planejamento, desenvolvimentos e avaliação.

Foi interessante perceber o grupo falando sobre o planejamento pedagógico semestral e as mudanças a partir de reflexões instigadas pela pesquisa, pelo nosso coletivo. Tinha como hipótese que pudesse identificar alguma mudança, mas nos relatos dos professores, foi possível percebê-las em ações concretas, como por exemplo, a proposta e demarcação de espaço/tempo para tratar de questões de natureza pedagógica com o colegiado de um dos professores.

Também abordamos o texto que havia selecionado para leitura e discussão. A escolha do texto de Borba, Ferri e Hostins (2007) se deu baseada nos debates feitos pelo grupo e o mesmo nos proporcionou uma discussão um pouco mais aprofundada sobre os critérios de avaliação, que foi um ponto em que os professores demonstraram dificuldades. Ao final deste dia, combinamos que o próximo encontro seria para receber uma professora convidada para continuarmos os debates sobre avaliação. Assim, como em outros momentos, foi utilizado o grupo do *Whatsapp* para ajustar data e horário.

6.3.7 Sétimo encontro: Conversa com a prof. Dr^a Dóris Bolzan

Pelotas, 14 de outubro de 2021

Hoje recebemos a professora Dóris Pires Bolzan. Ela é docente da UFSM, do Departamento de Metodologia do Ensino e professora dos Programas de Pós-graduação em Educação. A convidada em questão tem uma ampla experiência na Pedagogia Universitária, o que foi possível perceber através das quase duas horas que esteve conosco compartilhando saberes, experiência e histórias sobre práticas avaliativas no ensino superior.

A professora Dóris abordou a temática Avaliação no ensino superior a partir dos caminhos que nos levam a realizar as avaliações que temos feito em sala de aula. Abordou o processo de ensino e as nossas intenções pedagógicas, porque temos

dificuldade de fazer a aproximação do conhecimento, do campo do conhecimento como os processos de avaliação. Deste modo, defende a avaliação como um processo permanente e a necessidade de conceber o processo de ensino que de fato que vá na direção do sujeito, trabalhe nas perspectivas das possibilidades, não no sujeito da falta, pois, a avaliação se pauta majoritariamente naquilo que o sujeito não sabe, e não naquilo que o sujeito sabe.

Nesta perspectiva, falou sobre a universidade e a relação com as mudanças sociais, destacando a diversidade/pluralidade de sujeitos que vêm ingressando e que continuamos tentando modernizar o formato em que todos saiam mais ou menos do mesmo jeito. Deste modo, as nossas avaliações são coerentes com esse modelo de formação, que não contribuem para a formação desejada colocadas nos PPIs. É preciso então repensar o modelo e concepções de ensino que fomos forjados.

Destacou a importância de espaços para reflexões com os professores/as, alunos e as instituições para avançar nas questões de ensino, aprendizagem e avaliação. Ressaltou a importância da Pedagogia Universitária e elogiou iniciativas como a da pesquisa voltada às questões de ensino-aprendizagem na educação superior.

Ao final, o professor e as professoras teceram comentários sobre as dificuldades em se romper com o modelo tradicional de ensino e apontaram a necessidade de expandir as reflexões aos pares.

6.3.8 Oitavo encontro: Proposições/ações

Pelotas, 29 de novembro de 2021

Como dito anteriormente, foram planejados oito encontros com o coletivo, e o último deles com foco na avaliação do processo de pesquisa, dos resultados e das ações. No entanto, no decorrer da produção dos dados, ao revisar as transcrições e pelas características da pesquisa-ação colaborativo-crítica, foi necessário mais tempo para que fosse possível realizar as ações almejadas pelo grupo.

Assim, este encontro teve como intuito, fazer um resumo dos sete encontros anteriores, uma espécie de balanço entre o que foi feito, o que foi almejado e os objetivos ainda não alcançados pelo coletivo. A ideia foi fortalecer a proposta de mobilização dos pares para iniciar um processo de reflexão sobre a avaliação do

ensino-aprendizagem na UFPel. Nesse dia tinha em mente lançar também a proposta da escrita de artigos de maneira colaborativo-crítica, também pensada a partir de sugestões levantadas pelo grupo.

Foi interessante a reação do coletivo ao convite para se fazer mais um encontro ainda no ano de 2021. Todos se dispuseram e alguns explanaram que sentiam falta desse momento, corroborando para a perspectiva do potencial colaborativo da pesquisa-ação.

Merece destaque também a percepção do coletivo ao propor esse momento avaliativo da pesquisa. Uma das professoras esboçou certa surpresa ao ver tudo aquilo que já havíamos trabalhado durante os meses anteriores. Considerou-se exitosa a explanação do que o grupo havia desenvolvido até este momento, serviu tanto para demonstrar todo o envolvimento que tiveram com a pesquisa, bem como uma maneira de retomar e motivar para as ações ainda não realizadas.

Abaixo está um quadro utilizado no dia de hoje para demonstrar o caminho percorrido pelo coletivo nesses últimos seis meses. É uma espécie de resumo do que foi abordado e ideias/proposições pensadas e, o segundo foi preenchido durante o encontro após discussões e decisões coletivas referente a futuras ações. Acima estão descritas as expectativas que o grupo elencou para com os encontros da pesquisa: Partilhar saberes e experiências docentes com foco nas avaliações; conceitualizar o que fazemos enquanto avaliações; conhecer outras formas de avaliar; formação pedagógica; mobilização coletiva para reflexões entre os pares. Em destaque de fonte na cor vermelha foram ações pensadas e não alcançadas até este momento.

ENCONTRO- DATA	QUESTÕES ABORDADAS	AÇÕES/PROPOSIÇÕES
1º - 14/05/21	Conhecendo o coletivo. Expectativas com os encontros	Identificação do outro; Troca de saberes e experiências.
2º - 04/06/21	Conhecendo a pesquisa-ação Definições de ações	Escuta sobre pesquisa-ação; traçar estratégias/ações para os encontros da pesquisa.
3º - 25/06/21	Identificação das nossas avaliações (o quê, como, por que e para quem avaliamos?)	Identificação e conceitualização das nossas práticas; Troca de saberes e experiências

		Criação de espaço para partilha de materiais sobre avaliação (drive) Cadastro da pesquisa no cobalto
4º - 23/07/21	Discutindo estratégias em busca de melhorias das nossas avaliações	Criação de estratégias coletivas (estudos sobre avaliação; mobilização coletiva e possível questionário)
5º - 19/08/21	Esclarecendo conceitos	Estudo sobre tipos, formas e finalidades das avaliações; Indicação de texto para leitura
6º - 16/09/21	Reflexões de um semestre em andamento	Reflexões sobre nossas avaliações; Discussão de texto
7º - 14/10/21	Conversa com a prof. ^a Dóris Bolzan	Conversas e reflexões a partir da escuta
8º - 29/11/21	Avaliando e repensando nossos encontros e ações	Decisões: Evento, questionário e artigo

Ao final deste encontro foi acordado que, em pequenos grupos, faríamos as seguintes ações: questionário sobre avaliação aos pares como forma de mobilização coletiva; um evento na UFPel sobre avaliação (e levando em consideração as respostas dos questionários) e artigo escrito de forma colaborativa. Para isso, o grupo se dividiu em pequenos grupos de trabalhos e foi acordado também que nosso próximo encontro será em fevereiro de 2022.

6.3.9 A continuidade do trabalho no ano de 2022

O nono encontro aconteceria somente em março de 2022. Diante da dificuldade de reunir todo o coletivo, nos dividimos em duplas ou trios em grupos de trabalhos (GTs) para dar continuidade as ações planejadas durante os Encontros pesquisa. Cabe salientar que os encontros e as ações a partir dos GTs não são frutos de análise da tese por conta de extrapolarem o tempo da pesquisa e sua defesa e porque a partir

dos Encontros, o coletivo se tornou um grupo de pesquisa, com ações previstas para o ano de 2022 e de 2023.

7. Categorias finais

Após todo o processo de análise do conteúdo do material transcrito obtivemos três grandes categorias finais. A partir das categorias intermediárias: Ensino remoto; Formação e trajetória docente; Relação professor-aluno e Trabalho docente construímos a grande primeira categoria denominada de Trajetória, formação e trabalho docente: elementos constituintes da pedagogia universitária. A segunda categoria final surgiu a partir dos excertos que tratavam especificamente sobre as práticas avaliativas do professor e das professoras envolvidas no estudo, sendo intitulada como Avaliação do ensino-aprendizagem: tipos, formas e finalidades. As categorias intermediárias que abordavam as motivações e a importância de estar em um coletivo disposto às reflexões, geraram a categoria final designada como A pesquisa, a força do coletivo e a UFPel.

7.1 Trajetória, formação e trabalho docente: elementos constituintes da pedagogia universitária

Durante o processo de doutoramento, em uma disciplina cursada, um professor ao conhecer a intenção da pesquisadora de trabalhar com o tipo de pesquisa e a metodologia escolhida, questionou o que faríamos caso não tivéssemos nenhum participante inscrito para o estudo. Não havíamos pensado nessa possibilidade, pois, baseados na autorreferência e no levantamento dos estudos sobre a temática, acreditávamos que a avaliação do ensino-aprendizagem fosse um dos componentes complexos da docência e que, assim como a pesquisadora, que é professora da UFPel, outros/as colegas gostariam de discutir/abordar essa temática durante sua formação e atuação profissional.

Por um outro lado, ao recebermos apenas 23 inscritos para o estudo, nos questionamos sobre a pequena adesão ao convite, uma vez que temos atualmente 1356 docentes na UFPel. É claro que podemos levantar aqui algumas hipóteses para tal resultado e que estão relacionadas às limitações próprias deste tipo de estudo, como falhas na comunicação, sobrecarga de trabalho docente, a complexidade da temática.

Conforme indicado na metodologia, almejava-se pelo menos um/a professor/a por grande área de conhecimento do CNPQ. No entanto, não tivemos inscritos da área

de Ciências Exatas e da Terra, o que podemos considerar como um dos resultados que nos indicam que a avaliação, mesmo após uma produção teórica consistente sobre o tema, ainda é um elemento considerado complexo no processo de ensino-aprendizagem e, em alguns casos, notadamente na educação superior, consiste numa reflexão/discussão distante do repertório formativo e do cotidiano da docência universitária.

Romper com determinadas concepções e práticas avaliativas, parece não ser possível vislumbrar. Além disso, essa é uma grande área que abarca cursos em que predominam as disciplinas baseadas em cálculos físico-matemáticos e a avaliação tende a seguir o modelo tradicional, com o uso de provas e testes com o objetivo de mensurar os conteúdos aprendidos/memorizados pelos alunos. Deste modo, entende-se que a avaliação é uma temática ainda mais complexa de se abordar em áreas em que predomine o pensamento exato.

Blando (2015) em sua dissertação de mestrado traz dados que auxiliam a pensar sobre a área em questão. Em sua pesquisa, buscou entender os fatores que interferem na aprendizagem dos estudantes universitários dos cursos de Ciências Exatas e Engenharias da UFRGS. Para isso a autora contou com 395 alunos dos cursos de Engenharias, Estatística, Matemática, Física e Química, os quais responderam um questionário contendo questões abertas e fechadas. De acordo a autora, os alunos indicaram uma série de fatores que afetam a aprendizagem e o desempenho acadêmico, como dificuldade em conciliar trabalho e estudo, excesso de conteúdos, relação entre desmotivação, as dificuldades do curso e a didática dos professores.

Dois dados apresentados pelo estudo de Blando (2015) merecem atenção. O primeiro é sobre a reprovação acadêmica, pois 57% responderam ter sido reprovados ao menos em uma disciplina do curso. Sobre esse índice de reprovação alto, segundo a autora, os entrevistados alegam a responsabilidade dos próprios alunos nesse processo, mas também indicam os conteúdos e os professores como responsáveis, com destaque para as metodologias utilizadas e os tipos de avaliação utilizados. O segundo revela que

Pelo fato das reprovações serem consideradas comuns nos cursos em que estão, 333 estudantes (ou 84%) julgam que os motivos que os levam a não ter boas notas em uma prova também afetam seus colegas de curso. As dificuldades inerentes às provas, segundo eles, não são individuais e acometem o coletivo (BLANDO, 2015, p.51).

Outro estudo que colabora na compreensão da avaliação no contexto dos cursos da grande área em questão é das autoras Davok e Bernard (2016), as quais analisaram dados sobre a evasão de 25 cursos de graduação da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) no período de 2008 a 2010. Desta forma, entre os resultados obtidos destacam que

Os cursos da área de Ciências Exatas e da Terra apresentaram um índice médio de evasão de 58,8% no período 2008-2010, que é o maior índice médio de evasão identificado neste estudo. Este índice elevado deu-se, principalmente, pela evasão que ocorreu no curso de licenciatura em Física, que apresentou os índices de evasão mais altos da Instituição. A evasão média do curso no período 2008-2010 foi de 83,24%, o que representa que de cada 10 ingressantes apenas dois concluíram o Curso (BAKOV; BERNARDO, 2016, p.514).

Expostas estas questões, é preciso esclarecer que não há aqui uma crítica direta ao trabalho docente e sim, uma reflexão diante de estudos que demonstram a relação de determinados cursos de graduação e os altos índices de reprovação e evasão, revelando assim a importância de se discutir sobre as questões que envolvem o ato de avaliar.

Sobre os professores que aceitaram participar da pesquisa sentimos a necessidade de conhecer cada um/a, e compreender as motivações que os mobilizaram à participar dos encontros. Identificar o que move os professores a refletir sobre algo de sua prática pedagógica pode indicar pistas de como ter uma maior adesão dos pares às discussões de cunho pedagógico.

Além disso, conhecer cada integrante e, em diálogo no coletivo, discutir e mobilizar saberes e ações em prol de uma problemática, são características da pesquisa-ação. Então, no primeiro Encontro sobre Avaliação, cada docente se apresentou e contou sobre sua trajetória profissional.

Abaixo está um quadro com informações de cada um/a, revelando idade, formação inicial e continuada, campo de atuação e tempo como docente na UFPel. Optamos por não identificar pelos nomes, denominando então como professor 1 (P1), professor (P2), e assim até o professor 7 (P7). O grupo foi composto por sorteio e após aceite dos docentes, formou-se um coletivo com 6 mulheres e apenas um homem. Por isso, ao longo do texto utilizam-se expressões que marcam essa diferença de gênero e número, como por exemplo “o professor e as professoras”.

Professor	Idade e formação inicial	Formação continuada	Tempo no ES, área e campo de atuação na UFPel	Motivo	Expectativa
P1	40 anos Administração Hab. Hospitalar.	Mestrado em Administração Doutorado em Administração	17 anos Ciências Sociais Aplicada: Administração	Participar de uma pesquisa ação Solidariedade com a pesquisadora	Troca de experiências
P2	39 anos Graduação em Artes Cênicas Graduação em Pedagogia	Mestrado em Educação Doutorado em Educação	10 anos Linguística, Letras e Artes: Artes Cênicas	Avaliação pouco discutida na formação	Troca de experiências
P3	51 anos Graduação em Engenharia Agrônoma	Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos Doutorado em Biotecnologia PhD em Biologie Céllulaire et Moléculaire Végétale	18 anos Ciências Biológicas: Bioquímica	O ensino remoto faz repensar o ensino	Aprender com quem é de área Mudar o sistema
P4	41 anos Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais	Mestrado em Sociologia Doutorado em Educação	11 anos Ciências Humanas: Educação	Avaliação como ponto importante na profissão Entender os processos educativos	Trocas de experiências Conhecimento para os estágios
P5	40 anos Graduação em Nutrição	Mestrado em Epidemiologia Doutorado em Epidemiologia	02 anos Ciências da Saúde: Nutrição	Falta formação pedagógica	Troca de experiências
P6	53 anos Graduação em Medicina Veterinária	Mestrado em Medicina Veterinária Doutorado em Patologia	30 anos Ciências Agrárias: Medicina Veterinária	Solidariedade com a pesquisadora Aprender com o grupo Busca por formação pedagógica em tempos	Aprender com o grupo

de ensino remoto					
P7	36 anos Graduação em Administração	Mestrado em Administração Doutorado em Administração	05 anos Engenharias: Engenharia de Produção	Solidariedade com a pesquisadora Aprender e fazer trocas	Aprender muito Troca de aprender Conhecer outras técnicas

Ao analisar a tabela acima se pode perceber que o coletivo é formado por docentes que têm idades entre 36 a 53 anos e encontram-se em fases distintas da carreira. A professora com menos experiência no ensino superior tem apenas 02 anos de atuação, já a mais experiente tem 30 anos de docência. Sobre esta questão, Huberman (1995) destaca que a carreira docente é composta por distintas fases com características próprias.

O autor descreve que a chamada **Fase de entrada na carreira**, que são os primeiros anos de ensino (2 a 3 anos) é marcada pelos estágios de sobrevivência e descoberta. No primeiro tem-se o “choque de realidade” quanto à complexidade da situação profissional. Já o estágio da descoberta passa pelos sentimentos de entusiasmo, experimentação e exaltação da situação de responsabilidade como docente.

Ao observar, na tabela acima, os motivos e as expectativas da P5, se pode dizer que a busca por formação pedagógica e a expectativa de aprender com os pares, podem estar relacionadas com os estágios de descobertas marcadas pela exploração e investimento no campo pedagógico.

Após a primeira fase tem-se o que o autor denominou de **Fase de Estabilização**, que permeia dos quatro aos seis anos de ensino. De acordo com Huberman, é de certa forma quando a pessoa enxerga-se como professor/a, trata-se de uma escolha subjetiva, há um comprometimento definitivo com a profissão. Nessa fase o professor sente-se parte de um coletivo, é marcada pelo sentimento de independência e de competência pedagógica crescente. O autor também menciona os sentimentos de libertação e emancipação. Há, nesta fase, uma maior preocupação

com os objetivos pedagógicos, uma vez que “situando melhor os objetivos a médio prazo e sentindo-se mais à vontade para enfrentar situações complexas e inesperadas” (HUBERMAN, 1995, p.40).

Nesta fase, encontra-se apenas a P7, que em suas falas percebe-se avaliar-se e já ter afirmações sobre seu processo de ensino-aprendizagem ao dizer que “Eu mensuro o aprendizado dele, eu faço a avaliação formativa e é uma avaliação para as aprendizagens. Então, eu acho que tem dado certo o ensino assim, mesmo com o preconceito, eu não pretendo mudar” (Trecho do primeiro encontro). Além disso, percebe-se ainda um desejo de aprender com os pares, assim como a P5.

A maioria das professoras e do professor colaborador/as da pesquisa (P1, P2, P3 e P4) estão no que Huberman (1995) classificou como **Fase da Diversificação**, situada normalmente dos sete aos 25 anos de atuação docente. Nesta fase os/as professores/as estariam mais propensos a experimentar e diversificar e seriam, então, aqueles mais motivados e empenhados para as mudanças no campo pedagógico. O que, de certa forma, é identificado no grupo, pois a troca de experiências é indicada como uma das expectativas com os Encontros sobre Avaliação. O autor traz ainda que nesse período os professores “lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação (...)” (HUBERMAN, 1995, p.41)

Além disso, se pode afirmar que o grupo colaborador tem uma característica marcante, a vontade de mudar ou melhorar aspectos do fazer pedagógico como as avaliações que realizam em suas disciplinas. Destaca-se a seguinte fala

Então, é isso pessoal, eu queria agradecer a oportunidade e acho que vai ser bom para todo mundo e eu espero também, claro que isso não acontece de uma hora para outra [...] espero que a gente consiga mudar este sistema em que as coisas conseguem ser vistas, esse fora da caixa, que a gente tenta fazer, que quem não faça isso é que se sinta constrangido de não fazer. Porque, hoje eu me sinto constrangida de fazer certos tipos de avaliação. Então, é isso tem tanta coisa para se falar e no decorrer do projeto a gente vai trocando ideia (P3, trecho do primeiro encontro).

Na sequência tem a Fase da Serenidade e do Distanciamento Afetivo, a qual Huberman (1995) descreve mais como sendo um “estado de alma” do que propriamente uma progressão na carreira e estão menos suscetíveis a avaliações externas sobre seu trabalho. O autor coloca que os professores chegam à serenidade, através de questionamentos e essa fase pode ser acompanhada pela lamentação de

quando eram mais ativos em sala de aula. Em contrapartida, é nessa fase em que os docentes evocam serenidade em situações de sala de aula. Há também um distanciamento afetivo face aos alunos. Essa fase é descrita, geralmente, entre os docentes que têm de 45 a 55 anos.

A P6 é a docente com mais tempo no ensino superior e tem 53 anos de idade e, de acordo com Huberman (1995), estaria então na fase de serenidade. Durante o primeiro encontro a professora em questão se reconheceu como a professora mais “antiga” no grupo ao indicar que “Bom, então, uma história um pouco diferente da maioria e eu sou de uma área também diferente, uma área bem técnica e acho que talvez eu sou a pedra mais bruta deste grupo aqui” (P6, trecho do primeiro encontro). Percebe-se na fala em questão que, mesmo com tantos anos de docência, a professora ainda sente o distanciamento entre os conhecimentos específicos de seu campo de atuação com os conhecimentos específicos da profissão docente²³, por isso o uso da expressão “pedra bruta”.

Cabe salientar que, mesmo na fase de serenidade, a P6 ainda investe no campo profissional em busca de conhecimentos pedagógicos ao apontar como expectativa de aprender com o grupo durante os encontros. Revela ainda que a pandemia e o sistema de ensino remoto (ou virtual) foram decisivos para que ela e seus pares repensem a forma de ensinar, observe-se o seguinte excerto:

Na veterinária o estudo é absurdamente tradicional. Talvez, de todo ruim, que a pandemia nos trouxe e não tem nada de bom na pandemia, talvez, um dos elementos positivos, que acabou surgindo, justamente, lá no nosso curso a gente se dispôr ou a gente ser obrigado, na verdade, a buscar alternativas de ensino com o ensino remoto, que era uma coisa que a gente nunca praticou, de jeito nenhum (P6, trecho do primeiro encontro).

Além das fases apresentadas anteriormente, Huberman (1995) ainda traz a Fase de Conservantismo, que tem semelhanças com a anterior, acrescidos de rigidez e conservadorismo, estando na faixa etária entre 50 a 60 anos. E ainda a Fase de Desinvestimento, no qual os professores buscam investir mais em seus interesses pessoais do que na carreira docente.

Contribuem também para a compreensão da trajetória docente o estudo de Isaia e Bozan (2008) que classifica os ciclos de vida profissional docente, levando em consideração o tempo de experiência destes sujeitos no magistério superior e

²³ Esta temática será tratada mais adiante neste mesmo capítulo.

classifica este percurso em: anos iniciais (0-5), anos intermediários (6- 15) e anos finais (de 16 anos em diante). O referido estudo foi realizado com 20 professores de uma universidade federal e de cursos de licenciatura e de bacharelado e tinha como objetivo apreender o movimento construtivo dos ciclos de vida profissional através de auto-reconstruções biográficas. As autoras esclarecem que

Os ciclos abarcam, deste modo, uma sucessão de anos combinados com fases que podem apresentar mais de uma temática e, para cada fase, entradas e saídas diversificadas ao longo da carreira docente. Mesmo que haja certa estandardização sequencial, constatamos que os acontecimentos dentro de cada etapa são percebidos e enfrentados de forma idiossincrática pelos professores. Essa sequência não linear e que carrega as peculiaridades de cada docente e de como ele interpreta os acontecimentos vividos corresponde ao que denominamos de movimentos construtivos da docência (ISAIA; BOLZAN, 2008, p.47).

Assim, as autoras destacam movimentos construtivos da carreira docente. O primeiro se refere à Preparação para a carreira docente, que envolve desde experiências do ensino médio, estágios, cursos de pós-graduação e influências familiares. Para as autoras, este primeiro movimento, designado de aprendizagem docente, é o processo de apropriação dos professores dos saberes e fazeres essenciais a uma Pedagogia Universitária.

A influência da família na escolha da docência foi algo que se destacou nos primeiros encontros da pesquisa. Abaixo alguns trechos demonstram essa relação:

[...] embora eu não tenha formação de licenciatura, na minha família tem muitos professores. Então, a minha irmã mais velha é professora de educação física, tem uma que é pedagoga, meu pai é professor de história. (P3, trecho do segundo encontro).

Aí todo mundo contou, a grande maioria, que era filho de professores e eu fiquei pensando que eu tinha que contar que eu também sou filha de professora (P5, trecho do segundo encontro).

O segundo movimento construtivo indicado por Isaia e Bolzan (2008) se refere a entrada efetiva no magistério superior, que nem sempre ocorre no início da vida profissional, mas se dá pelas oportunidades de trabalho que vão surgindo. Por outro lado, há também aqueles em que o magistério é sim uma escolha pessoal, "o que indica um forte componente de envolvimento afetivo com a docência desde um período prévio" (ISAIA; BOLZAN, 2008, p. 49). Explicam as autoras que um fator

preponderante nesta escolha reside em uma inclinação afetiva e que as mesmas denominam de sentimentos docentes. Sobre essa perspectiva, afirmam que

Algumas das percepções marcantes deste período envolvem: solidão pedagógica, insegurança frente aos alunos e à disciplina, tanto em termos de manejo de classe, quanto de domínio do conteúdo da disciplina; concentração no conteúdo específico e na necessidade de vencer o programa a qualquer custo; inadequação para a docência, ou seja, falta de domínio de uma pedagogia para esse nível de ensino (ISAIA; BOLZAN, 2008, p.49).

Sobre a docência como profissão, se pode perceber que a maior parte do coletivo a almejava desde sua passagem pelo curso de graduação. As experiências vivenciadas durante a graduação e as oportunidades de trabalho influenciaram diretamente a escolha profissional:

Então, revendo, revisitando a minha história, eu vejo assim que talvez seja os casos de muitos destes que eu estou comentando, que já na graduação eu me via como professora. Isso é professor, embora eu não tenha escolhido magistério para fazer. Mas, eu queria a docência universitária (P3, trecho do sétimo encontro).

Mas, enfim, eu sempre gostei de negócios, de empresas, de estudar e aí eu fiz administração. E, aí, no terceiro ano, eu não sei porque, mas eu comecei a gostar dos professores, de ver eles dando aula e pensei: Nossa, eu me vejo assim! Eu via os professores arrumados, aqueles substitutos que trabalhavam em empresa e eu achava muito legal isso (P1, trecho do primeiro Encontro).

Aí muito influenciada pelo meu pai e pelos professores que foram compondo essa minha trajetória acadêmica. Então, a professora que foi a minha primeira orientadora de projetos, depois a orientadora do mestrado e aí me vou para o centro de educação em Santa Maria, foi lá a minha formação (P2, trecho do primeiro encontro).

Por outro lado, as P6 e P7 relatam que não desejavam ser professora no início da sua graduação, mas que as oportunidades como estágio, tutoria e iniciação científica durante esse trajeto culminaram na escolha da docência:

E, aí me formando agoniada com essa história de não ter gostado desse negócio da clínica de animais e companhia, percebi que sempre que aparecia um animal na clínica e acabava vindo a óbito eu ia para necropsia. Eu puxava, eu conseguia convencer o tutor: Gente, a minha praia é patologia! Como tu vira patologista? Bom, na nossa realidade aqui, naquela época não existia residência na área. Então, tu tinha que fazer um mestrado e eu fui meio na onda e acabei entrando no universo acadêmico e entendendo que eu ia me realizar neste universo (P6, trecho do primeiro encontro).

Daí surgiu o convite do meu orientador lá de Santa Maria de administração e eu fiquei pensando, pensei um pouquinho e atrasei um semestre a minha formação para me testar, vou fazer iniciação científica para ver se eu quero

mesmo fazer pesquisa e ser professora. Aí eu gostei, publiquei algumas coisas e entrei no mestrado com bolsa na UFSM na Administração, fiz em Finanças e sistemas de informação (P7, trecho do primeiro encontro).

Ao relatar a entrada no magistério superior, foi perceptível na fala das professoras e do professor sentimentos como angústia, medos, insegurança e solidão frente aos processos pedagógicos vivenciados no início de carreira, o que vem ao encontro com o estudo de Isaia e Bolzan (2008). As autoras descrevem sobre o sentimento de solidão pedagógica, que é sentida devido à inexistência de apoio institucional ao professor iniciante, bem como por parte dos colegas com mais tempo de carreira, como identificado na seguinte fala: “quando eu cheguei aqui muito pouco me falaram sobre dar aula. Me disseram: “tu tens tais dias e entra em sala de aula. Vamos falar do projeto de pesquisa, do projeto de cnpq, vamos lá” (P6, trecho do primeiro encontro).

Cabe levar em conta três elementos para compreender a fala da P6: a geração pedagógica a que pertence²⁴, como é tratado o elemento ensino na universidade e a formação do/a professor/a para exercer a pedagogia universitária. Primeiro, a P6, como já dito anteriormente, é a professora com mais tempo de docência. Na fala fica perceptível que faltou apoio institucional e dos pares no início de carreira, no entanto, a mesma docente, assim como a maioria do grupo, reconhecem as mudanças implantadas no campo da pedagogia universitária pela UFPel, o que será tratado na categoria três.

O elemento formação para ser docente no ensino superior apresentou-se como um aspecto muito importante para o exercício da docência. O grupo foi unânime ao afirmar que os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado não dão conta das questões pedagógicas que serão demandadas ao assumir a docência, que o enfoque é somente a pesquisa, pois “para eu atingir esse degrau eu tive que fazer mestrado, doutorado e durante o mestrado e doutorado, eu mais ou menos tive uma amnésia que eu queria ser professora” (P3, trecho do sétimo encontro). Já o P1 acrescenta que “também no doutorado não tive docência orientada, não tive, disciplina como é que chama... Disciplina de pedagogia universitária, docência, não tive. No doutorado só te prepara para a pesquisa”.

²⁴ De acordo com Isaia (2006) o contexto do ensino superior compreende uma multiplicidade de gerações pedagógicas, que não somente se intercorrem, mas se intrincam em um mesmo percurso histórico, mas possuem “modos diferenciados de participação, interação e compreensão na trajetória formativa a ser empreendida pelos professores e a instituição em que atuam” (ISAIA, 2006, p.368).

Contribuem Isaia e Bolzan (2008) ao afirmar que

Em nossos estudos constatamos que os docentes que atuam na docência superior, em sua maioria, tiveram sua formação na área específica de seu bacharelado e/ou licenciatura, sem, contudo, terem qualquer atividade ou disciplina curricular que os preparasse pedagogicamente para atuar na Educação Superior. Logo, todo o processo formativo instaurado durante a formação inicial não dá conta da carreira universitária (ISAIA; BOLZAN, 2008, p. 44).

Se pode afirmar diante do exposto pelas professoras e o professor participantes da pesquisa, e levando em consideração estudos que apontam na mesma direção como Cunha, Brito e Cicillini (2008); Isaia e Bolzan (2008); Pimenta e Anastasiou (2014) Cunha (2005; 2006) que os cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, não tem dado conta de uma formação que abarque as questões de ensino e tampouco de extensão, atividades próprias do magistério superior.

Salientamos que LDB 9.394/96 define os cursos de Pós-graduação em nível de mestrado e doutorado como lócus de formação para a docência universitária. Pelas falas do coletivo e pela vivência da pesquisadora, observamos que esse é critério que precisa ser considerado pela CAPES como um aspecto relevante na pontuação dos Programas de Pós-Graduação.

O coletivo apontou que a falta de formação pedagógica ao longo dos cursos de mestrado e doutorado contribuiu de certa forma para algumas inseguranças na fase inicial da carreira, como se pode identificar nos excertos que seguem:

Porque, na minha área, nós somos treinados para ser pesquisadores e não para ser professor e a gente não tem uma disciplina de didática durante todo o curso e é aquela coisa, vai... Tenta dar certo. E aí, eu me sentia muito frustrada. Porque, eu pensava, que eu não sabia se eu sabia ensinar, não sabia se eu sabia cobrar (P5, trecho do primeiro encontro).

Eu não tenho formação em licenciatura e o que eu estava comentando ali é que tem muitos professores que a sua provocação é: "Não, o senhor não é engenheiro, o senhor é professor." Mas, a maioria das pessoas na minha área **não se enxergam como professores. Eles se enxergam como pesquisadores** e têm que dar aula, sendo que muitas vezes, terceirizam a função da aula. (P3, trecho do sétimo encontro) – Grifos próprios.

Destacam-se na fala da P3 duas questões que atravessam o trabalho docente e que estão imbricadas, a identidade profissional e os saberes necessários à docência. Contribuem para a compreensão destes dois elementos as ideias de Pimenta e Anastasiou (2014); Cunha (2005; 2010) e Tardiff (2014).

A P3 se refere a dificuldade dos professores se enxergarem como tal. É possível relacionar esse fato à construção da identidade docente. Destaca-se a relação dessa construção com a formação inicial nos cursos de mestrado e doutorado, que conforme o coletivo apontou, estes cursos servem para preparar pesquisadores e não professores, o que dificulta a visão e o entendimento sobre a profissão docente e seu campo de atuação, uma vez que a “identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições” (PIMENTA ; ANASTASIOU, 2014, p.77).

Sobre os saberes do professor, Tardif explica que estes são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de uma pedagogia institucionalizada, entre outros, e também são os saberes dele próprio. Ou seja, o autor trabalha na perspectiva em que situa o saber do docente na “interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2014, p.16). Essa perspectiva está baseada no que o autor denominou de fios condutores e o primeiro está na relação entre o saber e o trabalho.

Explica Tardif (2014) que por mais que os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização está em função do seu trabalho e as situações que advém da atuação docente. Ou seja, “são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”.

O segundo fio condutor é a diversidade ou pluralidade do saber, que segundo Tardif (2014) é quando os professores falam sobre seu saber fazer, referem-se a conhecimentos e saber-fazer pessoais, apontam saberes curriculares, saberes de disciplinas que ministram, de programas de formação e também saberes advindos de suas experiências.

Em suma, os saberes dos professores são plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e uma saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes diferentes e, provavelmente, de natureza diferente (TARDIF, 2014, p.18).

Algo que merece ser destacado a partir de Tardif (2014) é que os diversos saberes e o saber-fazer dos professores não são produzidos por eles mesmos ou têm origem do trabalho diário e/ou têm origem social patente. Ou seja, alguns são

provenientes da família do docente, da escola ou da cultura individual, da formação acadêmica, das instituições, dos pares, entre outros. Sobre este aspecto podemos inferir que as professoras e professor colaboradores falarem sobre suas trajetórias e atuação docente, foi possível identificar a construção de seus saberes, como explicitados nos trechos abaixo:

[...] e esse cuidado e esse incentivo, que ele sempre teve comigo, hoje eu percebo que tem muito na minha ação com os meus alunos. Porque, eu percebo que, muitas coisas, foram acontecendo de uma maneira mais tranquila, porque eu tinha conhecimento, porque o pai ia me falando “olha tu precisa de recheiar teu currículo. Olha, tu precisa participar de um projeto de pesquisa, precisa fazer extensão.” Isso lá em dois mil (P2, trecho do primeiro encontro).

Bom, aí depois em 98 saí já docente aqui, já uma história razoavelmente consolidada e buscando responder problemas que a gente tinha aqui, lacunas de pesquisa que a gente tinha aqui. Acabei indo para Botucatu fazer o meu doutorado na faculdade de Medicina. Mas, sempre com o olhar muito voltado para essa concepção, vamos atender, rotina. Nisso, eu acabei me encontrando na docência... (P6, trecho do primeiro encontro).

Eu fiz sanduíche no Instituto de Educação de Lisboa, com o professor Domingos Fernandes. Meu sanduíche lá é durante nove meses e ele estuda avaliação formativa e pedagogia universitária. Então, essa é a minha experiência com avaliação, assim. E aprendi bastante coisa com ele, rubrica de avaliação, sobre avaliação e é a avaliação que uso até hoje (P7, trecho do primeiro encontro).

Então, eu estava muito na coisa teórica e, daqui a pouco, a disciplina que me deram era uma disciplina muito focada para a nutrição e aí eu senti um pouco de medo. E o que eu fiz, eu recorri a colegas da saúde pública, que a pandemia me deu essa chance e eu recorri colegas do Brasil inteiro. Então, semestre passado eu tive pessoas do ministério da saúde, que deram palestras, eu recorri a um pessoal da UFRJ, da FIOCRUZ, pessoas que eu já tinha trabalhado ao longo da vida (P5, trecho do terceiro encontro).

As falas acima demonstram a diversidade dos saberes docentes e também nos indicam que a construção dos mesmos se dá ao longo da atuação docente, sendo demandados pelo cotidiano do professor, como indica a P5 ao relatar a necessidade de recorrer aos pares mais experientes para dar conta da demanda específica do trabalho. Além disso, foi possível constatar a partir das falas das docentes (P2, P6, P7 e P3) que os saberes foram sendo construídos em tempos distintos de suas trajetórias e que são utilizados até o momento presente, demonstrando assim a temporalidade desses saberes²⁵ (TARDIF, 2014).

²⁵ Este é o terceiro fio condutor dos saberes docentes. De acordo com o autor isso significa que ensinar pressupõe aprender a ensinar e que isso se dá ao longo da atuação profissional.

Cunha (2010) corrobora com a perspectiva de Tardif (2014) e acrescenta um elemento que foi considerado importante na fala das professoras e do professor no decorrer da pesquisa, que são os “saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e formação profissional” (CUNHA, 2010, p.21) Explica a autora que esses saberes rompem a lógica que reforça a formação como um capital individual, dando espaço a trabalhos e parcerias coletivas, de formação entre os pares ou com atores educativos locais.

Deste modo, podemos inferir que o espaço-tempo criado pela pesquisa proporcionou ao grupo momentos de partilha de saberes e situações vivenciadas no cotidiano de sala de aula. Cabe ainda destacar que, estes momentos além de um espaço formativo entre os pares, serviam também como uma espécie de apoio coletivo, como indica a P3 no primeiro encontro ao dizer que “Na hora, eu pensei, tem mais gente que tá pensando como eu, que a gente tem que avaliar a avaliação”

Evidenciamos também o seguinte trecho:

Então, isso que me traz aqui para este grupo, eu gosto muito de participar com grupos que têm áreas diferentes. Eu acho que a gente além de se conhecer, compartilha saberes que são de várias ordens. E, aí, que podem e eu sempre considero que contribuem para a gente ampliar o olhar (P2, trecho do primeiro encontro).

Nesse contexto, entendemos também que o sentimento de solidariedade demonstrado por P1, P6 e P7 é também um apoio coletivo, que por sua vez, está relacionado a identificação dos próprios desafios do campo profissional, como indica o excerto “Então, o porquê eu resolvi participar do projeto também foi solidariedade. Porque é difícil a gente conseguir pessoas para participar. Então, eu me solidarizei contigo, vou participar” (P5, trecho do primeiro encontro).

Identificamos que os docentes reconhecem lacunas de formação no campo pedagógico e buscam através da participação em cursos de formação ofertados aos professores, os saberes específicos para ensinar. Podemos inferir também, que os encontros proporcionados pela pesquisa também constituíram-se como espaço-tempo para tratar de questões pedagógicas, quando a maioria traz como expectativa aprender e trocar experiências com o grupo formado. Sobre a busca por cursos de formação, observamos as seguintes falas:

Então, eu fiz este curso, que na verdade não era também o que eu esperava porque também não tinha didática, era muito mais para ensinar a metodologia

ativa, que eles ensinavam. Não eram nem as metodologias ativas, mas foi legal a troca porque tinha muito professor. Então, conversando com um, com outro, muita gente da área da saúde coletiva e eu consegui criar estratégias nas minhas disciplinas de ao invés de prova os alunos criarem projetos. Foi legal a troca de experiências com os outros colegas (P5, trecho do primeiro encontro).

Assim como, eu continuo não sabendo a fundo, eu sei que existem e eu estou aprendendo ainda como usar e fiz também uma formação, que a Nova Escola proporcionou, que até foi bem intensa e nos encontros eles falavam da questão das rubricas e aí outro conceito que eu aprendi também e eu vi que na minha prática isso aí não. Eu fazia meus projetos, mas eu não avaliava e a minha forma não era muito clara (P3, trecho do primeiro encontro).

Durante os Encontros sobre Avaliação, foi interessante perceber as reflexões sobre a própria atuação docente. A medida em que cada um compartilhava a maneira de pensar e construir as avaliações, concomitante surgia a autoavaliação profissional, como nos revelam os trechos a seguir: “E aí, claro, eu comecei naquele esquema, aula, prova, aula, prova... E o que eu começava a notar, como eu sempre me interessei pelos alunos, eles não eram só número de chamadas, eu queria conhecer pelos nomes e tudo” (P3, trecho do primeiro encontro).

Destacamos também as seguintes reflexões

Então, eu não trabalho com provas, eu trabalho com trabalhos e várias atividades e gosto de potencializar muito a escrita. Porque, a minha área me possibilita isso. Mas aí, daqui a pouco eu penso “e como eu faço a avaliação disso? Qualitativamente e não quantitativamente. Como valorizar o aluno? Como valorizar este processo? Será que eu estou certa? Será que eu estou errada? Muitas vezes, me coloco nessa questão, certa ou errada? Será que eu sou muito flexível, será que eu sou inflexível?...” Então, todas essas coisas foram me passando... (P2, trecho retirado do primeiro encontro).

[...] para mim pensar, particularmente, a avaliação é pensar um processo como um todo. Não é simplesmente entender o resultado de alguma coisa, mas ele também é a sistematização de algo construído. Mas, ele também é um novo ponto de partida para a gente continuar as discussões. Tanto para a gente, como professor, como para os estudantes (P4, trecho retirado do primeiro encontro).

Sempre fui muito próxima dos alunos, mas eu via que não estava mais conseguindo me comunicar com eles do mesmo jeito ou criar o mesmo vínculo de comunicação, que eu já tive. Então, tudo isso e aí no meio da pandemia me despertou, vinha já me incomodando e surgiram de um jeito ou de outro. Vamos tirar o que é possível desta loucura toda, que a oportunidade de me encontrar com estes universos. A pessoa há vinte oito anos de casa resolve, um pouquinho tarde talvez, mas vamos lá, nunca foi necessário buscar mais informação e buscar formação na área da educação mesmo (P6, trecho retirado do primeiro encontro).

Durante as falas que traziam esses momentos de avaliação sobre o próprio trabalho em sala de aula, era evidente a preocupação com o desenvolvimento do

aluno, independente da fase ou ciclo profissional em que cada docente se encontra, como podemos reconhecer nas três falas acima. Relacionamos esse fato a formação de um grupo de docentes com uma postura crítica-reflexiva, tendo como ponto em comum, a compreensão dos desafios de avaliar os seus alunos de forma justa e coerente. Deste modo, o aceite da pesquisa pode indicar busca por saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem (CUNHA, 2010) e também como mais um movimento construtivo da carreira, a professoralidade docente.

Nesse movimento o conteúdo não parece ser o mais importante. Os professores estão mais voltados para as necessidades dos alunos do que de suas próprias. O amadurecimento profissional e a consciência de que a docência é um processo construído ao longo da carreira parece ser o elemento distintivo. Esta consciência depende de que os docentes tenham um conhecimento consistente de sua área de conhecimento; do modo como seus alunos aprendem e de como podem ser auxiliados neste processo, o que, sem dúvida, mobiliza movimentos de reorganização do trabalho pedagógico da aula universitária (ISAIA; BOLZAN, 2008, p.52)

Confiamos que o movimento de revistar o percurso formativo e também de expor como lida com as questões pedagógicas diárias aos seus pares, possibilite ao/a professor/a uma tomada de consciência sobre a atuação docente e que essa tomada possa vir acompanhada de mudanças em elementos pedagógicos que são considerados desafiadores, como a avaliação do ensino-aprendizagem.

Compreendemos como um elemento essencial a reflexão sobre o exercício docente e que, espaços-tempos como os momentos criados pela pesquisa podem ser explorados para esse objetivo, uma vez que o grupo indicou que as questões de ensino são pouco valorizadas em seus coletivos. Um pedido do grupo foi a indicação de materiais sobre avaliação, como textos que auxiliassem no entendimento desse elemento pedagógico.

Desta forma, foi criado um espaço de compartilhamento de materiais sobre avaliação do ensino-aprendizagem no *Google Drive*²⁶ com o objetivo de compartilhamentos de materiais diversos sobre a temática, uma vez que o coletivo identificou essa necessidade. “Outra questão que fiquei pensando também, Flávia, que aí é também na minha organização, que eu vi que vocês colocaram materiais,

²⁶ Google drive é um espaço virtual de armazenamento e sincronização de arquivos criado pela Google LLC que se configura como uma empresa multinacional de serviços *online* e software dos Estados Unidos. Possui diversas funções e o material armazenado pode ser compartilhado com outros usuários. Para acessar a pasta da pesquisa acesse; https://drive.google.com/drive/folders/1dZLOBhwp7mLx-G84k2qtzv2Y7rPQ_1we?usp=sharing

para mim também falta muita esta reflexão mais teórica” (P4, trecho do quarto encontro).

Outro elemento também evidenciado pelo grupo é a sobrecarga de trabalho docente. E isso foi percebido também ao final de cada encontro, quando buscávamos uma data para o seguinte, momento desafiador diante das professoras e do professor que demonstravam uma agenda de trabalho muito comprometida para além da sala de aula, como a participação em reuniões, comissões, etc.

Eu acho que a gente tá tão imerso na burocracia, os professores, principalmente os coordenadores de cursos e diretores, que a gente quase não tem tempo para pensar o pedagógico. Eu agora estou imerso na questão da curricularização, de refazer todo nosso PPC e aí o nosso PPC estava errado e a PRE mandou para todos os coordenadores ajustar a questão das cargas horárias, que na UFPEL era aula hora e não hora relógio. Então assim a gente fica tão imerso na papelada e em responder memorando, (...) que noventa por cento do meu tempo é isso e dez por cento é pensar o pedagógico é pensar o curso, é pensar as habilidades, competências, avaliações (P1, trecho do quarto encontro).

O excerto acima vem ao encontro dos estudos que demonstram a intensificação e a precarização do trabalho docente no ensino superior Vasconcelos e Lima (2020); Bosi (2007); Dos Reis Silva Júnior e Sguissardi (2013); Maués (2010).

Sobre a intensificação e precarização do trabalho docente destacamos o trabalho de Silva Júnior e Sguissardi (2013) que desenvolvem a partir da análise da Reforma do Estado e mundialização financeira do capital, as mudanças que as IES vêm sofrendo ao longo das três décadas.

Afirmam os autores que há uma

[...] tendência de essa instituição tornar-se mera executora de políticas compensatórias, enquanto, no plano econômico, apresenta-se como um novo modo de empresariar o saber produzido e nova forma de produzir ciência e tecnologia. Como parte essencial desse fenômeno verifica-se uma crescente intensificação do processo de trabalho do professor universitário – em especial do vinculado à pós-graduação e à pesquisa – associada a inegável processo de precarização das relações de trabalho e carreira docentes (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2013, p.120).

No referido trabalho, os autores demonstram através de análises de sete IFES do Sudeste no período de 1995-2005 a intensificação e precarização o trabalho docente a partir de dados que revelam uma redução do financiamento público às IFES, redução salarial dos docentes, redução do corpo técnico-administrativo, ao mesmo tempo em que implementava-se o aumento do total de alunos de graduação e pós-

graduação e o aumento da relação professor/alunos de graduação equivalentes, além do aumento líquido da distribuição média per capita da produção intelectual publicada dos professores de pós-graduação, Dos Reis Silva Júnior e Sguissardi (2013).

Essas mudanças são sentidas pelos docentes que diante da intensa demanda de trabalho e ao mesmo tempo em que são incentivados a produção no campo científico em detrimento do campo pedagógico, declaram:

Mas, para tu fazer uma boa docência de graduação, alguma coisa tu tem que sacrificar e a pesquisa, uma boa pesquisa, eu consigo conciliar ensino e extensão? A pesquisa me demandaria demais. O que eu comecei a notar? Que eu comecei a largar para conseguir manter um papel de pesquisadora, depois veio o papel de mãe também. Para conseguir conciliar estes papéis todos, o que é que eu estava fazendo. Eu estava abrindo mão da minha sala de aula (P3, trecho do sétimo encontro).

Eu não sei porque isso, da onde essa cultura do Brasil de focar tanto na pesquisa. Aí eu saio do doutorado e o que eu faço? Assumo uma coordenação de curso, eu assumo quatro ou cinco disciplinas (P1, trecho do quinto encontro).

Podemos identificar na fala dos P3 e P1 a relação desigual entre ensino, pesquisa e extensão, no qual a pesquisa passa a ter um enfoque maior no trabalho docente nas universidades, especialmente nas públicas. Sobre este aspecto Maués (2010) corrobora ao afirmar que a natureza desse trabalho vem se modificando, sobretudo na pós-graduação, a qual passa a ser o grande balizador das ações nas IES e isso se dá a partir dos anos 2000, quando as instituições de ensino passam a exigir o título de doutor como critério de inscrição para o concurso docente, modificando profundamente o perfil profissional.

Durante os encontros da pesquisa ficou perceptível a relação desigual entre o tripé ensino-pesquisa-extensão e fica evidente que essa desigualdade afeta o trabalho em sala de aula e a própria relação entre os pares, imprimindo a lógica competitiva empresarial ao trabalho docente. Sobre este aspecto Maués afirma

Os indicadores de desempenho baseados no mercado têm servido de parâmetros para premiação ou punição desse trabalhador que se vê acossado pelas demandas postas, que numa espécie de auto-aprisionamento tem se imolado no altar das agências de fomento, buscando financiamento, com o qual virá também o status, a respeitabilidade acadêmica e a premiação.

[...] o professor precisa ser um empreendedor (Lei de Inovação Tecnológica), trazendo dinheiro para desenvolver não somente suas pesquisas, mas para também “manter” os departamentos, as pró-reitorias, a Universidade (MAUÉS, 2010, p.153).

Outra inferência a partir da fala do coletivo, há um reconhecimento do enfoque da pesquisa na carreira acadêmica, mas o grupo demonstrou que as questões de ensino precisam ser instigadas e mobilizadas entre os pares (ver categoria 3). Entendemos também, que além desses três elementos, o trabalho de gestão, como coordenadores de cursos, diretores de unidades, chefes de departamentos, entre outros, foi sendo ao longo das décadas, incorporado ao fazer dos docentes do ensino superior e nem sempre preparados para tal. Assim, muitos/as professores/as aprendem a ser gestores/as enquanto exercem o cargo, ao que ao nosso ver, é uma forma também de intensificação e precarização do trabalho.

Por fim, destacamos então que, mesmo em tempos diferentes na carreira e com trajetórias formativas distintas, a avaliação do ensino-aprendizagem ainda é um componente pedagógico desafiador a todos os envolvidos na pesquisa, como assinalam Chaves (2004); Beraldo e Soares (2015), Cavalcante e Mello (2015).

Salientamos a compreensão do contexto formativo e das condições do trabalho docente. Neste sentido, não há a culpabilização dos professores nesse processo, mas entendemos que instigar reflexões sobre as práticas pedagógicas, ao rever sua trajetória, formação e atuação docente, possibilite a compreensão do papel social da universidade e por consequência, de seu próprio ofício, além é claro a possibilidade de compartilhamentos de saberes necessários à pedagogia universitária, como neste caso, os específicos sobre avaliação do ensino-aprendizagem.

Foi nesta perspectiva teórico-reflexiva, que os encontros da pesquisa se desenvolveram. Foi pela compreensão da avaliação do ensino-aprendizagem – como um elemento pedagógico importante no magistério superior e também por acreditar na potência dos encontros entre os pares na construção de saberes sobre seu campo de atuação.

7.2 Avaliação do ensino-aprendizagem: tipos, formas, finalidades e os desafios ao ato de avaliar

Como já indicado na pesquisa, as questões pedagógicas precisam ocupar um espaço maior na formação e atuação docente no ensino superior. Quanto à avaliação do ensino-aprendizagem, o coletivo indicou que foram ainda mais escassas as tratativas desse componente em suas trajetórias formativas e no cotidiano de sala de

aula. Foi a partir deste cenário que compreendemos a importância de identificar como cada um pensa e realiza as avaliações em suas disciplinas.

Desta forma, respaldados pelas ideias de Sant'Anna (2014), lançamos no terceiro encontro a grande questão: Como eu avalio? No entanto, para responder a mesma, o grupo foi instigado a responder a outros questionamentos que, ao nosso ver, estão imbricados com a primeira pergunta, a saber: Em que momento faço as avaliações? Para que eu avalio? Para quem eu avalio? Quais são os instrumentos avaliativos que eu utilizo? Outro questionamento, foi em relação a pandemia, a qual afetou os sistemas de ensino de forma rápida e intensa, questionamos então as diferenças nas avaliações antes da pandemia e neste momento de ensino remoto.

Cada docente respondeu às questões de maneira diferente, não seguindo a sequência das perguntas, revelando assim formas de planejamento, organização, desenvolvimentos e avaliação nas disciplinas que ministram. Ou seja, para abordar a temática avaliação do ensino-aprendizagem foi necessário falar sobre as práticas pedagógicas, indicando que esse componente não deve estar desconexo de todo o contexto de atuação do professor, assim como já apontados nas obras de Luckesi (2012) e Hoffmann (2001).

7.2.1. Tendências de avaliação

A partir da exposição de ideias do coletivo, foi possível identificar duas tendências de avaliação, a processual ou formativa (indicadas por P1, P2, P4, P5 e P7) e a avaliação somativa ou classificatória, conforme indicam P6 e P3. Sobre a avaliação processual ou formativa, indicada pela maioria do coletivo.

Destacamos então as seguintes falas:

Então, foi uma experiência bem interessante e importante para começar a pensar estes processos educativos e para mim pensar, particularmente, a avaliação é pensar um processo como um todo. Não é simplesmente entender o resultado de alguma coisa, mas ele também é a sistematização de algo construído. Mas, ele também é um novo ponto de partida para a gente continuar as discussões. Tanto para a gente, como professor, como para os estudantes (P4, trecho do primeiro encontro).

Eu busco sempre avaliar o processo. E aí eu vou falar um fluxo e depois eu vou retomando. E, por avaliar o processo, eu procuro fazer isso no decorrer do semestre, dividida em duas ou três avaliações em função do que é exigido pela UFPEL. Essas duas ou três avaliações eu coloco essa questão do processo mesmo (P2, trecho do terceiro encontro).

Mesmo compreendendo o uso da avaliação formativa como um caminho adequado ao processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, como apontou a maioria das professoras e do professor, entendemos que a avaliação precisa vir acompanhada de uma visão mais ampla dos docentes, ou seja, a avaliação na relação com a sociedade, numa visão mais sociológica²⁷ como nos apontou Afonso (2009).

Deste modo, cabe nos questionar se realmente avaliamos de maneira formativa ou realizamos avaliações de cunha classificatório - só que se utilizando de características de avaliações menos excludentes, como por exemplo a variação dos instrumentos avaliativos.

Entendemos que a avaliação normativa, explicitada por Afonso (2009), se aproxima da avaliação classificatória, uma vez que ela toma como referência e compara as realizações dos sujeitos que pertencem ao mesmo grupo. Nessa modalidade, explica o autor, os resultados quantificáveis (domínio cognitivo e instrucional) são mais importantes do que outros domínios e outras aprendizagens. Assim, o complexo processo educativo é reduzido a produtos visíveis que acabam por utilizar testes estandardizados, ou seja, a “avaliação normativa e a ideologia de mercado estão, de algum modo, relacionadas de uma forma lógica, e ganham outros sentidos face às recentes mudanças nas políticas educativas” (AFONSO, 2009, p.35).

Uma das hipóteses levantadas pela pesquisa está centrada no desafio de entender a avaliação em seu sentido mais amplo. Muitas vezes quando falamos em avaliação, os professores já pensam em técnicas ou instrumentos avaliativos, deste modo, as preocupações residem em questões de ordens mais práticas, como tipos de avaliações e instrumentos avaliativos. E isso pode ser explicado pela falta de discussão sobre esse elemento na formação e atuação profissional, o que mais uma vez reforça a hipótese de que foram raros os momentos em que realmente se discutiu a avaliação do ensino-aprendizagem, tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores universitários.

Também, porque eu queria aprender muito, fazer uma troca de aprender com todo mundo e ver o que todo mundo está usando. É, misturar as técnicas sempre é muito legal, eu sou da geração que é praticamente co-criação. Então, fico pegando umas técnicas, outras, pegando a limitação e supro com o ponto forte da outra. Bem, dinâmico assim. A expectativa, justamente, é essa troca, é aprender (P7, trecho do primeiro encontro).

²⁷ Nessa perspectiva, Afonso (2009) traz a avaliação educacional e a relaciona em níveis macro (nacional), meso (organizacional), micro (sala de aula) e mega (internacional). O autor apresenta três modalidades de avaliação: a normativa, a criterial e a formativa.

Na conversa com o coletivo da pesquisa foi possível identificar a preocupação com as aprendizagens dos alunos e, a partir disso, a discussão sobre os critérios avaliativos também vieram à tona. A reflexão incitada nos Encontros sobre a clareza de nossas práticas avaliativas levou a questão sobre os critérios adotados nas avaliações e se estes estavam claros, tanto para os professores quanto para os alunos. Deste modo, podemos indicar que o grupo entende como é importante esclarecer os critérios avaliativos no plano de ensino de cada disciplina, mas que foram aprendendo sobre isso, ao longo da trajetória profissional, a partir de situações de conflito vivenciadas.

[...] os critérios de avaliação eu deixo bem claro, inclusive, eu faço uma folha de word dizendo os tópicos que vão ser avaliados, o que precisa ser colocado no trabalho desde formatação, o peso da avaliação, as instruções detalhadas por escrito. Por que? Porque, depois, o aluno não pode me cobrar dizendo que não sabia, como já aconteceu em outros semestres. A gente vai aprendendo com tentativa e erro. Ah, professor! Mas, tu não falou isso. Ah, mas, não estava claro e agora eu quero uma nota. Não, estava tudo claro, estava ali no word, estava escrito, todas as normas, todas as regras e acho que isso facilita e ajuda muito o professor (P1, trecho do sexto encontro).

Eu tenho aprendido muito a ser transparente, deixar muito evidente o que vai ser avaliado, né? Às vezes me questiono a questão da assiduidade. Como que tu avalia a assiduidade se o aluno tem a possibilidade de faltar vinte e cinco por cento? (P2, trecho do terceiro encontro)

Então, assim, faz a ata de presença, deixa tudo muito claro e eu tenho feito isso para mim, sempre. Deixo tudo por escrito, no curso aquele dos professores ingressantes também me falaram que era para fazer o plano de ensino como se fosse um acordo com os alunos e se fosse possível, pedir para eles assinarem e tal. Então, no presencial eles até assinam. Mas, no *online* eu deixo sempre exposto certinho para eles verem e eu tento deixar claro. Não por uma experiência minha, mas por um medo que vem dos outros colegas assim (P7, trecho do sexto encontro).

Na fala anterior, a P7 relata que os colegas influenciaram a maneira de organizar o plano de ensino e a necessidade de deixar tudo claro e registrado no referido documento. Ela relata também a importância desta organização para o trabalho docente e faz referências às orientações recebidas no curso de Formação de Professores Ingressantes promovido pela UFPel. Ou seja, a partir dos excertos acima do P1 e da P2, destacamos que a avaliação do ensino-aprendizagem poucas vezes foi tratada na formação dos/as professores/as do ensino superior, e que quando ocorrem normalmente partem de situações de conflito, conforme havíamos indicado como uma das hipóteses desta pesquisa. A fala da P7 confirma a importância de

espaço-tempo para se tratar das questões pedagógicas para a docência no ensino superior.

Sobre a avaliação baseada em critérios, Afonso (2009) esclarece que a principal característica está na apreciação do grau de consecução dos objetivos de ensino, não há comparação entre sujeitos e sim a preocupação individual no alcance dos objetivos estabelecidos. Nesse tipo de avaliação, também são utilizados testes e provas, com preocupações técnicas e metodológicas, para garantir validade e fidedignidade. Para o autor essa modalidade de avaliação é a que dá mais garantias de que são realizadas quer a transmissão, quer a aprendizagem das chamadas competências mínimas ao mundo do trabalho e ao mesmo tempo em que é a modalidade de avaliação pedagógica que permite um maior controle central do Estado. Deste modo, Afonso (2009) explica que no nível micro, a avaliação criterial muitas vezes é confundida com a avaliação formativa, pois ambas exigem objetivos pré-estabelecidos, no entanto, elas não são sinônimas ou sobreponíveis.

Consideramos frutíferas as reflexões que foram sendo trazidas pelo coletivo. Destacamos o sexto encontro²⁸ nesse processo, pois estávamos há quatro meses enquanto grupo, havíamos falado sobre nossos processos formativos, compartilhado sobre nossas práticas pedagógicas, trocando ideias e saberes.

No encontro em questão, o semestre da UFPel já havia iniciado e podemos perceber que as reflexões advindas da pesquisa contribuíram para tomadas de consciência e pequenas mudanças em relação a avaliação do ensino-aprendizagem, como por exemplo, a percepção que o/as docente/s tiveram sobre a necessidade de trabalhar em conjunto com os alunos o plano de ensino - e nele abordar com mais clareza as avaliações.

[...] eu tenho claro para mim, que eu não consigo deixar claro os critérios de avaliação. Eu sei o que eu quero que eles saibam, os pontos importantes, eles não podem sair da disciplina ou não é desejável que eles saiam da disciplina sem saber determinadas coisas. Mas, eu não passo isso para eles. Eu vou passando aos poucos, olha, em uma aula. Mas, eu não ponho isso no plano de ensino. No plano de ensino é no final do semestre os alunos deverão saber as estruturas, as funções. Enfim, tu coloca de forma genérica. Mas, para o estudante eu vou deixando isso aos poucos durante as minhas falas, nem é uma exposição, é uma orientação que a gente dá e depois cada um vai fazendo o seu aprendizado. Então é isso, pessoal! Eu sinto assim, eu

²⁸ Para maiores detalhes, ver Diário de um processo metodológico: a pesquisa-ação como caminho, p.107.

tenho mais a crescer do que o trajeto que eu já fiz. Mas, eu sinto que eu estou em movimento [...] (P3, trecho do sexto encontro).

Nessa função de registrar duas avaliações no sistema a gente tenta ponderar os pesos, só que, às vezes, de forma até justa a reclamação, coisas que dão muito trabalho para eles e o peso na ponderação não vale tanto em termos de configuração de nota final. Então, eu não sei, são coisas que a gente precisa rever e talvez pensar em outro encaminhamento. Mas, ou até questionar a forma como os registros são feitos no sistema, pensando, claro eu penso muito, em função da disciplina que eu trabalho que é estágio. Mas, eu acho que dá para pensar para além. Mas, é isso assim, eu tenho tido cada vez mais consciência que não, que não fica muito bem esclarecida a questão dos critérios (P4, trecho do sexto encontro).

A avaliação formativa, visa também o alcance dos objetivos, “é, apenas em parte, uma avaliação criterial no sentido que a avaliação formativa pode apoiar-se em testes criteriosais, embora não se baseie exclusivamente nestes instrumentos de recolha de informações” (AFONSO, 2009, p. 38). Deste modo, nesta modalidade de avaliação são necessários os objetivos e critérios, mas os instrumentos avaliativos são diversos, como observações livres e sistemáticas do professor, auto avaliação, trabalhos em grupos, entre outros. O autor esclarece ainda que a avaliação formativa é muito mais ampla do que seus instrumentos e que essa amplitude é que pode permitir a uma avaliação que dê conta da pluralidade de formas de excelência na escola.

A finalidade de nossas avaliações também foi discutida nos encontros, afinal, compreendemos como necessário entender o que queremos ao avaliar, qual é a intenção pedagógica presente nas nossas ações. Deste modo, as questões “O que avaliamos?”; “Para que avaliamos” e “Para quem avaliamos?” colaboram para que o grupo pensasse sobre. A aprendizagem apareceu como fator principal para P1, P3, P6 e P7, seja para verificar se de fato ocorreram as aprendizagens, seja para identificar possíveis lacunas.

As P2 e P4 relatam avaliar o processo de construção do conhecimento. Vale salientar que as docentes em questão trabalham com as disciplinas de estágio, e pela característica desse componente curricular – que neste caso são, menor número de alunos por turma e a possibilidade de orientar por mais tempo os mesmos alunos de estágio – parecem contribuir para a possibilidade de se realizar avaliações formativas.

Eu trabalho com os estágios, principalmente, e nas ciências sociais nós temos três estágios, o estágio I, o estágio II e o estágio III. Então, eu trabalho com a mesma turma durante três semestres, isso me proporciona a pensar nesse acompanhamento de longo prazo deles, para mim é bem importante, para o que eu penso em relação a avaliação. Então, a gente, é um trabalho que eu

faço em conjunto com outro professor, a gente conversa muito (P4, trecho do quarto encontro).

Teve um ano na disciplina de seminário temático que eu construí essa proposta de avaliação junto com eles. Mas aí aqui, escutando os colegas da pesquisa que fazem parte pesquisa junto comigo, também pensando um pouco sobre a questão da avaliação, eu penso que os acordos com os alunos, eles podem ser potencializados na minha prática muito mais e essa potencialização se dá no meu ponto de vista colocando a questão da avaliação, colocando o que é a avaliação, que papel ela tem na aprendizagem, na formação. E, a partir disso, então, construir os acordos e critérios (P2, trecho do sexto encontro).

Outra questão que pode ser destacada em busca de uma avaliação formativa, é a mudança de posição do aluno no processo de ensino-aprendizagem, o que poderia, ao nosso ver, possibilitar um maior engajamento no seu processo de construção do conhecimento. Na fala acima, a professora relata a construção de uma das avaliações junto à turma e identifica que, a partir da avaliação, a possibilidade de tratar sobre aprendizagem e a formação individual de cada aluno/a.

Ainda sobre a finalidade de nossas avaliações e relação em verificar a aprendizagem discente, vale questionar o que são as aprendizagens que avaliamos no ensino superior. Sabemos que existe uma preocupação pedagógica em desenvolver todos os conteúdos previstos em uma disciplina, o que contribui para limitar o entendimento das aprendizagens como apreensão dos conteúdos planejados. Essa relação também pode ser vista quando não conseguimos pensar em avaliação sem realizar algum tipo de exame que consiga expressar o conteúdo apreendido pelos alunos. Assim, compreendemos necessário a reflexão sobre o que avaliamos e para que avaliamos, a medida que “nossa prática de acompanhar a aprendizagem do educando traz muito mais as marcas do ato de examinar, que as do ato de avaliar” (LUCKESI, 2011, p.205).

Por outro lado, Afonso (2009) nos alerta que é preciso ter cuidado e não transformar a avaliação formativa numa espécie de panaceia pedagógica, como se ela tivesse apenas virtualidades. Deve, então, estar a serviço de melhorar o ensino e aprendizagem, deste modo ela deve dizer respeito somente ao aluno e ao professor. Outro aspecto é que dependendo de como ela é contínua, pode se transformar também em um controle do aluno. Assim, “Interessa-nos, sobretudo, chamar a atenção para a avaliação formativa enquanto dispositivo pedagógico adequado à concretização de uma efectiva igualdade de oportunidades de sucesso na escola básica” (AFONSO, 2009, p.40). Assim, o autor destaca que esse tipo de avaliação

pode dar viabilidade do professor inter/multicultural e agente de uma democracia mais aprofundada.

Uma das modalidades de avaliação que não foi citada pelo grupo – e que acreditamos ser importante no acompanhamento do processo de construção do conhecimento - é a avaliação diagnóstica. Esse tipo de avaliação possibilita o acompanhamento da construção do conhecimento de cada aluno, desde o início de cada disciplina e os resultados devem ser comparados somente com o próprio aluno, para isso, é necessário então reconhecer o que cada um traz de saberes ou experiências que se relacionam com as aprendizagens previstas no componente curricular. Além disso, compreendemos a avaliação diagnóstica não somente em relação aos detectar conteúdos e habilidades dos sujeitos, indicados por Sant’Anna (2014) e Hydt (1997), mas também como um diagnóstico da realidade social dos/as alunos/as que estão em nossas turmas.

No transcorrer dos encontros, o grupo também pode identificar em quais momentos realiza as avaliações e os instrumentos avaliativos que mais se utilizam em suas disciplinas. Percebemos que o coletivo tem a preocupação em avaliar em muitos momentos e para isso, se utilizam dos mais variados instrumentos avaliativos. Deste modo, podemos inferir que o movimento pela melhoria em suas avaliações - e talvez a busca por avaliar tudo que se desenvolve em termos de aprendizagem – faz com que o número de avaliações realizadas em cada disciplina aumente, tornando esse processo ainda mais trabalhoso ao/a docente.

Na avaliação eu pego quatro momentos é a participação em aula e nas atividades, é uma pontuação, estudos de caso para ensino, que a gente trabalha muito na administração e eu tenho umas revistas de casos, casos reais e isso fomenta a discussão, o raciocínio, resolução de problemas. Então, assim a discussão de casos eu acho bem legal e aí discutir a teoria depois, discutir o caso e a teoria, a prova e o trabalho em grupo. Então, eu faço a avaliação em quatro momentos, é até meio chato, dá bastante trabalho. Mas, é uma visão mais 360 que a gente fala, mais completa (P1, trecho do segundo encontro).

Eu vou dizer assim, que eu acho que uso a avaliação em muitos momentos, em muitos momentos mesmo, elas são bem variadas. Mas, eu vou me defender no lado positivo. Eu vou dizer, que eu tive o tempo da tese para estudar a avaliação e os processos de avaliação de ensino-aprendizagem (P7, trecho do terceiro encontro).

7.2.2 Instrumentos avaliativos

A quantidade de avaliações empreendidas pelo coletivo nos revelou uma grande variedade de instrumentos avaliativos. Deste modo, além da prova, mencionada por quatro docentes, optamos por citar aqui todos os outros tipos de instrumentos apontados pelo grupo e uma breve explicação sobre cada um deles. A conceituação leva em conta a explicação dada pelo/a professor/a, a pesquisa bibliográfica realizada em livros/materiais disponíveis e a autorreferência.

- a) Prova: instrumento avaliativo utilizado com o objetivo de mensurar os conhecimentos adquiridos em um determinado período. Podemos citar como tipos: a prática, a oral, a escrita – esta última costuma ser a mais utilizada no ensino superior. A prova escrita pode conter questões objetivas e/ou discursivas.
- b) Questionário *online*: É um instrumento de coleta de informações através de um apanhado de perguntas. Existem vários tipos de questionário, no caso da pesquisa, podemos indicar a utilização para obter informações dos conteúdos apreendidos pelos discentes. A UFPel disponibilizou para o ensino remoto uma plataforma, chamada E-aula, que se caracteriza por ser um ambiente virtual de aprendizagem. Na plataforma é possível colocar materiais diversos, como inserir instrumentos avaliativos, como nesse caso um questionário com questões sobre o conteúdo elaboradas pelo/a professor/a.
- c) Formulário via *Google Forms*: formulário consiste em um documento no qual são solicitados dados e informações que permite o registro e o controle das atividades. Existem vários tipos de formulário como, por exemplo, os impressos. Neste caso, o formulário eletrônico é gerado no aplicativo de gerenciamento de pesquisa da empresa Google. Além de inserir questões abertas e fechadas, permite a análise das respostas com resumos automáticos, através de gráficos.
- d) Avaliação a partir da aprendizagem baseada em problemas (ABP): neste tipo de avaliação são colocados problemas baseados em situações reais nas quais os alunos investigam, refletem e propõem soluções a partir de conhecimentos adquiridos anteriormente. A partir de levantamentos bibliográficos, podemos indicar que é uma tendência pedagógica atual que faz oposição ao ensino tradicional (Souza e Dourados, 2015). Os

autores definem a ABP como uma estratégia para a aprendizagem, com foco no educando e através da investigação, busca-se produzir conhecimento de “forma cooperativa, e que utiliza técnicas de análise crítica, para a compreensão e resolução de problemas de forma significativa e em interação contínua com o professor tutor” (Souza; Dourado, 2015, p.184-185).

- e) Rubricas de avaliação: este foi um instrumento trazido por duas docentes (P7 e P3) e que gerou curiosidade no coletivo. Nas pesquisas sobre este instrumento avaliativo, podemos dizer que há também uma tendência de utilização. Rubricas de avaliação consiste no estabelecimento de critérios que serão considerados ao avaliar os trabalhos produzidos pelos alunos, sejam eles projetos, apresentações orais, trabalhos escritos, entre outros. Além disso, é importante que para cada critério adote-se níveis de desempenhos diferentes.
- f) *Padlet*: ferramenta *online* que consiste em um mural interativo em que todos podem inserir material. Podemos comparar com um quadro de sala de aula, só que de maneira virtual. Neste quadro é possível fixar arquivos em vários formatos, como textos, áudios, imagens, vídeos, links que levem a outros materiais, entre outras possibilidades. Ou seja, é um espaço que torna possível a organização de conteúdo hipertextual.
- g) Aprendizado por projetos: a avaliação se dá a partir de projetos criados pelos alunos em relação a determinados conteúdos. No caso da pesquisa, o projeto consistia na avaliação do desenvolvimento e produto final de uma maquete criada por grupos de alunos.
- h) Teatro-fórum: é uma modalidade do Teatro do Oprimido, que consiste em apresentação de cena que levanta um determinado problema. Os espectadores não são sujeitos passivos, sendo incitados a apresentar soluções por meio de ação cênica. Deste modo, “visa colocar em prática as ideias e as sugestões de ações para a superação do problema de opressão, para que possa ensaiar possibilidades de atuação no contexto social” (CANANDA, 2012, p.121).
- i) Relatório: escrita que expõe informações para indicar descrição e resultados de ações realizadas em determinada atividade. No caso da pesquisa, o relatório faz referências às ações de ensino durante os

estágios curriculares dos cursos de licenciatura. Para Sant'Anna (2014) esse instrumento tem por objetivo relatar, fornecer dados, resultados que permitam constatar a realidade das atividades desenvolvidas.

- j) Escrita de si: não se configura como um instrumento avaliativo propriamente dito, no entanto, a professora relata utilizar-se das escritas autobiográficas para avaliação processual de algumas de suas disciplinas. Em sua origem, a escrita de si tem sua base nos estudos autobiográficos e também tem sido utilizada como um dispositivo de formação, pois “A pesquisa (auto) biográfica em educação aposta na interpretação dos que constroem/vivem a história. Nesse sentido, ela tem um interesse particular por (auto) biografias de educadores e pelos processos de biografização de professores em formação” (Souza; Passeggi, 2011, p. 328)
- k) *Quiz* educativo: da tradução da língua inglesa para a portuguesa, quiz significa questionário. No entanto, este termo é empregado para se referir a um jogo, nos quais os jogadores (individualmente ou em equipes) tentam acertar as respostas das questões feitas. Na educação tem sido adotado como uma estratégia pedagógica que motiva os alunos, por se tratar de um jogo, e que tem como objetivo avaliar o conhecimento dos alunos sobre determinados conteúdos.
- l) Seminários: elaboração e apresentação de forma individual ou em grupos sobre um determinado tema. Requer pesquisa sobre o tema, coleta de materiais e informações, leitura e organização metodológica para a apresentação. Para Zanon e Althaus (2008) o seminário consiste em analisar criticamente o tema ou ideias dos autores estudados e não apenas reproduzir tais ideias, além disso, “propor alternativas para resolver as questões levantadas; instaurar o diálogo crítico, estimulando a produção do conhecimento de forma cooperativa” (ZANON; ALTHAUS, 2008, p.19-21).

Entendemos que essa diversidade de instrumentos utilizados pelo grupo demonstra, de certa forma, uma tendência de desenvolver avaliações de maneira mais processual, uma vez que, talvez empreendendo muitos momentos avaliativos durante o semestre poderia auxiliar nesse acompanhamento contínuo, como aponta o P1 ao dizer que “faço várias avaliações, não faço uma, o mínimo que eu peço são duas.

Mas, eu acho que para oportunizar mais para o aluno e para que ele possa também não ter aquele momento apenas, eu faço quatro avaliações com pesos diferentes” (P1, trecho primeiro encontro).

A prova apareceu como instrumento avaliativo empregado por 4 docentes, mas não como instrumento principal e sim como mais um usado no processo de avaliação. Com isso, queremos dizer que não temos a intenção de demonizar o uso da prova como instrumento de avaliação, entendemos sim, que não deve ser o único a ser usado quando se tem a avaliação como um componente do ato pedagógico, conforme nos indica Luckesi (2011). Surh (2008) corrobora ao dizer que as provas devem ser contextualizadas e compostas por diferentes questões, em que a memorização seja substituída por compreensão.

Destacamos, então, a seguinte fala

[...]eu comecei naquele esquema, aula, prova, aula, prova... E o que eu começava a notar, como eu sempre me interessei pelos alunos, eles não eram só número de chamadas, eu queria conhecer pelos nomes e tudo. Aí, eu notava que a nota não refletia no desempenho, no quanto eles sabiam (P3, trecho do primeiro encontro).

Deste modo, a crítica na utilização da prova reside em aspectos sobre sua utilização, como a centralidade no processo avaliativo, ou seja, quando este instrumento é o que tem maior peso ou importância no processo de ensino-aprendizagem; quando é um instrumento que priorize a memorização de respostas consideradas corretas em detrimento do pensamento crítico e amplo sobre os conteúdos; quando não há um *feedback* ou conversa entre professor e alunos sobre as questões que foram abordadas, deste modo, não se privilegia a aprendizagem e, pela prova ainda ser um instrumento empregado para demonstrar a hierarquia de poder em sala de aula. Deste modo, compreendemos que é possível valer-se da prova numa perspectiva de avaliação formativa, para isso, entendemos como necessário ter como premissa que avaliar é diferente de examinar. Sobre a relação entre a prova e a avaliação processual, destacamos a fala da P4.

Mas, no coletivo do curso, aqueles conhecimentos, aquelas vivências que o estudante precisa construir e tecer relações para seguir adiante. Então, em determinados momentos é muito interessante, por exemplo, fazer uma prova porque, nos dá a dimensão da caminhada, desses resultados também, daquilo que ele compreende, o que ele sabe e também nos ajuda a pensar as nossas referências para a sequência do trabalho, isso a prova em relação

a outros tipos de avaliações, pensando em instrumentos (P4, trecho do quarto encontro).

Sobre o uso de formulários e questionários percebemos que, devido ao sistema de ensino remoto – em que a aplicação da prova presencial não pode mais ser realizada - estes tipos de instrumentos podem ter servido como uma forma de adaptação de cada docente, uma vez que também permitem trabalhar com questões que comumente são feitas nas provas tradicionais. Os seminários e relatórios podemos indicar como instrumentos avaliativos mais comuns no ensino superior, assim como a prova. Sobre o seminário ou trabalhos em grupos, uma das questões levantadas pelo grupo está no efetivo envolvimento de todos os participantes dos grupos formados para tal, talvez aí reside o fato da prova ser considerada um instrumento avaliativo importante, pois é realizada, normalmente, de maneira individual e com o objetivo de detectar os conhecimentos adquiridos por cada discente.

Inferimos a partir dos encontros e das pesquisas sobre instrumentos avaliativos, algumas tendências de uso atual, como as rubricas de avaliação, o *Padlet* e o *Quizz*. O ensino remoto pode ser considerado um contexto emergente que acelerou a construção de novos saberes dos professores, principalmente sobre as TIC. Acreditamos que essas ferramentas virtuais podem auxiliar os/as professores/as na construção de aulas e avaliações que engajem mais os alunos às aprendizagens, uma vez que estamos vivenciando a chamada era digital, com formas de interação e comunicação muito próprias.

Nessa perspectiva Monteiro afirma que

Diante de uma nova sociedade - baseada na criação, publicação e compartilhamento de informações em rede - os recursos tecnológicos da atualidade são essenciais para aprimorar o processo de aprendizagem. Dessa forma, o *Padlet* é destacado como uma ferramenta que permite a congregação de diferentes conteúdos por intermédio de links, consolidando-se como um novo modelo de organização de conteúdo hipertextual na web (MONTEIRO, 2020, p.03).

O *Padlet*, a ABP, aprendizado por projetos e o *Quizz* são ferramentas que estão em consonância com as Metodologias Ativas de Aprendizagem, que consiste em empregar abordagens pedagógicas que engajem o aluno na construção do seu conhecimento de maneira ativa. Para isso, utiliza-se de experiências reais ou

simuladas, com o objetivo de solucionar, com sucesso, desafios ocorridos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. (Berbel, 2011).

A autora acredita que

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras (BERBEL, 2011, p.28).

Compreendemos que o movimento de abordagens que prezam pelo protagonismo do aluno em relação ao seu processo de aprendizagem, condiz com a mudança de posição tanto do aluno, quanto do professor no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o professor não é o sujeito que ensina e nem o aluno é o sujeito que aprende. O primeiro torna-se o mediador/orientador no processo de pesquisa, análise e decisões empreendidos pelo segundo.

Durante os encontros, as P3 e P5 indicaram utilizar-se das metodologias ativas em sala de aula. No entanto, ao analisar os instrumentos avaliativos do restante do grupo, todos os professores utilizam-se de pelo menos um instrumento que está de acordo com a referida abordagem. Este dado, ao nosso ver, independente de empregarem a denominação da metodologia ao descrevem suas ações em sala de aula, apontam para uma concepção de educação em que preze a autonomia do educando.

Sobre as rubricas de avaliação, compreendemos na verdade, que trata-se de avaliação do tipo criterial, organizada de maneira que se estabeleça os critérios e níveis de desempenho e que fique esclarecido, tanto para o/a professor/a quanto para os/as alunos/as, todos os elementos que serão avaliados em determinado trabalho/tarefa. Levando em consideração as pesquisas científicas e materiais diversos consultados sobre a prática das rubricas de avaliação, bem como, as análises a partir da pesquisa, consideramos como um instrumento que pode auxiliar o docente a compreender com maior profundidade o que ele realmente avalia ao solicitar determinados trabalhos aos seus alunos.

Nesse sentido, Fernandes (2021) explica que nas rubricas de avaliação

[...] para um dado critério, poderemos ter, por exemplo, três, quatro ou mesmo cinco indicadores ou descritores de níveis de desempenho que deverão traduzir, se quisermos, orientações fundamentais, para que os alunos possam regular e autorregular os seus progressos nas aprendizagens que têm de desenvolver. Assim, numa rubrica, deveremos ter sempre dois elementos fundamentais: um conjunto coerente e consistente de critérios e um conjunto muito claro de descrições para cada um desses critérios (FERNANDES, 2021, p. 04).

A Escrita de Si e o Teatro-fórum chamaram a atenção pelo fato de não se configurarem como instrumentos corriqueiros de avaliação. A Escrita de Si é um texto narrativo centrado na experiência e, neste caso, olhando para o processo de construção da aprendizagem, quando busca “fazer conexão entre aquilo que eu fui vivenciando com aquilo que eu sei, que eu fui construindo e com aquilo que vou me projetando” (P2, trecho do terceiro encontro), ao nosso ver, essa Escrita de Si está é um processo de autoavaliação, que por sua vez está em consonância com práticas de uma avaliação mais participativa (MELCHIOR, 2001) e formativa (Afonso, 2009).

O Teatro-fórum (o qual pertence ao Teatro do Oprimido) foi criado pelo importante teatrólogo brasileiro Augusto Boal, inspirado na obra Pedagogia do Oprimido. Deste modo, é “uma proposta que trata de ajudar os oprimidos a descobrir a arte descobrindo a sua arte; nela, descobrindo-se a si mesmos; a descobrir o mundo, descobrindo o seu mundo; nele, se descobrindo” (BOAL, 2009, p.170).

Deste modo, indicamos este tipo de teatro com uma ferramenta – e nestes casos – como um processo avaliativo em que se busca instigar o pensamento crítico dos sujeitos em formação. A P7 para trabalhar situações conflituosas, estimulando os alunos a entenderem os conflitos sociais, especialmente em problemas sociais contemporâneos assédio sexual nas relações de trabalho, questões de gênero, preconceitos com as minorias, entre outros. Deste modo, tem como objetivo estimular a reflexão, buscando através da encenação, discutir a possibilidade de resolução dos problemas levantados.

O conflito é uma marca desse tipo de teatro, pois

[...] consiste em apresentar um problema social em cena, um anti-modelo (ou seja, um modelo de vida não desejado, que não deve ser visto como modelo), no qual o oprimido é impedido de realizar um desejo, fruto da necessidade clara de cunho pessoal ou social. Na cena, apresentam-se diferentes motivações do opressor e do oprimido. Em um jogo de conflitos, nos quais se apresentam forças, muitas vezes desiguais, o protagonista busca resolver o problema apresentado. Sem conflito, não há fórum (CANDA, 2012, p.121).

Portanto, podemos indicar que os instrumentos avaliativos que tenham como horizonte a construção ou protagonismo dos alunos estejam em consonância com uma concepção de ensino que vai na direção contrária ao ensino tradicional. Entendemos que esses tipos de instrumentos corroboram com a afirmação de que o professor e as professoras envolvidas na pesquisa, buscam conceber a avaliação de maneira processual e com o foco nas aprendizagens.

Entendemos é claro, que para a superação deste paradigma não basta apenas investir em instrumentos avaliativos diversos, a reflexão sobre a nossa concepção de docência, bem como, a serviço de quem estão as nossas práticas pedagógicas, precisam acompanhar esse movimento. No entanto, essa variedade de instrumentos utilizados pelo professor e pelas professoras colaboradoras da pesquisa, demonstram de certa maneira uma vontade de mudanças nas suas ações pedagógicas.

Logo, identificamos a partir da pesquisa, uma vontade pedagógica em transgredir o modelo de avaliação de cunho classificatórios e empreender em movimentos que busquem avaliar o processo. Nesse movimento de refletir e agir em prol de mudanças nas práticas avaliativas, trouxe novas perspectivas

Então, mudei o esquema, mais ou menos, ao fim de cada tópico, ao fim de algum momento da disciplina, eu tenho feito as avaliações formativas usando os recursos do E-aula. Então, tenho usado algumas estratégias tipo mapas mentais, alguns quiz, algumas coisas, tentando trazer eles mais participativos nessas avaliações formativas e continuamos, aí eu divido disciplina com o colega, continuamos fazendo uma avaliação que, eu não sei se o termo está correto. Mas, é formativa, antes da nota, que faz com o tempo definido, respondendo um hall de questões também no meio do semestre e no final do semestre (P6, trecho do terceiro encontro).

Então, a gente começou e isso veio muito forte, que a devolutiva não é só falar, é legal, bonita a tua atividade. Mas, é se colocar nesse diálogo, olhar e dialogar não é fácil e aí não é fácil quando eu penso também nesse ensino *online*, que a gente propõe as atividades no E-aula e a gente precisa estar dando esse retorno constante (P2, trecho do segundo encontro).

Mas, eu já tinha mais especificado o que eu ia avaliar, quanto cada grupo ia levar de pontuação se apresentasse esse ponto, aquele ponto, como seria a apresentação deles no dia lá também e eu comecei a me aproximar e me interessar e me fascinar por essa área da educação e juntamente com essa visão de enxergar que o processo avaliativo não pode se restringir a prova, que a prova não prova nada (P3, trecho do primeiro encontro).

A busca por uma avaliação de maneira formativa também esbarra no sentimento de desânimo ou pouco engajamento para as aprendizagens por parte dos alunos, foi um sentimento apontado por alguns docentes do grupo. A centralidade da nota e da prova no sistema de ensino é tão forte, que alguns professores descrevem

a percepção de que quando se utilizam de outros instrumentos avaliativos que não prova e testes valendo nota, há pouco engajamento por parte dos discentes.

Deste modo, identificamos uma vontade em realizar avaliações de maneira formativa, visando às aprendizagens, em um contexto histórico e social marcada pelo sistema de ensino tradicional com suas avaliações de caráter classificatórios, o que torna, ao nosso ver, o rompimento da pedagogia do exame ainda mais desafiadora. Sobre a prova o P1 explica que “eu gosto de não só usar a prova, eu acho que a prova para mim faz o aluno estudar, que parece que o trabalho eles dão uma combinada, um faz uma parte, outro outra... A gente sabe como é. Agora a prova o cara tem que sentar e estudar” (trecho do segundo encontro).

Além disso, a P7 relata que

Mas, Flávia, por vezes, aquela percepção de alguns professores, se não faço prova, o aluno não prioriza a minha disciplina, é real. Porque, tadinhos, eles estão tão acostumados que não conseguem ver de outra forma. Foi prova e medo a vida toda (P7, material do chat).

Essa cultura está tão arraigada em nosso sistema de ensino, que há uma dificuldade de se romper com o tradicional, mesmo estando na condição de professor e não mais como aluno.

Eu sempre faço avaliação escrita, eu tenho para mim, não sei com que embasamento mas que, se a gente não diz que vai ter uma prova, eu penso, talvez, em mim como estudante, talvez... Algum resquício de memória como estudante, se tu não diz que não vai ter uma prova, aquilo não causa muito engajamento (P3, trecho do terceiro encontro).

Ao mesmo tempo, notamos que a partir dessa percepção há toda uma preocupação e empenho por parte do/a professor/a para que os alunos se envolvam nas atividades de ensino propostas. Sendo assim, com o pouco engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, fez com que o professor e as professoras, investissem recursos financeiros e tempo para dar conta de novas tecnologias da Informação e comunicação (TIC).

Podemos inferir que isso foi intensificado com a mudança do ensino presencial para o ensino *online*. Em vários momentos, durante os encontros, havia indicação de aplicativos, sites, *softwares*, entre outros, os quais os docentes se empregavam para dar conta do ensino-aprendizagem durante o ensino remoto. Cabe destacar então,

que havia nas falas do coletivo preocupações em relação à didática empregada nas aulas, principalmente pelas demandas a partir do sistema remoto de ensino.

Entendemos a complexidade que está presente nos processos avaliativos, principalmente se partimos da perspectiva que a avaliação não é um ato isolado das questões pedagógicas, mas está dentro de um contexto – social e institucional, em que as relações entre a instituição e os sujeitos são atravessadas por contextos emergentes.

7.2.3 Os desafios ao ato de avaliar

Como já afirmado, a educação modifica-se também pelos contextos que emergem e que desacomoda os que estão envolvidos no processo, como no caso a pandemia que teve seu início, aqui no Brasil, em março de 2020 e que até o momento atual tem interferindo no ensino em todos os seus níveis. Nesse sentido, a P6 relatou ainda que a pandemia fez com que ela sentisse necessidade de modificar as avaliações nas suas disciplinas.

Então, mudei o esquema, mais ou menos, ao fim de cada tópico, ao fim de algum momento da disciplina, eu tenho feito as avaliações formativas usando os recursos do E-aula. Então, tenho usado algumas estratégias tipo mapas mentais, alguns quiz, algumas coisas, tentando trazer eles mais participativos nessas avaliações formativas e continuamos, aí eu divido disciplina com o colega, continuamos fazendo uma avaliação que, eu não sei se o termo está correto, mas é formativa, antes da nota, que faz com o tempo definido, respondendo um hall de questões também no meio do semestre e no final do semestre (P6, trecho do terceiro encontro).

A pandemia pode ser considerada um contexto emergente que afetou de maneira drástica os sistemas de ensino e a relação entre toda a comunidade acadêmica. Quando esses contextos emergem, como no caso também da mudança de perfil dos discentes nas universidades, exigem dos professores uma reorganização do seu trabalho docente, então a busca por saberes do campo pedagógico e, neste caso, dos saberes sobre avaliação parecem ter ganho destaque durante o ensino remoto.

Isso se deve principalmente pela relação de poder que está imbricada num sistema tradicional de ensino, e fica mais explícita ainda na maneira de como avaliamos, aplicando provas e testes, com respostas certas e erradas e tempo demarcado no relógio para isso. No entanto, com o sistema de ensino que acontece

sem a presença do professor e alunos, isso não foi possível, tornando ainda mais complexo o processo avaliativo.

Outra questão percebida, é que essa mudança impactou diretamente na vida de cada docente, pois o espaço da sala de aula foi transferido pois “a vida da universidade entrou na nossa casa. Então, eu estou na sala de casa porque tem o quarto dele tomado de brinquedos e coisas para ele brincar. Nosso espaço de trabalho se mistura com o nosso espaço de vida” (P1, trecho do primeiro encontro).

Assim, também tiveram que adaptar essa nova sala de aula, investindo não somente em novas aprendizagens, mas também recursos financeiros para dar conta das demandas que surgiram com o sistema de ensino remoto, o mesmo professor afirma que “a internet agora ela tem que ser uma internet boa se não a gente não consegue trabalhar”.

Portanto, a pandemia de covid-19 interferiu de maneira direta a relação dos sujeitos com o mundo e a forma de relação entre as pessoas. Conseqüentemente, o sistema de ensino (presencial) foi obrigado a se adaptar às emergências do novo contexto. Deste modo, a ação educativa tornou-se ainda mais complexa. Coube então aos professores e professoras, aprenderem a lidar com todo um aparato tecnológico e de maneira rápida. Nesse contexto, cabe destacar que os encontros da pesquisa, para além da coleta de dados, foram momentos de formação e de troca de saberes e experiências.

Assim, a partir do entendimento da avaliação como um componente do ato pedagógico e da compreensão que este tem relação ao contexto-histórico-social dos sujeitos - identificamos e apontamos três desafios os quais geram tensionamento e afetam o planejamento pedagógico, incluindo os processos avaliativos, a saber: o modelo tradicional de ensino na educação superior; A relação entre formação e atuação profissional – a lógica neoliberal; As condições de trabalho do professor, especificamente as turmas numerosas e a relação entre os pares. É importante esclarecer que entendemos que existem outros desafios nesse contexto, no entanto, estes foram os que ganharam destaques ao analisar as falas do coletivo e serão discutidos a seguir.

O modelo tradicional de ensino na educação superior: percebemos que por mais que os professores busquem desenvolver as avaliações de forma processual, existe um tensionamento entre a intenção de se realizar as avaliações de maneira formativa ou emancipatória diante do modelo de ensino tradicional que ainda impera

na universidade. Sobre isso o P1 (trecho do quinto encontro) afirma que “Não é só a avaliação. É toda a didática do século passado. A gente dá aula na mesma forma, a gente avalia da mesma forma, a gente planeja da mesma forma e a gente tem que repensar”.

A P2 corrobora nessa discussão ao dizer que

[...] tem muitas coisas instituídas, que a gente precisa tomar consciência para poder olhar para isso e empreender outros movimentos para o novo poder ser criado. Que é, há muito tempo, arraigado aos discursos, olha quanto tempo para algo que, nestes últimos anos a gente começou a ver toda essa discussão, esse olhar para a questão da avaliação, da importância da própria formação deste professor no ensino superior (P2, trecho do quinto encontro).

Assim, entendemos como uma questão importante o reconhecimento de que estamos em um determinado contexto e que nossas práticas, incluindo a maneira como avaliamos, estão pautadas em um modelo de ensino que não condiz com o que a universidade²⁹ almeja em termos de formação dos sujeitos. As reflexões sobre as práticas pedagógicas, incitadas pela pesquisa, extrapolam o nível individual, uma vez que compreendemos que os/as docentes estão dentro de uma instituição, que por sua vez, tende a responder a um projeto de sociedade.

Outra questão que podemos relacionar com o modelo tradicional de ensino, é a importância dada nos currículos dos cursos de graduação a quantidade de conteúdos a serem trabalhados. Muitas vezes, o processo avaliativo está centrado em avaliar a apreensão dos conteúdos indicados nas ementas das disciplinas e não leva em consideração outros elementos que envolvem a formação do sujeito integral, explicitado como um objetivo maior (missão) que é “Promover a formação integral e permanente do profissional, construindo o conhecimento e a cultura, comprometidos com os valores da vida com a construção e o progresso da sociedade” (UFPEL, 2022, s/p.).

Assim como a UFPel, outras universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul também explicitam os objetivos que destacam a formação para pensamento crítico e reflexivo e a relação com o compromisso social, assim como descreve a Universidade Federal do Pampa (Unipampa) ao indicar que o ensino superior visa “à formação de excelência, acadêmica e profissional, inicial e continuada, nos diferentes

²⁹ Na categoria III analisamos os documentos que explicitam essa questão na UFPel.

campos do saber, estimulando a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;" (UNIPAMPA, 2017, p.02). Já a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) aponta como missão "Construir e difundir conhecimento, comprometida com a formação de pessoas capazes de inovar e contribuir com o desenvolvimento da sociedade, de modo sustentável" (UFSM, 2022, s/p).

Ao pensar sobre a formação dos sujeitos no ensino superior e o contexto social das universidades, consideramos importantes questionar então: Quais são os caminhos formativos para que a formação integral do sujeito aconteça? Deste modo, entendemos como importante compreender o que é o tripé ensino, pesquisa e extensão e a relevância da indissociabilidade entre estes três pilares na formação integral almejada pelas instituições e sua relação com o planejamento das disciplinas nos cursos de graduação. Conforme Rays (2003) a apropriação do conceito de indissociabilidade é fundamental para o planejamento e desenvolvimento das atividades curriculares do ensino superior.

Deste modo, quando os três pilares são vivenciados de maneira separada, os quais ficam limitados à perspectiva de pesquisa como produtora do conhecimento, o ensino como espaço de formação profissional - logo a preocupação com as questões de conteúdo - e a extensão como a relação que estabelece com a sociedade. Acreditamos que essa fragmentação torna o processo de uma formação integral ainda mais difícil.

Acreditamos também que esse contexto impacta na formação dos estudantes, que demonstram dificuldades em entender a relação entre a teoria e a prática, uma vez que "A indissociabilidade torna-se, pois, princípio fundante da articulação das atividades fins do ensino superior. Caracteriza-se, pois, como um processo multifacetado de relações e de correlações que busca a unidade da teoria e da prática" (RAYS, 2003, p. 01).

Compreendemos, que um dos grandes desafios é conseguir ultrapassar a ideia de ensinar e aprender enraizada na concepção tradicional de ensino e criar uma outra forma de relação entre a instituição e a comunidade acadêmica e entre todos que fazem parte dela, rompendo com a ideia de quem ensina, de quem aprende, de quem avalia e de quem é avaliado. A identificação desta concepção presentes em nossas ações pedagógicas e também na organização curricular parece ser um passo fundamental nesse movimento.

Sobre este aspecto, percebemos que a P3 que, no início dos encontros relatou avaliar de forma tradicional, mas com o desenvolvimento desta pesquisa foi revelando suas tentativas de buscar outras formas de desenvolver os conteúdos de suas disciplinas ao longo da sua atuação profissional. Na fala da docente podemos identificar a busca pela aproximação dos três pilares, ao relatar a maneira que desenvolveu um determinado conteúdo em sala de aula e a relação criada com a extensão: “Uma questão que até agora fiz uma inter-relação entre dois projetos, um de ensino, que eu tenho que é de metodologias ativas e um de extensão que é a divulgação das ciências nas redes sociais” (P3, trecho do terceiro encontro). Destacamos também, a partir da fala anterior, a metodologia ativa como um elemento em que a docente tem empreendido em seu campo profissional.

O formato que temos adotado para o ensino, com a formação organizadas em disciplinas curriculares e baseada em conteúdos a serem aprendidos pelo corpo discente, produz também avaliações coerentes com esta perspectiva. Deste modo, o mais importante ao final do processo de ensino-aprendizagem não está na compreensão da construção dos saberes que cada discente conseguiu alcançar, e sim no que ele conseguiu absorver de conteúdos que estavam programados para aquele determinado componente curricular. Por isso, a prova é facilmente relacionada a este processo, por ser um instrumento que permite a inserção das questões feitas pelo avaliador - que foram anteriormente trabalhadas em aula - e respostas baseada naquilo em que o aluno conseguiu absorver durante o ensino.

O ensino tradicional, que tem o aluno como um sujeito passivo, traz também como característica a aula expositiva, que reside na exposição do conteúdo pelo professor e a aprendizagem por parte do aluno. Assim, conforme Vasconcellos (2005), mesmo que se reconheça e se rejeite essa postura, no cotidiano da sala de aula verifica-se que ainda ela é muito presente, nem sempre por vontade dos professores, mas por haver dificuldade em efetivar uma prática diferente.

A relação entre conteúdo/matéria e a quantidade e tipos de instrumentos avaliativos também é levada em consideração no planejamento docente. Na fala do P1 podemos perceber

Porque eu trabalho com duas a três disciplinas, mas nas duas disciplinas onde eu tenho uma carga de trabalho maior. Uma delas é mais tranquila, a gente faz duas avaliações. Então, uma na metade do semestre, a outra no final do semestre. Tá! A outra disciplina que tem uma quantidade de matéria muito maior. Então, a gente fez três avaliações. Na lógica de “não vamos

deixar matéria demais, muita matéria para estudar junto”. Tá! Então, assim a distribuição temporal, literalmente isso. Distribuição cronológica, distribuímos as avaliações, dividimos em três partes do semestre e aí ela coloca as disciplinas. Então, estes eram os momentos (P1, trecho do terceiro encontro).

Vale questionarmos o quanto destes conteúdos - que devem ser vencidos durante o semestre ou unidade de ensino - se transformam em conhecimentos para o aluno? O que é o conhecimento? No dicionário a definição consiste em “1. ato ou efeito de conhecer; 2. ato de perceber ou compreender por meio da razão e/ou da experiência.; 3. faculdade de conhecer.” (DICIONÁRIO *ONLINE*, 2022).

Vasconcellos, numa perspectiva dialética afirma que

[...] conhecer é construir significados (“produto”), através do estabelecimento de relações (“processo”) no sujeito, entre as representações mentais (“matéria prima”) que visam dar conta das diferentes relações constituintes do objeto, ou das diferentes relações do objeto de conhecimento com outro(s) (2005, s/p).

Severino (2002) avança ao dizer que

O conhecimento é elemento específico fundamental na construção do destino da humanidade. Daí sua relevância e a importância da educação, processo mediante o qual o conhecimento se produz, se reproduz, se conserva, se sistematiza, se organiza, se transmite e se universaliza. E esse tipo de situação se caracteriza de modo radicalizado na educação universitária. No entanto, a tradição cultural brasileira privilegia a condição da universidade como lugar de ensino, entendido e, sobretudo, praticado como transmissão de conhecimentos. Apesar da importância dessa função, em nenhuma circunstância pode-se deixar de entender a universidade igualmente como lugar priorizado da produção do conhecimento (SEVERINO, 2002, p.122).

A questão levantada ao coletivo “Por que avaliamos?” nos forneceu subsídios para identificar a necessidade de reflexão e consciência do que avaliamos durante o desenvolvimento das aulas nos cursos de graduação. Deste modo a P7 (trecho do terceiro encontro) afirma que “Eu mensuro o aprendizado dele, eu faço a avaliação formativa e é uma avaliação para as aprendizagens”.

Biesta (2021) levanta uma crítica sobre o foco da educação estar centrada na aprendizagem dos alunos. Em sua obra, nos instiga a pensar na superação dos fundamentos humanistas³⁰ da educação moderna, e afirma que “Não há dúvidas que

³⁰ Explica o autor que entende o humanismo em seu sentido filosófico, ou seja, “ Representa a pressuposição de que é possível, conhecer e articular a essência ou a natureza do ser humano e usar esse conhecimento como um fundamento para nossos esforços políticos e educacionais (BIESTA, 2021, p.20-21).

o humanismo tem sido uma estratégia importante e em alguns casos bem-sucedida de salvaguardar a humanidade do ser humano. Mas a questão é se ainda pode ser uma estratégia nos dias atuais” (BIESTA, 2021, p.20).

Explana o autor, baseado em Honig (1993) que o problema do humanismo é que ele propõe uma norma de humanidade, indicando o que significa ser humano e ao fazer isso exclui aqueles que não vivem ou são incapazes de viver de acordo com essa norma. Sobre a educação, afirma que

Do ponto de vista educacional, é que o humanismo especifica uma norma do que significa ser humano antes da real manifestação de “exemplos da humanidade. O humanismo especifica o que a criança, o estudante ou o “recém-chegado” deve se tornar antes de mostrar quem eles são e quem desejam ser. O humanismo parece assim incapaz de estar aberto para a possibilidade de que os recém-chegados possam alterar radicalmente nossa compreensão do que significa ser humano (BIESTA, 2021, p.22).

Biesta coloca que o humanismo concebe a educação como socialização e que o desafio está em superar o humanismo, caso admitamos que a educação é mais do que a simples inserção do sujeito numa ordem pré-estabelecida que acarreta uma responsabilidade pela unicidade de cada ser individual. Nesse sentido, a compreensão moderna da educação compreende-a em termos de produção do sujeito autônomo racional e o professor é visto como aquele que vai liberar o potencial racional do ser humano. E, ao invés disso, propõe focar nas maneiras pelas quais cada indivíduo pode tornar-se presença.

Só podemos nos tornar presença num mundo povoado por outros que não são como nós. O “mundo”, compreendido como um mundo de pluralidade e diferença, não apenas como condição necessária para que os seres humanos possam se tornar presença; é ao mesmo tempo uma condição problemática, que torna a educação um processo inerentemente difícil” (BIESTA, 2021, p.26).

Biesta (2021) afirma, então, a partir de uma análise do contexto contemporâneo mais amplo, que a linguagem da educação parece ter sido completamente substituída por uma linguagem da aprendizagem e que nessa transição, nos falta uma linguagem para compreender o caráter complexo e difícil das relações educacionais. A linguagem importa porque ela torna possíveis alguns modos de dizer e de fazer, também torna outros difíceis e até impossíveis. Portanto, a/as linguagem/ns importam para a

educação na medida em que influenciam o que pode ser dito e feito e o que não pode ser dito e feito.

Deste modo, afirma o autor que uma das mudanças mais notáveis ocorridas na teoria e prática da educação nas últimas duas décadas foi a ascensão do conceito de aprendizagem e o subsequente declínio do conceito de educação, a tal ponto que ensinar passou a ser compreendido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, bem como a educação é frequentemente concebida como propiciadora de experiências ou oportunidades de aprendizagem.

A aprendizagem parece ser o foco principal quando abordamos o tema avaliação na sala de aula. Compreendemos, a partir da construção histórica, a identificação de tipos/finalidades de avaliação (apresentada nas seções II e IV respectivamente) que esse é uma tendência natural desse processo, uma vez que entendemos a ascensão do conceito de aprendizagem sobre o conceito de educação, conforme nos indica Biesta (2021). Deste modo, podemos inferir que as avaliações que ocorrem nas disciplinas dos cursos de graduação estão centradas na aprendizagem.

Compreendemos também que a concepção que temos de avaliação corresponde ao processo de evolução da própria avaliação. A preocupação com os conteúdos, em verificar a aprendizagem, com o uso de instrumentos que demonstrem o que ficou apreendido, ao nosso ver, são frutos das gerações anteriores da avaliação (Firme, 1994) em que medir, descrever, julgar e negociar foram sendo finalidades incorporadas como necessárias ao ato de avaliar a aprendizagem do aluno, numa perspectiva de educação – e, portanto, de avaliação – emancipatória.

Biesta (2021) afirma que numa linguagem emancipatória da educação, focaliza a educação como um processo de emancipação do sujeito por meio da compreensão racional, ou seja, a meta da educação é atingir uma autonomia racional. No entanto, aponta o autor, que vivemos na era denominada de pós-moderna ou pós-colonial, e que começamos a compreender que não existe apenas uma racionalidade, mas sim muitas. Deste modo, o conhecimento, a cognição, “é apenas um modo de se relacionar com o mundo natural e social, e não necessariamente o mais frutífero, importante ou libertador” (BIESTA, 2021, p.31). Nesse sentido, o autor aponta que as crises políticas e ideológicas que vivenciamos atualmente, que a visão de mundo que baseada na linguagem emancipatória, podem ter chegado ao seu ponto de esgotamento.

Compreendemos então, que a concepção de avaliar para as aprendizagens também influencia na definição para o que servem nossas avaliações, uma vez que, a aprendizagem passa a ser considerada um produto passível de mensuração através de avaliações que consigam identificar/quantificar essas aprendizagens. Neste sentido, entendemos que a avaliação da aprendizagem serve como a avaliação de desempenho.

Não é somente na sala de aula que isso pode ser identificado, a avaliação por desempenho de instituições, sistemas e redes de educação, por meio de provas em larga escala em todos os níveis de ensino, como por exemplo na educação básica, desde 1991, tem-se o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) feito pela OCDE. No ensino superior, podemos indicar como a primeira avaliação em larga escala, implementada em 1995, foi o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como o Provão. O Sinaes que nasceu como uma proposta de uma avaliação de caráter emancipadora, também sucumbiu à lógica de ranqueamento, não sendo possível romper com a velha lógica de classificação e exclusão promovidas pelas avaliações educacionais.

Deste modo, inferimos que essa lógica de competição na educação está tão naturalizada, que não percebemos que as avaliações que realizamos na sala de aula tem relação com a manutenção da educação como um *ethos* competitivo (Afonso, 2009). Nesse sentido, o segundo desafio pode ser melhor entendido quando identificamos a preocupação das professoras e do professor com a formação e a posterior atuação dos egressos em seus campos de atuação.

A relação entre formação e atuação profissional – a lógica neoliberal: identificamos que existe a preocupação dos processos avaliativos dos futuros profissionais em seu campo de atuação, pois estes estarão submetido a modelos classificatórios de seleção. Esse tensionamento pode ser melhor entendido quando as professoras e o professor falam sobre a importância da nota nesse contexto

Então, sim, a nota... concordo com vocês que a gente tem, que ela é muito redutora, concordo. Concordo que, muitas vezes, ótimos alunos não são aqueles de melhores notas por centenas de contextos e talvez, a minha grande angústia, a minha grande busca é, justamente, essa que a gente chegue em um jeito justo de dar uma nota (P6, trecho do segundo encontro).

Olha o índice do aluno, quer fazer uma disciplina que é mais complicada e olha aquele índice de aprovação das notas, vai ganhar prêmio na formatura

ainda é quem tem a maior nota. Então, a nota ainda assim, ela é vista sim, acho que em todos os lugares (P7, trecho do segundo encontro).

É importante salientar que essa relação com a nota/classificação dos alunos não está presente somente nas ações exclusivas dos/das docentes. O sistema nota e ranqueamento está presente e normalizado nos diversos espaços das IES, que ao nosso ver, é um elemento que precisa ser discutido com mais atenção. Nos trechos abaixo destacamos a relação entre o acesso a determinadas oportunidades e a seleção daqueles que poderão usufruir a partir de um modelo de universidade que classifica os alunos a partir de notas.

[...] vocês estavam discutindo a questão das notas é acho que a nota é importante, vou falar como gestor acadêmico e coordenador de curso. Porque, quando tu faz a seleção, ingresso e transferência tu precisa, o parâmetro é a nota, uma das coisas é a nota e o número de créditos cursados. [...]. Então, a nota em si, o valor numérico acho que é importante. Agora a gente tá discutindo como chegar neste valor numérico (P1, trecho do segundo encontro).

Mas, assim, quanto a nota. Nós, a nossa realidade profissional ela é importante sim, os melhores estágios são conseguidos por alunos de boas notas. Então, ela existe. Só entendendo, não discutindo o valor disso neste momento. Só a constatação, de que ela realmente na nossa profissão, na nossa realidade, tem impacto, ingressos em programa de pós-graduação tem valorização de histórico acadêmico.

A partir desse contexto entendemos também que a tendência de uso da prova como um instrumento avaliativo está relacionada a essa concepção de avaliação de cunho classificatório presente nos diferentes níveis de ensino. A cultura dessa avaliação está presente desde a escola até a universidade, criando estranhamentos – tanto em alunos, como em professores/as - quando se tem movimentos que vão na contramão disso. A P5 "Eu faço prova ainda porque é uma tradição, eu faço uma prova 4, 3.5, para dizer que ela fez prova. Porque, todo mundo faz prova aqui no curso de engenharia e faço para não desviar tanto.

É, mas concordo com aluna que é uma bulimia acadêmica” (P5, trecho do primeiro). A P6 (trecho do primeiro encontro) acrescenta que “Os instrumentos avaliativos, que eu usei sempre até antes da pandemia, provas escritas, tradicionais. Eventualmente, algum trabalho, algum seminário. Mas, eu sempre tive bastante dificuldade de usar esses outros instrumentos avaliativos”.

Luckesi (1998) afirma que essa tradição na forma de avaliar está pautada no que ele denominou como a pedagogia do exame. A importância desse tipo de

avaliação no processo de aprendizagem é tão importante que a prova serve para separar dois grupos de alunos: os aprovados e os reprovados. Nesse modelo, podemos afirmar que os alunos tendem a estudar para obter determinada nota e incluir-se no primeiro grupo.

Deste modo, a relação entre estudo e a construção do conhecimento nessa perspectiva não ocorre e isso afeta também o pouco engajamento dos alunos diante das disciplinas curriculares. Vejamos as seguintes falas:

Mas, se a gente não diz que vai ter uma prova, eu penso, talvez, em mim como estudante, talvez.... Algum resquício de memória como estudante, se tu não diz que não vai ter uma prova, aquilo não causa muito engajamento. Ah, é uma disciplina e a gente tá tratando com seres humanos. Se não tem uma cobrança pode, talvez, inconscientemente, ainda dentro do nosso sistema, mostrar um caminho, então, um caminho que eu não preciso me dedicar (P3, trecho do terceiro encontro).

Ah, e prova, eu fazia mais devido a pressão dos colegas. Todo mundo faz prova e para não ser uma brincadeira como eles falavam, ou uma disciplina que não tinha prova, que eles cobravam, que todo mundo passava. Então, eu fazia prova. Mas, era mais uma pressão externa, assim (P7, trecho do terceiro encontro).

Esse tipo de avaliação, que podemos a partir da literatura indicar como avaliação somativa, vai na contramão de uma avaliação que favoreça o pensamento crítico e autonomia intelectual dos estudantes. Cunha (2005) aponta que essa avaliação se caracteriza por ser classificatória; competitiva; seletiva; padronizadora e exclusiva. Compreendemos que esse tipo de avaliação não afeta somente o aluno, que é o sujeito a ser avaliado, mas afeta também o/a professor/a, no que diz respeito à construção da sua identidade e atuação docente, pois existe um perfil que lhe é imposto segundo essa concepção de ensino.

De acordo com Cunha (2005) nesse contexto o professor

[...] sofre um processo de intensificação do seu trabalho, expõe-se a situações de estresse quando não consegue responder às demandas que dele se espera, atingindo sua auto-estima e assumindo uma constante culpabilidade diante do fracasso. Não raras vezes este processo avaliativo leva a um círculo autofágico, no qual professores e alunos culpam-se reciprocamente pelos resultados negativos, num jogo perverso, em que os sistemas de ensino e os órgãos governamentais se isentam de responsabilidades (CUNHA, 2005, p.63).

As condições de trabalho dos professores: este é o terceiro desafio identificado, que segundo o grupo colaborador, afeta diretamente o planejamento pedagógico e

por sua vez, a forma e os instrumentos de avaliação. A avaliação processual fica mais difícil de ser realizada quando se tem turmas numerosas, pois uma das suas características é o acompanhamento de maneira individual, o que requer um olhar atento do/a docente, pois “também oriento o tipo de avaliação pelo número de alunos. Tem coisas que não é viável fazer com turmas grandes” (P3, material do chat).

Então, geralmente, eu não tenho mais do que quinze alunos em uma turma. Então, eu consigo ter esse olhar mais individualizado para cada um, agora mesmo tem dois semestres, que eu estou dando seminário temático em dança e educação, que eu tenho cinco alunos. Então, é muito diferente eu fazer um atendimento para um grupo pequeno do que para um grupo de trinta, quarenta, cinquenta alunos como eu já ministrei aulas (P2, trecho do terceiro encontro).

Então, a gente está com uma turma de não chega a trinta alunos e eu sei que ainda sou muito privilegiada e que estou com duas monitoras maravilhosas da pós-graduação, que me ajudam muito nessa construção e correção dos exercícios (P5, trecho do sexto encontro).

Essa relação entre a quantidade de alunos e a avaliação pode ser vista também quando identificamos que as professoras que trabalham com os cursos de licenciatura e com as disciplinas dos estágios curriculares (P2 e P4) tendem a realizar avaliações de maneira processual. Identificamos que o trabalho de acompanhamento de cada aluno/a de estágio traz uma carga de trabalho intensa e a avaliação ao longo do processo é imprescindível nesses componentes curriculares. Vejamos as seguintes falas:

É, e talvez nesse ponto que acontece o processo também, né. Porque, tu tem que orientar esse plano semanalmente, ali tu vai conversar com esse aluno. Então, hoje de manhã mesmo, eu fiz esse semestre muito com *Whatsapp* e com e-mail. Mas, o *Whatsapp* acabou sendo esse contato direto com esse estagiário. Então, tu tem que ter, olhar, olhar o plano, dar sugestão, olha não é por aqui. Então, quanto mais a gente garantir um atendimento com poucos alunos, no sentido de até dez (P2, trecho do terceiro encontro).

Eu trabalho com estágios e até pela natureza desse componente curricular, a avaliação é nesse sentido processual e formativa. Penso que problematizar a avaliação dos estudantes, com eles também repercute a reflexão junto aos estudantes do ensino médio (P4, material do chat).

Consideramos importante a compreensão de que a quantidade de alunos e a qualidade da avaliação podem estar relacionadas, uma vez que torna-se um desafio o acompanhamento individual quando se trabalha com turmas numerosas. Deste modo, apontamos que para realizar uma avaliação de forma individual - na qual se

invista no acompanhamento do aluno no seu processo de construção do conhecimento - os/as professores/as precisam ter condições de trabalho para tal. Esse é um embate, que ao nosso ver, também precisa ser enfrentado. Nessa perspectiva, a P2 relata que foi necessário discutir entre os pares para que se compreendesse o porquê de se ter um número menor de alunos por orientador/a de estágio, com o intuito de se garantir uma qualidade nas avaliações processuais dos discentes

[...] eu acho que a gente tem conseguido fazer um trabalho bem interessante de conseguir garantir uma qualidade para o professor de estágio também de não ter vinte, alguns momentos, isso aconteceu do professor ter de dezessete a vinte orientandos. Mas, nos últimos anos a gente tem conseguido manter uma média de sete a dez orientandos por professor, o que possibilita também para a gente no estágio fazer um outro tipo de acompanhamento, tanto no teatro como na dança. (P2, trecho do terceiro encontro)

Nesse sentido, as condições de trabalho estão relacionadas, como indicado na categoria I desta pesquisa, com a precarização e intensificação do trabalho docente. Deste modo, podemos inferir que além da formação que privilegiou pouco as questões pedagógica dos/as professores/as no ensino superior, a sobrecarga e as condições de trabalho (excesso de burocracias e salas de aula numerosas) afetam as condições de se realizar um trabalho pedagógico comprometido com a formação integral desejada.

A relação entre os pares também afeta as condições de trabalho dos professores. Essa foi uma questão colocada como importante pelo coletivo. O protagonismo individual em propor e desenvolver processos de ensino-aprendizagem que rompem com os modelos tradicionais geram conflitos entre os colegas que vão em outra direção. “Porque, hoje eu me sinto constrangida de fazer certos tipos de avaliação”. (P3, trecho do primeiro encontro). Nesse sentido, damos destaque as falas da mesma docente afirmar que

[...] acho que agora tu já respondeu o porque, institucionalmente, não se faz nenhuma proposta de mudança. Porque a impressão que eu tenho, pelo menos que eu tenho, e ainda convivendo com colegas de diferentes áreas é que nós somos muito donos das nossas disciplinas, donos dos nossos saberes, donos das nossas aulas e não me vem encher o saco e dar pitaco nisso, não é? Essa é a atitude. Então, é muito difícil, é muito difícil mesmo (P3, trecho do segundo encontro).

[...] eu tento fazer um processo avaliativo diferente, meus colegas me questionam, meus colegas me taxam, os alunos também, os alunos também.... Ah, aquilo é fácil, aquilo é uma mamata, eles não estão certos,

nem os colegas, nem os alunos, que fique isso bem claro, eu acredito nisso. Mas, essa é a nossa realidade (P3, trecho do segundo encontro).

A partir do entendimento das necessidades de mudanças nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, nas práticas avaliativas que devem passar pelos professores e professoras da UFPel, foi indicado como essencial pelo grupo. Foi nesta perspectiva, que uma das ações propostas pelo grupo foi a de mobilização entre os pares para se discutir a avaliação do ensino-aprendizagem no ensino superior, a qual será discutida na categoria três deste trabalho. Nesse sentido, Afonso acredita (2009) que é no confronto crítico entre as modalidades de avaliação das mais seletivas e socialmente discriminatórias versus as modalidades mais formativas, que se podem perceber e discutir, algumas lógicas e estratégias de regulação e emancipação social.

Deste modo, é preciso romper com a ideia avaliação como um fim, ou seja, que a partir das avaliações seja gerada uma nota final para o aluno, pois é preciso ao término do semestre, registrar em número seu desempenho para dar continuidade a sua formação. De maneira alguma estamos dizendo que não seja necessário avaliar, pelo contrário, consideramos a avaliação como um elemento importantíssimo no processo de ensino-aprendizagem que vivenciamos cotidianamente. É por justamente compreender a importância de se avaliar, que a entendemos que antes de mais nada, ela esteja num primeiro momento, a serviço do planejamento pedagógico e, em um segundo momento, a serviço do replanejamento.

Portanto, acreditamos que para a avaliação para ser realmente processual, antes de mais nada ela precisa ser diagnóstica ou estar a serviço de compreender quem são os estudantes - e seus contextos - os quais estão imbricados na construção das aprendizagens propostas a partir das nossas práticas pedagógicas. Aliás, se o processo de ensino-aprendizagem é pensado para a formação do aluno, o processo deve então ser compreendido por ele. Portanto, a discussão e a elaboração do plano de ensino devem então ser feitos em cada disciplina e com cada turma.

Outrossim, se a formação que a universidade deseja está centrada em sujeito crítico-reflexivo, as avaliações baseadas em exames e provas não condizem com uma educação que vá ao encontro dessa formação. Há décadas as pesquisas vêm apontando críticas ao modelo tradicional do ensino, com aulas expositivas e avaliações que priorizam as respostas dadas como certa. No entanto, pouco se tem avançado sobre essas questões nos cursos de graduação, principalmente em áreas em que o pensamento lógico é essencial. É preciso, portanto, refletir sobre nosso

trabalho enquanto formadores e a avaliação pode ser um elemento que nos impulse às mudanças necessárias.

7.3 A Pesquisa, a força do coletivo e a UFPEL

Quando o convite foi feito a todos e todas os/as docentes da UFPEL para possibilidade de participar de uma pesquisa sobre avaliação do ensino-aprendizagem, tínhamos ideia de que o aceite seria por parte daqueles/as que estavam de certa maneira incomodados com esse elemento do ato pedagógico. Deste modo, acreditamos que seria importante identificar o que moveu o grupo a reflexão da prática docente. Entender as expectativas e as motivações, além de ajudar a construir caminhos para a pesquisa-ação, poderia nos auxiliar a pensar em possíveis desdobramentos da pesquisa entre os pares.

Assim, foi possível perceber que o grupo apostou nos encontros da pesquisa como um espaço-tempo de formação pedagógica, como nos indicam as seguintes falas:

Então, eu vou absolutamente atrás de tudo e qualquer coisa que alguém me sinalize, avaliação, aprender sobre avaliação. Então, nessa linha já vou responder antes a expectativa o que me motiva a estar aqui é aprender, aprender e aprender com essa gurizada, que são vocês aqui, justamente, me tornar uma professora melhor, que consiga olhar para essa gurizada com quem eu aprendo, com os meus alunos que aprendo também sempre e o que me motivou a participar deste grupo, quando veio o convite (P6, trecho do primeiro encontro).

[...]nós conversávamos muito sobre avaliação e a avaliação é um tema que sempre me instigou. Porque, por pensar nos processos de como eu fui aprendendo, pela avaliação não ser um processo tranquilo para mim, pela avaliação não ter sido muito discutida na minha trajetória, seja no bacharelado, que não é esse o foco, ou seja, na pedagogia que era licenciatura e a gente discutia muito, sempre voltado para criança (P2, trecho do primeiro encontro).

Aprender com os colegas, trocar experiências são pontos que moveram cada docente para participarem da pesquisa, demonstrando a necessidade e a importância da avaliação para a atuação profissional numa perspectiva crítica-colaborativa. Deste modo, além da pesquisa ter proporcionado espaço-tempo, estar em um coletivo no qual há identificação (todos docentes) e que dividem de certa maneira as mesmas

angústias, também contribui para o aceite ao convite feito pela pesquisadora, conforme aponta o seguinte excerto

Eu já estou cheia de coisas nessa pandemia, mas eu acho que é uma coisa interessante de ser discutida. Na hora, eu pensei, tem mais gente que tá pensando como eu, que a gente tem que avaliar a avaliação. Aí eu falei não, agora é o momento, mesmo com várias atividades. Mas, a gente tenta criar meios para a gente poder estar aqui, dialogar e conversar (P3, trecho do primeiro encontro).

A escolha metodológica desta tese pela pesquisa-ação não se deu ao acaso. Estar em coletivo foi antes de tudo uma escolha pessoal da pesquisadora, uma vez que se acredita na potência dos trabalhos desenvolvidos por coletivos. Reconhecer-se entre os pares, refletir sobre problemáticas que de certa maneira todos vivenciam e, a partir disso, em grupo propor ações, pode ser considerado um espaço frutífero para a formação docente no ensino superior.

Nesse sentido, Pimenta (2018) descreve que a sistematização das experiências, vem tornando a pesquisa-ação como uma metodologia que se situa entre a avaliação, pesquisa e formação. Por considerar a educação como um processo cultural, histórico, não linear, que necessita de revisão de conceitos e práticas estabelecidas, sua fertilidade, conforme a autora, será possível quando “houver uma problematização do trabalho dos sujeitos (na escola ou em outros espaços educativos) com a intenção de legitimar os espaços de ensinar e aprender também como espaços de investigação e reconstrução de conhecimento profissional” (PIMENTA, 2018, p.12).

Podemos indicar a pesquisa como um espaço de formação e autoformação. Consideramos todas as discussões e conversas como momentos formativos. Entre esses momentos, podemos citar a conversa ocorrida no sétimo encontro, em que recebemos a professora Dóris Pires Bolzan para conversar com o grupo sobre avaliação. Esse foi um pedido realizado pelo coletivo, enquanto estratégias e ações que nos auxiliassem a compreender melhor as nossas práticas avaliativas. Foram quase duas horas as quais podemos ouvir a convidada, discutir sobre as nossas avaliações e fortalecer a vontade de mudanças nas práticas pedagógicas.

A participação na pesquisa-ação realizada também pode ser considerada como um momento de autoformação, uma vez que a intenção de aprender com os pares se fazia presente nas motivações e expectativas para com os encontros. Assim, foi a

partir da investigação sobre a própria prática docente e de maneira colaborativa e crítica, que esse elemento passou a ter um espaço maior nas discussões pedagógicas.

Então, mesmo sendo uma pessoa que sempre quis a docência só com a provocação da Flavinha em formar o grupo é que eu comecei a pensar no quesito avaliação e começar a estender isso para abrir um leque maior de pessoas atingidas. Eu espero, né, Flavinha, que a gente continue a fazer isso com os nossos pares, talvez. Esses dias eu estava pensando como é que eu faria isso, talvez, em uma reunião. Agora que está tudo em remoto. Entrar em outros assuntos. Porque, nunca tem pauta para isso nas reuniões. Então, mais uma vez agradecer ao grupo (P3, trecho do oitavo encontro).

Logo, entendemos que a formação continuada do professor universitário pode se dar também a partir da investigação da prática docente feitas a partir de discussões entre os próprios professores, uma vez que reconhecemos que “a formação de profissionais tem um referencial centrado na epistemologia da prática” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2014, p.29)

Nesta perspectiva de formação e autoformação, os contextos que emergem, como já afirmado anteriormente, também instigam os professores a repensarem suas formas de trabalhar. A maneira de avaliar foi afetada pela pandemia da covid-19 e o espaço-tempo da pesquisa foi visto como uma oportunidade para que as docentes buscassem entre os colegas ideias, apoio, sugestões “trocar experiências sobre este momento difícil da pandemia, sobre essa nova realidade das aulas remotas e conhecer um pouquinho mais sobre a metodologia”. (P1, trecho do primeiro encontro).

Nesse sentido as docentes revelam a pesquisa como um espaço-tempo para formação em tempos de ensino remoto

O que me motivou é que assim, o pessoal foi falando e eu fui lembrando de outras coisas que eu não tinha comentado com essa questão do ensino remoto eu comecei a procurar formações, comecei a procurar cursos, acompanhei na internet aquele pessoal da Manzotti, que fez a semana do ensino remoto e eu aprendi muita coisa ali e eu vi que, eu estava aprendendo além de técnicas, ferramentas para dar as minhas aulas no remoto eu estava aprendendo conceitos relativos à educação, que eu não tinha, que eu não sou da área (P3, trecho do primeiro encontro).

Principalmente, fazer mais do mesmo no ensino remoto e eu vejo que os alunos ficam frustrados, às vezes, a gente também fica frustrado. Porque, a gente quer fazer melhor e não sabe como fazer (P5, trecho do primeiro encontro).

No início da pesquisa, existia entre o professor e as professoras uma certa divisão entre aqueles que eram da área da educação ou dos cursos de licenciatura e aqueles que não eram. Não que isso afetasse o grupo de maneira negativa, mas era um discurso presente nos professores que sentiam falta em dominar termos e conceitos referentes aos saberes pedagógicos ou sobre questões referentes à didática. Aprender com colegas que pareciam ter um conhecimento pedagógico maior se fez presente entre as expectativas da pesquisa. Nesse sentido, a professora afirma que “da minha parte “talvez a minha expectativa seja tanta de ouvir os colegas, tanto é mais de ouvir do que de falar” (P6, trecho do sexto encontro).

A P3 (trechos do primeiro encontro) corrobora ao dizer que

Eu estava falando sobre as minhas expectativas e agora, como eu fiquei para o fim, já vi o que todo mundo falou, eu vejo que eu me identifico com as expectativas, que uma delas é aprender com quem é da área, que vocês já viram que eu não sou da área.

[...] a gente é tosca nessa área da avaliação. Mas, estamos aqui para aprender e nós vamos ter um bom ganho de aprendizagem, que é outra coisa que eu estou em um degrau bem inferior e se eu subir um pouquinho meu ganho vai ser bom de aprendizagem.

Além disso, houve também o reconhecimento de que colegas em diferentes áreas poderiam contribuir no entendimento da avaliação no ensino superior, conforme revelam as falas abaixo:

Então, isso que me traz aqui para este grupo, eu gosto muito de participar de grupos que têm áreas diferentes. Eu acho que a gente além de se conhecer, compartilha saberes que são de várias ordens. E que podem e eu sempre considero que contribuem para a gente ampliar o olhar (P2, trecho do primeiro encontro).

Então, sempre é ponto de reflexão e acaba que essa é uma oportunidade de conversar com os diferentes colegas. Porque, apesar de áreas diferentes, a gente sabe que tem esse processo de construção, elaboração e reorganização do conhecimento, que os sujeitos precisam dar conta e como a gente acompanha esse processo e que possa de fato ser efetivo no sentido de colaborar para qualificar essas trajetórias. Mas, é isso a minha expectativa é que a gente vá conseguir trocar muita coisa legal e se entender no âmbito de cada área como é que essas questões são pensadas (P4, trecho do primeiro encontro).

Sobre a diferença entre as áreas, a percepção através dos relatos de cada um do é que existem práticas de avaliação que são difíceis de se romper em áreas como as engenharias, ciências agrárias e ciências biológicas, uma vez que o modelo de

ensino tradicional ainda é preponderante. Desta maneira, a inserção do professor e das professoras na pesquisa demonstram de certa maneira um movimento que busca romper com esse modelo tradicional.

O que percebemos é que, durante os encontros, o sentimento de não pertencer “a área da educação” foi diminuindo, inclusive notamos diferença na fala sobre a avaliação, no que se refere a determinados conceitos e tipificações que antes pareciam distantes daqueles/daquelas que diziam sentir falta de formação pedagógica.

Outra inferência que podemos apontar é que o movimento reflexivo de melhorias nas práticas avaliativas, parece ganhar mais força quando os/as docentes estão entre aqueles que caminham no mesmo sentido. No final de cada encontro da pesquisa, havia um sentimento de fortalecimento na crença em avaliações que estejam a favor do processo de formação do aluno com um sujeito autônomo, com práticas avaliativas mais justas e coerentes. No entanto, a P3 acredita que “a construção é lenta, a mudança é muito lenta. Mas, às vezes, no exemplo, nas iniciativas, talvez, a gente consiga”.

Já a outra docente revela

Eu sempre comecei metodologia ativa e eu ficava com medo deles não gostarem e não responderem. E neste semestre eu tive menos medo de propor alguma coisa. E eu pensei, nossa, mais gente tá pensando como eu de propor alguma coisa nova, de discutir a avaliação, de discutir o ensino. Então, eu posso perder um pouco o medo (P7, trecho do primeiro encontro).

Posto isto, vale destacar que não tínhamos como horizonte que as reflexões oriundas da pesquisa, surtiram grandes alterações pedagógicas dos/das docentes colaboradores, pois há todo um contexto histórico-social do qual os/as professores/as fazem parte. Mas tínhamos sim a crença, ou numa linguagem mais acadêmica, a hipótese de que, a partir das reflexões sobre as questões que envolvem a avaliação do ensino-aprendizagem, poderiam provocar reflexões sobre o fazer pedagógico que possibilitariam pequenas mudanças nas práticas avaliativas.

Abaixo algumas falas que reforçam esse entendimento

Eu queria só dizer uma coisa que foi caindo fichas assim, a maneira que eu avalio. Porque, como eu sou professora de estágio, as questões da avaliação eu nunca pensei muito, eu só fui reproduzindo. Claro, que a gente vai criando estratégias no meio do caminho (P2, trecho do sexto encontro).

O início do semestre foi muito puxado, já entrei no semestre com a cabeça bem confusa, vou dizer confusa, neste momento. Uma confusão boa, tá, Flávia. Essa que tu gera na gente, pensando em possibilidades e o acordo já foi nessa linha (P6, trecho do sexto encontro).

Na fala acima da P6, o acordo ao qual ela se refere é o plano de ensino da disciplina. Esse foi um dos aspectos discutidos, falamos sobre a relevância desse documento no desenvolvimento dos componentes curriculares. Compreendemos o plano de ensino como um acordo pedagógico realizado entre o/a professor/a e os/as alunos/as, e que tem como finalidade explicitar os objetivos, a organização e o desenvolvimento da disciplina naquele semestre e com aquela turma.

A gente não faz muito acordo com os alunos, a gente apresenta plano de ensino e aí tem sido assim. E aí então, completando a última pergunta que foi óbvio que eu não consegui deixar claro, porque nem eu tinha clareza disso naquele momento. Mas, claro ficou assim, a última avaliação (P6, trecho do sexto encontro).

No plano de ensino o elemento pedagógico avaliação também deve ser explicitado. Deste modo, entre as questões discutidas sobre a avaliação, estavam os critérios avaliativos, que foram considerados importantes e, ao mesmo tempo, a necessidade de melhorias deste aspecto nas práticas avaliativas. Assim, entendemos que as discussões e reflexões a partir da avaliação do ensino-aprendizagem, como por exemplo a clareza dos critérios avaliativos, levaram os professores a repensarem seu planejamento pedagógico, como demonstram as falas a seguir:

Em relação às rubricas, eu percebi que eu nunca deixei claro para eles. Porque, por exemplo, como tem o plano de ensino e o relatório lá dentro tem o que a gente pede. Então, eu sempre avaliei a partir do que está lá e do que eles tinham que colocar em cada item. Mas, talvez o que falta é indicar melhor. Na introdução, no plano, tu vai estar sendo avaliado por isso, isso, isso, isso... Porque, para mim era automático, que eles se davam conta e aí eu percebo que toda vez, eu tenho que ir lá e copiar exatamente aquilo que eles tem que fazer, focar naquela parte (P4, trecho do quinto encontro).

Ainda sobre as mudanças, podemos destacar que algumas delas foram evidenciadas e reconhecidas pelo professor e pelas professoras a partir das discussões e trocas de ideias no coletivo, como essa afirmação: “Então, eu queria comentar das diferenças, que agora eu tenho claro que eu preciso dar transparência no que eu estou avaliando” (P3, trecho do terceiro encontro).

Além disso, destacamos as falas que seguem:

É um momento de reflexão e de parar para pensar. Uma das coisas que eu também adotei a partir destas nossas falas foi essa reunião mensal com os professores, que eles gostaram bastante e para discutir as questões pedagógicas e não administrativas. Acho que alguém falou, a P7 ou a P5*, que faziam lá no CENG e eu incorporei isso e eles gostaram! Então, uma vez por mês que não pesa, a gente fala sobre o andamento do semestre. O que precisa melhorar? Acho que uma visão mais conjunta e global dos professores. Isso eu tirei aqui das nossas reuniões (P1, trecho do sexto encontro).

E por ter deixado claro e estar com engajamento, uma participação é muito forte, muito bacana. Eu tenho visto eles muito protagonistas e eu tenho saído muito feliz das aulas. Mas, isso se dá também, principalmente, no estágio em teatro de um amadurecimento da turma, que estão muito pró ativos, muito protagonistas e tem feito aquilo e para além do que a gente combinou com eles e é deste modo que eu tenho visto, Flavinha. Este momento e esse semestre e eu me vejo muito impactada e provocada pelas nossas discussões. Embora, ainda sem conseguir fazer ações mais efetivas na minha prática. Mas, já despertando para muitas questões como essa que para construir acordos e critérios não vai ser em pedacinho de aula. Vai ter que ser uma, duas ou até três aulas (P2, trecho do sétimo encontro).

A partir das falas anteriores podemos inferir que houve mudanças nas práticas avaliativas dos/das docentes. De acordo com a P2 o simples fato de esclarecer as avaliações no plano de ensino, de colocar em discussão com os alunos, modificou o comportamento da turma, aproximando-se daquilo que compreendemos que a avaliação deve estar pautada, ou seja, para além da mensuração, como um momento de construção dos saberes, no qual o aluno se assume como protagonista nesse processo.

A fala do P1 chama a atenção pois as discussões não geraram apenas mudanças na maneira como pensa e avalia, extrapolando o nível individual, mobilizando assim todo um curso a pensar sobre as questões pedagógicas que vão surgindo durante o desenvolvimento das disciplinas e que por falta de espaço-tempo não são discutidas. Deste modo, salientamos mais uma vez a potência de se trabalhar em coletivos. A troca de saberes, experiências, ideias fortaleceram o desejo de mudanças ao mesmo tempo que encorajaram a mobilização dos pares às reflexões pedagógicas.

Sobre a fala do P1, Pimenta (2018) corrobora ao dizer que

À medida que os sujeitos se percebem como capazes de analisar, refletir e alterar suas práticas, eles se fortalecem como pessoas e profissionais. Sem desconsiderar, no entanto, que as situações vivenciadas são sempre situadas em contextos mais amplos que as envolvem e as determinam, o que permite a clareza de que as transformações dependem não apenas dos sujeitos

diretamente envolvidos, mas dependem dos sujeitos institucionais e politicamente mais poderosos (PIMENTA, 2018, p.13).

Desta maneira em um dos encontros a P3 falou sobre a importância do coletivo, de sentir amparada e apoiada pelo grupo da pesquisa e que considerava importante que investíssemos em ações de pesquisa que mobilizasse os professores dos cursos de graduação da UFPel a refletir sobre a avaliação do ensino-aprendizagem. Deste modo, compreendemos que a partir dos encontros, o professor “participante de uma pesquisa-ação começa a se sentir e a se perceber protagonista de processos de transformação e autotransformação” (FRANCO; LISITA, 2014, p.63).

O oitavo encontro³¹ da pesquisa teve como objetivo fazer uma avaliação do que havíamos vivenciado no coletivo e a, partir daí, replanejar para dar continuidade às ações pensadas, seguindo deste modo o ciclo básico de uma investigação-ação. Cabe destacar que, apesar da defesa desta tese, por vontade do coletivo, continuamos trabalhando para dar continuidade às ações em prol do que denominamos de mobilização coletiva. Neste contexto, podemos indicar entre os resultados desta pesquisa desenvolvida, a criação de um projeto de pesquisa, já devidamente cadastrado no sistema Cobalto³² da UFPel.

O projeto intitulado Ensino-aprendizagem no ensino superior: reflexões sobre práticas avaliativas, tem como objetivo principal instigar os/as docentes da UFPel a refletirem sobre as práticas avaliativas que realizam em seus cursos de graduação. Nesse sentido, Pimenta afirma que “A pesquisa-ação crítico-colaborativa apresenta resultados de alterações das práticas ao longo do processo. Estes, no entanto, requerem tempo para se implantar e amadurecer” (PIMENTA, 2018, p.13).

Assim, havíamos planejado o nono encontro no início de 2022 para organização das ações. No entanto, pela dificuldade de conciliar as agendas, foi decidido reunir-se em GTs, para facilitar a organização e o desenvolvimento das ações de mobilização coletiva. Neste momento, os GTs estão trabalhando a fim de alcançar os objetivos propostos para cada GT. A saber:

- 1) GT Questionário: elaborar questionário a ser enviado a todos/as professores/as da UFPel, com o intuito identificar se há demanda sobre

³¹ Para maiores detalhes ver Diário de um processo metodológico, 8º Encontro, p.

³² É um sistema integrado de gestão que reúne as informações institucionais. De acordo com a UFPel tem como objetivo “integrar os diversos sistemas de Tecnologia da Informação (TI) da UFPel.” Por seu intermédio é possível o registro e o acesso de informações referentes ao ensino, à pesquisa, à extensão e ao gerenciamento administrativo. Para mais informações acessar: <https://wikicobalto.ufpel.edu.br/> e <https://wp.ufpel.edu.br/cti/cobalto-sistema-integrado-de-gestao/>

a temática avaliação do ensino-aprendizagem e quais seriam essas demandas.

- 2) GT Evento: realizar um evento sobre avaliação do ensino-aprendizagem na UFPel a partir das demandas levantadas pelos questionários. Possibilitar, também a partir de demandas, eventos nas unidades acadêmicas e/ou colegiados sobre o tema avaliação do ensino-aprendizagem
- 3) GT Artigo científico: elaborar e publicar artigo científico em colaboração sobre a avaliação do ensino-aprendizagem.

Cabe destacar que cada GT trabalha atualmente para iniciar as ações juntos na universidade ainda no segundo semestre de 2022. No entanto, solicitará apoio ao GIP, que foi reconhecido pelo coletivo como um grupo institucional importante na formação pedagógicas dos/as docentes da UFPel, como indica a professora ao dizer que

Flávia, até essa questão dos eventos ou pensar depois no desdobramento disso, todo ano a gente tem a semana de formação, tanto para professores ingressantes, como coordenadores, que é o GIP que coordena e eu acho que daqui a pouco valeria a pena ter uma conversa para inserir essa discussão da avaliação, estes processos, já é uma cultura, né. Das unidades darem conta desta participação (P4, trecho do oitavo encontro).

A propósito, durante as discussões, foi perceptível entre aqueles/as docentes que estão há mais de uma década na UFPel, que a universidade vem promovendo melhorias em seus processos administrativos e pedagógicos, conforme afirma a P4.

Eu vejo a UFPEL de dez anos atrás para hoje com um outro ponto de caminhada com relação a isso e eu concordo com os colegas que hoje a gente tem espaços e talvez a gente possa pensar em ter que melhorar e ter que avançar, com certeza! Mas, às vezes, é até difícil vislumbrar o que seria esse ideal. A gente precisa literalmente construir o caminho e ir caminhando, como dizia o Freire (P4, trecho do oitavo encontro).

Assim, a partir da fala do grupo, podemos indicar: a criação do Grupo de Interlocução Pedagógica; o curso de formação de professores ingressantes; a inserção da Semana do Planejamento Pedagógico no calendário letivo; a criação da avaliação discente; a regularização do estágio docente nos cursos de Pós-Graduação. Abaixo, descreveremos cada item indicado, a partir do site oficial da UFPel.

- a) Semana de Planejamento Acadêmico nos Colegiados: semana demarcada no calendário acadêmico no qual os colegiados têm para organização das questões administrativas e didáticas, com o objetivo de um melhor desenvolvimento do semestre letivo. Normalmente realizado na semana que antecede o início das aulas nos cursos de graduação.
- b) Grupo de Interlocação Pedagógica (GIP): no ano de 2017 foi criada uma Coordenação de Pedagogia Universitária (CPU), que de acordo com o site da UFPel vem para qualificar a formação dos estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação, através de constante capacitação pedagógica. Assim, cabe a CPU dar suporte tanto em relação à atualização permanente aos professores e professoras da referida instituição e também na mediação pedagógica de diferentes situações relacionadas aos colegiados de curso. Entre as suas ações, a partir da Resolução n.15, de 25 de maio de 2017, foi criado o Programa Institucional de Pedagogia Universitária – Formação Permanente do Corpo Docente, o qual tem como objetivos/ações a formação para Professores Ingressantes, formação continuada do corpo docente, formação continuada para Coordenadores de Curso e de membros dos NDEs (Núcleos Docentes Estruturantes), e Pesquisas e Publicações em Pedagogia Universitária. Nesse contexto, segundo a UFPel, o GIP vem estreitar e aprofundar os laços entre a Pedagogia Universitária e as Unidades Acadêmicas da UFPel, facilitando a comunicação e parceria entre os cursos, os/as docentes e a própria instituição. Assim, cada Unidade Acadêmica tem dois representantes dentro do referido grupo. Os representantes têm como atribuições: Dialogar com o corpo docente de sua unidade sobre a qualificação dos processos pedagógicos (ensino, aprendizagem e avaliação); apoiar o corpo docente em diferentes situações que impliquem em orientações de natureza pedagógica; Auxiliar, quando requerido, o planejamento de aulas e disciplinas; Sugerir a diversificação de estratégias de ensino; Promover a discussão dos fundamentos teórico-práticos da docência
- c) Superior; estimular a discussão sobre a avaliação nos processos pedagógicos; instigar a interlocação da Unidade e seus diferentes órgãos (Colegiados, Núcleos Docentes Estruturantes, Departamentos, Câmaras, Direções) com a PRE (Pró-Reitoria de Ensino) e a Pedagogia Universitária; Em parceria com a

CPU, promover cursos de formação pedagógica; Participar de momentos formativos periódicos de Representantes da GIP.

- d) Curso de formação de professores ingressantes: O evento é promovido pelo GIP e ocorre semestralmente, promovendo ações de formação para professores/as ingressante à cultura universitária, bem como suscitar questões pedagógicas no contexto da docência universitária. O curso é dividido em dois módulos independentes, de 20 horas cada, totalizando 40 horas. Segundo a UFPel, esta formação está prevista no calendário acadêmico e o cumprimento das 40 horas de formação é uma exigência feita aos professores em situação de estágio probatório (Resolução nº 15 do COCEPE de maio de 2017.)
- e) Regularização do estágio docente nos cursos de Pós-Graduação: a partir da Resolução nº 47, de 21 de dezembro de 2017, o Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (COCEPE) da UFPel, estabeleceu normas para exercício do Estágio de Docência Orientada em componentes curriculares por alunos de Pós-Graduação Stricto Sensu no âmbito da UFPel. Deste modo, entre os Artigos indicados nos documentos, destacamos aqueles os quais esclarecem as competências de cada um no processo de estágio, ou seja, do orientador, do professor supervisor do estágio e do estagiário.

Assim, estas foram ações, que segundo os professores contribuíram para mudanças importantes na UFPel. Sobre a Semana de Planejamento Pedagógico, a P2 relata que seu colegiado tem se utilizado deste período para reunir os professores que fazem parte do curso com o objetivo de organizar o semestre e também para abordar questões pedagógicas nas quais o grupo sinta necessidade. Assim, consideramos esta semana como um espaço-tempo importante ao planejamento docente, ao mesmo tempo que, percebemos pelos relatos do restante do coletivo, que falta por parte dos colegiados a legitimação dessa semana como um espaço de planejamento docente.

Um destaque a se fazer se diz na importância que o coletivo atribui ao GIP e suas ações de formação pedagógica para os/as docentes. O próprio curso de formação de professores ingressantes foi destaque na fala de duas docentes que vivenciaram o curso ao entrar na instituição, colocando como positivo tanto pela recepção aos docentes que ingressam quanto pelas questões pedagógicas abordadas. A P2 corrobora com as afirmações acima ao dizer que

E aqui na UFPel tem essa formação dos ingressantes. Então, ali começa a se criar espaços para essas discussões, que talvez há anos atrás não tivesse. Então, é um movimento, que eu acho que tá, começou e tende a aumentar e não a diminuir. [...] E na semana do planejamento, eu não sei como acontece nos cursos de vocês. Mas, eu tenho percebido que isso traz um plus, sabe. Uma semana antes de começar a gente se encontra, praticamente, todos os dias para conversar, a gente traz alguém para dialogar junto conosco, claro, que tem semestres que as demandas são maiores, que não acontece todos os dias (P2, trecho do quarto encontro).

A regularização do estágio docente foi apontada pelo P1 como um ponto positivo, uma vez que define bem as funções de cada integrante (orientador, supervisor e estagiário) durante o desenvolvimento do estágio dos alunos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Durante esse destaque, o professor falou da importância que esse estágio pode ter na formação do futuro do/da professor/a universitário/a, mas que para isso é necessário que esse que seja realmente um espaço de formação, no qual o estagiário possa ter um acompanhamento do professor supervisor e não simplesmente assumir sozinho uma turma de graduação, que segundo o P1, era uma prática comum nos cursos de pós-graduação. Sobre esta questão, o documento analisado indica em seu Artigo 5º, parágrafo III, que o professor supervisor do estágio deve “estar presente, acompanhando o estagiário, em, pelo menos, setenta por cento das atividades de aula” (UFPel, RESOLUÇÃO Nº 47, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2017, p.02).

Baseado nas mudanças indicadas como positivas pelos/as docentes da pesquisa, percebemos que elas correspondem às questões de ordem pedagógica, demonstrando, ao nosso ver, a preocupação em relação a qualidade do trabalho do docente universitário e o tipo de formação do aluno almejada pela universidade. Nesse sentido, o P1 afirma que é necessário pensar

Quem é o aluno que a gente quer formar? Aí vem pensando para trás, qual é a avaliação? Metodologia? Quais vão ser as disciplinas. Então, este ponto que você tocou é muito importante. Quem é o nosso aluno? Quem é o nosso aluno e o que ele quer? Isso é uma reflexão que a gente tem que fazer nos cursos (P1, trecho do quinto encontro).

Compreendemos que essas questões estão relacionadas diretamente quando pensamos sobre o papel social da Universidade. Nesse sentido, destacamos cinco documentos importantes ao trabalho docente no ensino superior: O Projeto Pedagógico Institucional; o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Plano Desenvolvimento das Unidades (PDU) e o Projeto Pedagógico dos Curso (PPC) de graduação. Ao nosso ver, estes documentos devem ser levados em consideração

quando organizamos o trabalho na universidade. Deste modo, a construção das disciplinas, expressas nos planos de ensino, precisam estar em consonância com as diretrizes destes documentos orientadores.

O Plano de Desenvolvimento Institucional é obrigatório a todas as IES, a partir da nº 10.861 de 14 de abril de 2014 que criou o Sinaes. De acordo com a UFPel (2022, p.7) o atual PDI foi construído de forma democrática e participativa, sendo que parte importante do planejamento da UFPel foi a descentralização a partir dos PDUS elaborados por cada unidade “os quais exercem papel essencial na renovação do PDI da UFPel,”.

No referido documento são traçados 33 objetivos estratégicos. Para o desenvolvimento então do PDU, os objetivos específicos são divididos em 5 eixos temáticos: Gestão Institucional; Gestão Acadêmica: Ensino, Pesquisa e Extensão; Assistência Estudantil; Gestão de Pessoas Infraestrutura. Em cada eixo temático são apresentados objetivos específicos e descritas as ações, as metas e os indicadores para cada um. Assim, o PDI da UFPel com vigência entre os anos de 2022 a 2026, que tem como grande objetivo

[...]responder adequadamente a questões primordiais, tais como: as exigências recentes na adaptação dos paradigmas metodológicos de ensino-aprendizagem e a atual imprescindibilidade das ferramentas tecnológicas; a diversidade e a pluralidade da UFPel atual, transformada pela recente democratização do acesso à universidade; os desafios acadêmicos na pactuação de uma profunda interação entre ensino, pesquisa e extensão; a formação de profissionais que atendam ao mercado de trabalho desafiador e em contínua mudança, o fomento em inovação, entre outros (UFPEL, 2022, p. 10).

Diante da citação acima, percebemos que a UFPel reconhece as mudanças sociais que afetam as relações entre a universidade e a sociedade, bem como as relações entre toda a comunidade acadêmica. Destacamos ainda a importância dada ao processo de ensino-aprendizagem nesse contexto. No objetivo maior do documento em questão, a pluralidade e diversidade também aparecem como primordiais, assim como havíamos considerados elementos importantes ao planejamento e desenvolvimento do trabalho docente, que pode ser melhor compreendido a partir do PPI, dos PDUs e dos PPCs.

Em breve análise do referido documento é possível identificar o que a UFPel almeja em termos de desenvolvimento institucional. Assim, destacamos alguns objetivos estratégicos, que ao nosso ver e a partir das nossas inferências e reflexões,

atravessam diretamente o trabalho docente, uma vez que entendemos que o professor responde ao projeto de formação da instituição do qual faz parte. Vale salientar que o documento em si é importante e tem relação com o trabalho do/a professor/a universitário/a, no entanto, o objetivo aqui não é esmiuçar todo o seu conteúdo, mas dar destaque a alguns pontos que merecem atenção ao nosso fazer pedagógico.

O primeiro³³ destaque está no objetivo estratégico de nº 13 o qual indica a necessidade de “Promover a inclusão, acessibilidade e permanência no que tange a todos os espaços, meios e serviços da Universidade.” (UFPEL, 2002, p. 12). O contexto emergente de um novo perfil de alunos afeta o trabalho docente, incitando os docentes a buscar uma série de informações e conhecimentos para atender a diversidade e a pluralidade perceptíveis nos espaços da universidade. A P6, que tem mais tempo de docência na UFPel, fala sobre essa mudança ao dizer que

Sempre fui muito próxima dos alunos, mas eu via que não estava mais conseguindo me comunicar com eles do mesmo jeito ou criar o mesmo vínculo de comunicação, que eu já tive. Então, tudo isso e aí no meio da pandemia me despertou, vinha já me incomodando e surgiram de um jeito ou de outro, vamos tirar o que é possível desta loucura toda, que a oportunidade de me encontrar com estes universos. A pessoa há vinte oito anos de casa resolve, um pouquinho tarde talvez, mas vamos lá, nunca foi necessário, buscar mais informação e buscar formação na área da educação mesmo (P6, trecho do primeiro encontro).

Destacamos também os objetivos 18 e 19, que tratam da indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão³⁴ e a necessidade de divulgação, compartilhamento e colaboração entre os três tipos de projetos. Cabe salientar a relação desigualdade apontada pelo grupo principalmente entre a pesquisa e o ensino, também identificada pelo atual PDI, quando expressa que para consolidar a indissociabilidade entre esses três pilares as seguintes ações e metas:

Ação 1: Dar equidade às atividades de ensino, pesquisa e extensão nos sistemas de avaliação de desempenho e planejamento institucional. Meta: Mapear anualmente e garantir o equilíbrio entre atividades de ensino, pesquisa e extensão nos sistemas da UFPel até o final da vigência do PDI. Indicador: Comparativo anual entre atividades registradas e desenvolvidas e efetivo equilíbrio entre atividades ao final da vigência do PDI.

³³ Os objetivos destacados foram organizados não por grau de importância no texto, mas pela ordem numérica do documento consultado.

³⁴ A partir do Art. 207 da Constituição Federal (1998) fica instituído que as universidades obedecerão aos princípios de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Ação 2: Manter ativo e em expansão o programa de bolsas institucionais, com proporção equânime entre ensino, pesquisa e extensão. Meta: Equiparar anualmente o número de bolsas concedidas para atividades de ensino, pesquisa e extensão e alcançar o efetivo equilíbrio entre as atividades ao final da vigência do PDI (UFPEL, 2022, p.22).

O Objetivo estratégico de nº 26 faz menção direta ao trabalho docente ao indicar necessário “Desenvolver democraticamente a pedagogia universitária por meio da conexão e participação de todos os atores universitários e da comunidade externa” (UFPEL, 2022, p.13). Sobre este aspecto damos ênfase aos objetivos específicos e as metas contidos no PDI que se referem ao ensino:

Promover a qualificação e formação pedagógica continuada dos docentes.

Ação 1: Ofertar formação para professores ingressantes. Meta: Ofertar formação para 100% (cem por cento) dos professores ingressantes. (...)

Ação 2: Ofertar formação continuada para todos os docentes e ampliar suas participações. Meta: Pelo menos um (01) evento de Formação Continuada por semestre com vistas a abranger um número crescente de docentes inscritos. (...)

Ação 3: Qualificar o processo de Interlocução Pedagógica entre as unidades acadêmicas e a PRE. Meta: Cumprir os objetivos previstos no Projeto de Criação do Grupo de Interlocução Pedagógica em todas as unidades acadêmicas. (...)

Ação 4: Fomentar o Repositório de Pedagogia Universitária. Meta: Ampliar o número de publicações no Repositório de Pedagogia Universitária. (...)

Ação 5: Publicar materiais didático-pedagógicos produzidos por docentes no Repositório de Pedagogia Universitária. Meta: Ampliar o número de publicações de materiais produzidos por docentes. (...)

Ação 6: Fomentar a realização das Semanas Pedagógicas nas unidades. Meta: Garantir a realização das Semanas Pedagógicas nas unidades acadêmicas ao início de cada semestre. (...)

Ação 7: Ampliar os espaços de debates de cunho interdisciplinar nas formações ofertadas. Meta: Ampliar os espaços de debates de cunho interdisciplinar nas formações ofertadas (PDI – UFPEL,2022, p.27).

Ao analisar brevemente o PDI identificamos a partir dos objetivos expostos, a preocupação da UFPel com a pedagogia para este nível de ensino, o que vem ao encontro do que a pesquisa já apontou, a necessidade de criação e fortalecimento destes espaços-tempos de formação pedagógica, uma vez que, os cursos de mestrado e doutorado não dão conta destas. Indicamos então que a instituição tem um papel importante na formação pedagógica de seu quadro docente e que o coletivo da pesquisa reconhece as mudanças que vêm ocorrendo nesse sentido. A P5 relatou ter participado do curso de formação de professores ingressantes, já o P1, que já tem 17 anos de docência na universidade, reconhecendo o protagonismo institucional.

Ainda mais específico sobre as questões pedagógicas no ensino superior, o PPI também se configura como um documento importante aos professores e professoras, pois segundo a UFPel

O PPI é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteia as práticas acadêmicas das Instituições de Ensino Superior (IES), levando em conta sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos. Assim, busca atender às diferentes necessidades da comunidade acadêmica, às demandas da sociedade e às peculiaridades regionais num contexto global (UFPel, 2022, s/p.).

O PPI da UFPel foi criado em 1991 e a última atualização foi realizada em 2003. De acordo com a instituição, atualmente existe um empenho para a realização de um novo documento, a partir de uma comissão criada para esse fim e que tem como objetivo sensibilizar a comunidade acadêmica na participação ativa nesse processo. Mesmo identificando a necessidade e a importância de um novo PPI, compreendemos destacar alguns elementos do documento de 2003³⁵ e que orientam até este momento os cursos de graduação³⁶ e seus PPCs.

Desta forma, o referido documento traz 5 princípios balizadores, a saber:

a) o compromisso da universidade pública com os interesses coletivos; b) a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão; c) o entendimento do processo de ensino-aprendizagem como multidirecional e interativo; d) o respeito às individualidades inerentes a cada aprendiz; e) a importância da figura do professor como basilar na aplicação das novas tecnologias; (UFPEL, 2003, p. 04).

Sobre o compromisso social da universidade, o PPI aponta para a formação de um sujeito crítico, pensador e autônomo e a relação deste com a transformação da sociedade. Deste modo, a UFPel indica a importância dos currículos contemplarem aspectos humanitários, filosóficos e sociológicos. Sobre o tripé ensino, pesquisa e extensão, destacamos que ao tratar desta tríade o documento traz a palavra aprendizagem em seu lugar, afirmando que o ensino pode passar a ideia de um aluno passivo. Ou seja, há um reforço para que a formação na UFPel esteja em consonância com a formação que busque a autonomia do estudante, indo na contramão ao ensino bancário.

³⁵ Para acesso ao documento na íntegra: <https://wp.ufpel.edu.br/ppi/files/2022/03/PPI-vigente.pdf>

³⁶ O PPI de 2003 também fala do ensino médio/profissionalizante e a pós-graduação. Mas a breve análise desta pesquisa está concentrada nas orientações para os cursos de graduação, uma vez que a tese é voltada aos/as professores/as deste nível de ensino.

Ainda sobre este aspecto, o PDI (2003) traz em seu texto a construção do conhecimento e a necessidade da indissociabilidade entre a aprendizagem, a pesquisa e a extensão pois

Para que haja aprendizagem, o profissional em formação precisa conhecer a realidade na qual irá intervir, estudar os problemas e as soluções prováveis, aplicá-los nessa mesma realidade, refletir sobre os resultados e assim produzir conhecimento. Nota-se que nesse modelo não existe a ordem de teoria primeiro para depois a prática. Existe a teoria e a prática lado a lado, no desenvolvimento de um profissional novo. O que se vê então como necessário é a ligação entre pesquisa e extensão na promoção da aprendizagem (UFPEL, 2003, p.04).

Salientamos a partir da citação acima a relação indicada entre aprendizagem e contexto social do aluno, o qual compreendemos como um dos elementos importantes no planejamento docente. Para isso, acreditamos que a construção do plano de ensino não deve ser anterior ao entrar em sala de aula e sim, a partir de cada semestre e levando em consideração a diversidade de sujeitos presentes. É claro que cabe ao/a docente apresentar aos alunos a estrutura de sua disciplina, que está calcada no PPC, esclarecendo a ementa, os objetivos e os conteúdos necessários.

Mas o seu desenvolvimento, as metodologias ou estratégias de ensino deveriam ser pensadas a partir do que os alunos trazem de saberes que se relacionam com os conteúdos propostos, que por sua vez levam em consideração com o contexto social e a partir disso, pensar as questões sobre a avaliação de maneira processual, ou seja, a avaliação não somente do conteúdo aprendido pelo aluno, mas dos processos de ensinar e aprender.

Deste modo, consideramos que anterior a uma avaliação que transcorra de forma processual, a avaliação diagnóstica possa contribuir na orientação de um planejamento pedagógico que vá em direção a construção de conhecimentos, ou seja, que vá na direção contrária da memorização de conteúdos trabalhados. A avaliação diagnóstica possibilita conhecer e aproximar-se dos contextos sociais dos alunos, de reconhecer seus saberes, bem como, quais os motivos e expectativas eles têm em relação a sua formação.

O PPI de 2003 faz uma crítica ao ensino tradicional e behaviorista, e aponta a necessidade de compreender o processo de ensino-aprendizagem como multidirecional e interativo, ou seja, as atividades devem ser desenvolvidas de uma forma multidirecional e interação entre docentes e discentes são indispensáveis à

construção desse novo paradigma educacional. Nessa perspectiva, o documento traz como necessária o diagnóstico para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e afirma ainda que

[...] os procedimentos adotados para a sua melhoria devem analisar e abordar os quatro elementos envolvidos – aluno, professor, forma e conteúdo – e principalmente a relação entre esses elementos. O processo deve, como um todo, caminhar na direção da formação de profissionais críticos, autônomos, transformadores e responsáveis. Está pressuposto aqui uma ruptura com a estrutura tradicional de ensino acadêmico que se baseia na reprodução de um saber detido pelo professor e transmitido ao aluno (UFPEL, 2003, p.05).

Cabe dizer que, especificamente sobre a avaliação do ensino-aprendizagem, o referido documento traz poucas menções, o que pode ser um aspecto a abordar com maior profundidade no PPI que está em construção na instituição. Como já salientado anteriormente, essa é uma temática pouco tratada na formação e atuação docente, e também pouco abordada nos documentos orientadores brevemente analisados até aqui. Sobre o ensino tradicional apontado no PPI de 2003, podemos inferir que ele ainda predomina no ensino superior e, essa concepção de docência foi reconhecida pelo grupo, não apenas como uma concepção individual, mas relacionada aos aspectos estruturais curriculares, que muitas vezes limitam o trabalho docente que almeja romper com esse modelo de educação.

8. Considerações Finais

Foi a partir de situações de conflito sobre os processos avaliativos que questionamentos sobre elementos da minha prática docente ganharam força entre as minhas reflexões. Cabe contar também que quando assumi a docência na UFPel entrei com o título de mestre. Deste modo, a busca pelo doutorado seria um caminho natural para o desenvolvimento profissional. Decidi então, que vivenciaria o processo de doutoramento após um período trabalhando, exercendo a docência, vivenciando a sala de aula. Com seis anos de experiência docente, fiz a opção de investigar a prática docente, especificamente as práticas avaliativas no ensino superior. Percebi que as questões que me acompanhavam desde o ingresso como professora substituta, também se faziam presentes entre os meus pares.

Foi através então do exercício da docência, a partir das experiências avaliativas vivenciadas, seja como aluna ou como professora, do levantamento de pesquisas sobre a temática avaliação no ensino superior, que esta tese teve como objetivo responder a seguinte questão: Quais os possíveis efeitos quando os professores são instigados a refletir sobre suas práticas pedagógicas com foco na avaliação do processo de ensino-aprendizagem?

Assim, optei por escutar os professores e professoras dos cursos de graduação da UFPel, como o objetivo maior de instigar a refletir sobre a maneira que avaliavam os alunos em seus componentes curriculares. Pelo entendimento da complexidade deste elemento pedagógico, fiz a opção de não incluir os discentes na pesquisa, pois o objetivo deste estudo era criar um espaço-tempo em que os/as docentes se sentissem à vontade para trazer à tona tudo aquilo que considerassem importante para as discussões que seriam levantadas.

Partindo deste princípio, a escolha metodológica da pesquisa-ação me pareceu um caminho coerente com o desejo de pesquisar as práticas avaliativas, tecer as críticas necessárias e a partir delas, propor ações em prol de melhorias nesse componente pedagógico complexo e desafiador ao ensino escolarizado. Assim, após convite a todos e todas as docentes da UFPel, formou-se um coletivo composto de um professor e de seis professoras, de áreas diferentes, com trajetórias distintas, mas com um ponto em comum, o desejo de aprender mais sobre a avaliação do ensino-aprendizagem. Destacamos que o intuito era reunir um professor por grande área de conhecimento do CNPQ, mas não tivemos inscritos da área de Ciências Exatas e da

Terra, o que ao nosso ver já demonstra o quão difícil é discutir a avaliação em cursos em que o pensamento lógico predomina, assim como foi apontado pelos docentes de outras áreas como Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Engenharias.

No desenvolvimento da pesquisa, através do que denominei de Encontros sobre Avaliação, foi possível conhecer cada docente. Além disso, foi também pela compreensão das questões de ordem teórico-metodológicas, que culminou na aproximação com a pesquisa-ação na perspectiva crítico-colaborativa, uma vez que, em cada encontro, o grupo formado refletia sobre as avaliações, compartilhava experiências e saberes que, ao final, resultaram em ações que se estendem até hoje através do grupo de pesquisa formado a partir deste coletivo de professores/as.

Anterior a isso, no levantamento de artigos, teses e dissertações realizadas com o objetivo de entender com maior profundidade o objeto a ser investigado, foi possível identificar que os estudos estavam mais centrados em metodologias, modelos de avaliação e instrumentos avaliativos. As pesquisas com enfoque nas concepções de avaliação e que davam voz aos professores universitários eram em menor número. A análise dos trabalhos selecionados ajudou a compreender o quão desafiador seria o desenvolvimento da minha pesquisa e os resultados das pesquisas analisadas davam ênfase a algumas hipóteses levantadas anteriormente a este processo.

Assim, as pesquisas demonstraram que há um reconhecimento da importância deste elemento pedagógico no desenvolvimento profissional, e que a formação pedagógica é um componente necessário à docência, apontado principalmente por docentes que não cursaram a licenciatura. Sobre os modos de avaliar, a prova ainda é o instrumento que ainda predomina nos cursos de graduação, tanto que as avaliações que predominam respostas certas ou memorizadas foram alvo de críticas por parte dos discentes. A falta de clareza nos critérios avaliativos também aparece como um ponto crítico nos estudos e apontam ainda a necessidade de receber feedback do docente sobre os trabalhos realizados. Sobre os tipos de avaliações, as processuais ou formativas são apontadas como necessárias, no entanto, os/as docentes sentem dificuldade em desenvolvê-las. Os professores apontam também a importância dos conhecimentos pedagógicos e didáticos nas aulas e dão ênfase na importância dos conteúdos dos componentes curriculares. Por fim, alguns estudos demonstraram contradições entre os discursos sobre avaliação e as práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula.

Na perspectiva da avaliação como um componente complexo do processo ensino-aprendizagem e por não ser um elemento neutro da ação docente, por considerar os professores como indivíduos imbricados em determinados contextos sociais, indicamos pistas para pensar a avaliação, que foram sendo abordadas e refletidas ao longo dos encontros. Deste modo, os elementos formação, o fazer docente na universidade e a evolução da avaliação nos forneceram subsídios nos serviram de base para desenvolver reflexões com o grupo colaborador da pesquisa.

Entender a formação do professor/a universitário/a e sua relação com os saberes específicos da docência neste nível de ensino nos pareceu uma pista importante para avançarmos na direção do fortalecimento de ações no campo da pedagogia universitária. Sabemos que os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, direcionam a formação dos/as docentes para a pesquisa. Assim, as questões do ensino raramente são contempladas nesses espaços. Portanto, apontamos como necessário identificar quais são os espaços-tempos em que refletimos sobre o processo de ensino-aprendizagem? Quando em nossa trajetória profissional foram abordados os processos avaliativos os quais realizamos nos componentes curriculares?

Cabe salientar que o grupo formado por sete docentes, sendo um homem e seis mulheres, com idades distintas e em fases distintas da carreira, desde a fase inicial até a proximidade com a aposentadoria, contribui para corroborar que a avaliação do ensino-aprendizagem é um elemento complexo e desafiador aos/as professores/as do ensino superior, independentemente do tempo de atuação profissional. Compreendemos, através das motivações e expectativas que cada um tinha em relação à participação na pesquisa desenvolvida, que o aprender era o objetivo comum entre todos. O que pode ser entendido a partir da necessidade de formação/construção de saberes e também pelo perfil coletivo de docentes dispostos à reflexão da própria prática e em busca de mudanças em seu fazer pedagógico.

O apreço à docência no que tange às questões do ensino na graduação, pode ser identificado enquanto cada um compartilhava sobre suas trajetórias formativas, apontando a influência da família na escolha da profissão e as oportunidades ofertadas enquanto alunos, como monitorias, estágios, projetos de extensão e pesquisa.

As análises dos dados da pesquisa nos permitiram confirmar a hipótese de que os espaços-tempos para discutir a avaliação, durante a formação continuada do

professor universitário, quando ela é propiciada, foram considerados escassos. Ao revisitar o trajeto de formação profissional, o coletivo apontou que foram raros as tratativas de elementos pedagógicos durante a formação nos cursos de mestrado e doutorado. E que, durante todos esses anos de atuação profissional tampouco se discutiu as avaliações entre os pares.

A falta de formação pedagógica durante os cursos de mestrado e doutorado impactaram de maneira negativa a entrada na carreira docente. De acordo com o grupo, sentimentos como medo e angústia se fizeram presentes neste processo, bem como a sensação de solidão pedagógica, uma vez que pouco tempo se discute nos colegiados sobre o desenvolvimento das disciplinas nos cursos de graduação. O pouco apoio aos/as professores ingressantes também foi apontado com um ponto negativo nesse contexto, principalmente por aqueles/as com mais tempo de atuação na UFPel.

Sobre este aspecto, retomamos mais uma das hipóteses do estudo que indicava que pela falta de formação específica para a docência, os/as docentes desenvolviam suas ações de ensino, incluindo a avaliação, tomando por base as experiências vivenciadas enquanto alunos ou modelos de colegas considerados mais experientes. Se durante a formação e atuação profissional, pouco se tratou das questões que envolvem a avaliação, sejam elas de ordem filosóficas ou de caráter prático, como já inferido por este estudo, as nossas práticas avaliativas são frutos de nossas experiências vivenciadas durante a vida escolar (escola e universidade) e os caminhos formativos escolhidos por cada docente, portanto a reprodução de práticas avaliativas é uma realidade.

Ao contar sobre como desenvolviam a docência no ensino superior, o coletivo relatou que a precarização e a intensificação do trabalho docente influenciam a docência no ensino superior, uma vez que, nem sempre se consegue desenvolver de maneira satisfatória o tripé ensino, pesquisa e extensão. Deste modo, há uma relação desigual entre a referida tríade, na qual a produção científica parece ter um peso maior no trabalho do/da professora da educação superior.

Também podemos inferir que a lacuna/falha na formação inicial na docência universitária contribui para dificuldade da construção da identidade docente, uma vez que partimos do pressuposto que essa identidade também passa pela construção dos saberes docentes.

Deste modo, pelo reconhecimento que os saberes profissionais são diversos, plurais e provenientes não somente de cursos de formação inicial, consideramos o espaço da pesquisa como um lócus importante na construção dos saberes inerentes à docência, especificamente os saberes da avaliação. Dito isto, podemos inferir também que os encontros serviram como uma espécie de avaliação do trabalho docente. No processo de compartilhar sobre trajetórias, saberes, experiências, o professor e as professoras se autoavaliaram. Destacamos também que nesse processo, a tomada de consciência das práticas avaliativas pareceu ganhar força, principalmente quando lançou-se a grande “Como eu avalio?”.

Uma segunda pista para refletirmos sobre nossas práticas avaliativas está na compreensão do fazer docente em sala de aula e as concepções de avaliação que nos acompanham. A identificação das nossas práticas avaliativas foram exploradas durante o desenvolvimento da pesquisa.

Ao resgatar o objetivo de identificar em que modelos teóricos estão pautadas as práticas avaliativas, foi possível reconhecer que os professores têm - ou estão em busca - de uma mudança de concepção de avaliação, no sentido de romper com o modelo tradicional de ensino e investir em uma concepção que compreenda a avaliação como parte fundamental no processo de ensino e aprendizagem, como um dispositivo pedagógico que auxilie na aprendizagem e na formação do aluno. Para isso, buscam avaliar em muitos momentos durante o desenvolvimento de cada disciplina.

Num primeiro momento, a partir da indicação do professor e das professoras, podemos perceber que havia claro duas tendências de avaliação: a avaliação somativa e a avaliação processual. No entanto, percebemos uma tendência/desejo em avaliar de maneira processual, mas que nem sempre corresponde ao que de fato conseguimos fazer. A centralidade da aprendizagem do aluno na avaliação, bem como a preocupação com os conteúdos e instrumentos nesse processo, ao nosso ver, estão pautados ainda no modelo tradicional de ensino, mesmo que rejeitemos ele quando temos a intenção de se construir outras maneiras de avaliar.

Identificamos também que a avaliação dos discentes está centrada nas aprendizagens e compreendemos que essa é uma característica dos processos históricos que influenciam como concebemos a educação e nela, a avaliação. A ascensão do conceito de aprendizagem, aqui entendida numa perspectiva ampliada

e não restrita a alguns conhecimentos vistos como necessários, encaminha para a ideia de educação emancipatória.

Portanto, assinalamos a necessidade de compreensão da avaliação em seu sentido mais amplo, não apenas como momentos em que se mensura as aprendizagens dos discentes para pontuar, mas o que é necessário avançar no ensino, quais conceitos foram apreendidos, quais precisam de formas pedagógicas alternativas, ao mesmo tempo em que ocorre a avaliação da ação docente, do planejamento e desenvolvimento do que apontamos nos planos de ensino.

Essa dificuldade de se compreender a avaliação como um processo e também a clareza nos critérios os quais avaliamos, reforça a hipótese de que a avaliação é um elemento pedagógico que pouco se discute na formação e atuação docente. Assim, consideramos que para avançarmos na construção de avaliações que realmente avaliem, é necessário que este elemento seja discutido por todos aqueles que estão envolvidos, a instituição, os/as professores/as e alunos/as. Nesse sentido, apontamos que esse foi um limite da pesquisa, a inclusão dos alunos na discussão deve ser considerada para estudos futuros.

Cabe destacar que os encontros proporcionaram troca de ideias, experiências, saberes e que, na medida que refletimos sobre planejamento e desenvolvimento das disciplinas, havia uma tomada de consciência sobre nossas práticas pedagógicas, o que, ao nosso ver, contribuíram para pequenas mudanças nas práticas avaliativas. As perguntas: O que avaliamos? Para quem e para que avaliamos? Ajudaram na compreensão da necessidade de construção conjunta na construção do plano de ensino, de acordo com algumas docentes, passou a ser melhor discutido com as turmas de alunos/as da graduação. Deste modo, confirmamos a hipótese de que os espaços-tempos, quando propiciados para reflexão sobre as concepções e práticas docentes, tendem a favorecer a apropriação de conhecimentos específicos do campo pedagógico e possibilitam as mudanças no processo de ensino-aprendizagem, onde se inclui a avaliação dos estudantes.

Acreditamos que este é um passo importante em busca de avaliações formativas, a mudança de posição do aluno de um sujeito passivo para alguém que se entende como protagonista na construção de seu conhecimento. Portanto, entendemos que, a própria diversidade de instrumentos utilizados demonstra isso e a escolha destes em consonância com as metodologias ativas reforçam essa ideia. No entanto, reconhecemos três aspectos que dificultam esse processo: o paradigma do

modelo tradicional de ensino ainda vigente na educação escolarizada, na qual entende a avaliação com o objetivo de classificação ou mensuração do desempenho dos alunos; a relação entre a formação e o campo de atuação profissional, em que a lógica neoliberal influencia no papel social da universidade e também no processo de ensinar, aprender e avaliar. Este aspecto pode ser visto desde as avaliações em larga escala como no espaço da sala de aula; as condições de trabalho docente, no que se refere a dificuldade em se realizar avaliações de maneira processual (individual) em turmas numerosas. Além disso, o coletivo indicou resistência dos pares quando se propõem outras formas de avaliar.

Foi a partir desta perspectiva que o coletivo formado para a pesquisa, decidiu por continuar com ações previstas, mesmo com a coleta de dados já finalizada. Cabe dizer que, entendemos que o tempo é um dos elementos que desafiam o desenvolvimento de uma pesquisa que tenha como escolha metodológica a pesquisa-ação. Houve um cuidado em que todos tivessem tempo suficiente para trazer à tona discussões que considerassem importantes durante os encontros. Por outro lado, a pesquisadora precisava se organizar para que os momentos em grupos também respondessem às questões próprias ao desenvolvimento de uma tese, dentro do tempo previsto para isso.

Ainda sobre a formação para a docência universitária, apontamos como os desafios o novo perfil dos alunos e as mudanças rápidas e intensas nas tecnologias de informação. Deste modo, o fazer docente também modificou-se, exigindo que os docentes investissem tempo e recursos financeiros para a construção dos saberes demandados frente às mudanças. Inferimos a partir dos encontros que os contextos que emergem também podem configurar-se como elementos que desafiam e desacomodam, como no caso a Pandemia de covid-19 que impôs aos sistemas de ensino e a toda comunidade escolar novas formas de relação. Isto, de certa forma, confirma em parte a hipótese de que as avaliações são repensadas, em sua maioria, a partir de situações de conflito entre quem avalia e quem é avaliado.

Assim, o sistema remoto de ensino foi um elemento que com certeza despertou os/as professores/as a refletirem sobre como avaliar, uma vez que, a aplicação de provas e testes já não era possível nessa nova relação entre professor-aluno.

Portanto, as reflexões propostas e oriundas dos Encontros sobre Avaliação, nos permitiram compreender melhor o desafio de se romper práticas avaliativas tão arraigadas no processo de ensino-aprendizagem. O modelo tradicional de ensino, a

visão positivista da ciência, são contextos históricos que forjaram nossa ideia de educação e de conhecimento, bem como indicaram o quê e como deveríamos avaliar. Portanto, perceber que nossas ações estão relacionadas a processos históricos e aos caminhos formativos trilhados, também aparece como uma pista que contribui para reflexões e tomadas de decisões sobre a avaliação antes não pensadas pelo coletivo da pesquisa.

Os espaços de reflexões sobre as práticas pedagógicas, ao nosso ver, precisam ganhar espaço na universidade. Inferimos que a UFPel venha investindo em ações que fortalecem a pedagogia universitária, como a implementação da Semana de Planejamento Docente, a oferta do Curso de Formação para professores Ingressantes, O GIP. Deste modo, reconhecemos que a pesquisa realizada para este trabalho de tese também como um espaço-tempo importante de reflexão-ação a cada docente participante.

Portanto, confirmamos a tese de que os espaços-tempos, quando propiciados para reflexão sobre as concepções e práticas docentes, tendem a favorecer a apropriação de conhecimentos específicos do campo pedagógico e possibilitam as mudanças no processo de ensino-aprendizagem, onde se inclui a avaliação dos estudantes.

Assim, destacamos a potência de um trabalho em coletivo, crítico e em colaboração. A pesquisa reuniu um pequeno grupo de professores dispostos a refletir sobre as práticas pedagógicas, com foco nas avaliações realizadas nas disciplinas. Nesse sentido, talvez o grande desafio para pesquisas e ações futuras, seja encontrar pistas de como mobilizar outros/as docentes às reflexões sobre elementos constituintes da prática pedagógica, como neste caso, a avaliação do ensino-aprendizagem.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALMEIDA, Ana Maria Freire da Palma Marques de. A Avaliação da Aprendizagem e seus desdobramentos. **Avaliação**: Revista Da Avaliação Da Educação Superior, 1997. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/958>. Acesso em: 05 jul. 2020.

ANDRADE, Danielle Müller de; SCHMIDT, Elisabeth Brandão; MONTIEL, Fabiana Celente. Uso do software nvivo como ferramenta auxiliar da organização de informações na análise textual discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.8, n.19, p. 948-970, dez. 2020. ISSN 2525-8222. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/357>. Acesso em: 21 mar. 2022.

AVALIAÇÃO. In.: **Dicio**, Dicionário *Online* de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/avaliacao>. Acesso em: 04 jul. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa (Po): Editora Edições 70; 2011.

BERALDO, Fátima Regina Cerqueira Leite; SOARES, Sandra Regina. Avaliação da aprendizagem: desafios e necessidades formativas de docentes universitários. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31**. 2015. Anais. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt04-4439.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2020.

BERBEL, Neusa Aparecida Navas et al. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um projeto integrado de investigação através da metodologia da problematização. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23**. 2000. Anais. Disponível em: <http://www.anped.org.br/0412t.htm>. Acesso em: 03 nov. 2017.

_____, Neusa Aparecida Navas. A dimensão pedagógica da avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24**. 2001 Anais. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/6_a_dimensao_pedagogica_da_avaliacao_da_aprendizagem_em_cursos_de_licenciatura.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

_____, Neusa Aparecida Navas et al. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

_____, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências sociais e humanas, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. EICHENBERG, Rosaura (Trad.). 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BLANDO, Alessandra. **Dificuldades acadêmicas que interferem na aprendizagem de estudantes universitários de Engenharias e Ciências Exatas**: Um estudo fundamentado na Epistemologia Genética. Dissertação. 2015. (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/115722>. Acesso em: 22 abril 2022.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOLZAN, Larissa Medianeira. **Processos de Ensino, de Aprendizagem e de Avaliação nos Cursos Superiores de Administração sob a Percepção de Professores e de Estudantes**. 2017. Tese. (Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/158321/001021692.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BOSI, Antônio de Pádua A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 abril 2022.

BORBA, Amândia Maria de; FERRI, Cássia; HOSTINS, Regina Célia Linhares. (2007). Avaliação da aprendizagem no ensino superior: questões que emergem da prática docente. **Revista Contrapontos**, v. 7, nº 1, p. 43-54, 2007. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/890/743>. Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 12 jun. 2020.

_____. **Lei nº. 9.131**, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial [da] Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996b.

_____. **DECRETO nº 2.207**, de 15 de abril de 1997. Regulamenta o Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/112019/decreto-2207-97>. Acesso em 06 nov. de 2017.

_____. **Lei nº. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 05 jun. 2020

_____. Ministério da Educação. **SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior.** 2003. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Portaria SESU/MEC nº 11, de 28 de abril de 2003.** Com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 abr. 2003. Disponível em:

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Portaria SESU/MEC nº 19, de 27 de maio de 2003.** Com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, maio 2003.

_____. **Lei nº. 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 04 jun. 2020.

_____. **Emenda Constitucional nº. 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União... Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

_____. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 02 jul. 2020.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 26 de junho 2014.

_____. Ministério da Educação. INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Superior.** Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/educacao-superior>. Acesso em: 05 mai. 2020.

CANDA, Cilene Nascimento. Teatro-fórum: propósitos e procedimentos. Urdimento - **Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 18, p. 119-128, 2012. DOI: 10.5965/1414573101182012119. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101182012119>. Acesso em: 30 mai. 2022.

CAVALCANTE, Leila Pacheco Ferreira; MELLO, Maria Aparecida. Avaliação da aprendizagem no ensino de graduação em saúde: concepções, intencionalidades, reflexões. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 423-442, jul. 2015.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772015000200423&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 mar. 2020.

CHAVES, S. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. In: **REUNIÃO ANUAL ANPED, 27º**, 2002, Caxambu. Anais. Caxambu: Anped, 2004. p. 1-16.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (CONAES). **RESOLUÇÃO 01 de 17 de junho de 2010**. Disponível em: http://www.ceuma.br/cpa/downloads/Resolucao_1_2010.pdf. Acesso em: 04 nov. de 2017.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPQ). **Informações sobre as grandes áreas de conhecimento**. Disponível em: <http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 13, n. 4, p. 616 - 640, dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/25957>. Acesso em: 10 jun. 2019

CRUZ, Gisele Barreto da. Didática e Docência no Ensino Superior. In: **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-66812017000300672&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12 jun. de 2019.

CUENCA, M. G. A. Un nuevo paradigma: "la quinta generación de evaluación". **Laurus Revista de Educación. Caracas, Venezuela**: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, v. 13, n. 23, p. 158-198. 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76102309.pdf>. Acesso em: 03 nov. de 2017.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira, BRITO, Taita Talamires Rodrigues, CICILLINI, Graça Aparecida. Dormi aluno(a)... acordei professor(a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. In: **REUNIÃO ANUAL ANPED, 29º**, 2006. Caxambu. Anais. Caxambu: Anped, 2006. p.1-15. Disponível em: anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT11-2544--Int.pdf. Acesso em: 05 abril 2022.

CUNHA, Maria Isabel. **O Professor Universitário na Transição de paradigmas**. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 1998.

_____, Maria Isabel. **Formatos Avaliativos e Concepção de Docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____, Maria Isabel. Docência na universidade, cultura e avaliação e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. In: **Revista Brasileira de Educação**,

v.11, nº 32, maio/agosto 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v11n32/a05v11n32.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2019.

_____, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas SP: Papirus, 2009.

_____, Maria Isabel da (Org). Trajetórias e lugares da formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin. Brasília: CAPES: CNPq, 2010

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302010000400003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jun. 2019.

DAVOK, Delsi Fries; BERNARD, Rosilane Pontes. Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)** [online]. 2016, v. 21, n. 2, pp. 503-522. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200010>. Acessado em: 22 abr. 2022.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 mai. 2020.

DOLL, Johannes; ROSA, Russel Terezinha Dutra da. **Metodologia de Ensino em Foco**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

DOS REIS SILVA JUNIOR, João; SGUISSARDI, Valdemar. Universidade Pública Brasileira no Século XXI. Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Espacios en blanco**. Serie indagaciones [en linea]. 2013, (23), 119-156. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539805007>. Acesso em: 20 abr. 2022.

FERNANDES, Domingos. Rubricas de Avaliação. **Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)**. - Instituto Universitário de Lisboa|Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. 2021. Disponível em: https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-12/Folha%205_Rubricas%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 28 mai. 2022.

FIRME, Tereza Penna. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio**. v.1, n. 2, p. 105- 115. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, 1994. Disponível em: http://www.unesp.br/forum-grandes-areas/II/pdfs/art_tendencias_tendenciosidades.pdf. Acesso em: 07 nov. de 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: embates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LISITA, Verbena Moreira Soares de Souza. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. . In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs). **Possibilidades investigativas da pesquisa-ação**. v. 2. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 jun. 2020.

GALOCHA, Carlos. **Avaliação da aprendizagem educação superior: um estudo sobre as concepções dos professores da Universidade Federal do ABC**. Dissertação. 2019. (Programa de Pós-Graduação Strictu Senso em Educação da Universidade Nove de Julho). Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2003/2/Carlos%20Galocha.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2ª edição: Porto Editora. Portugal, 1995.

HYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

ISAIA, Sílvia de Aguiar. Verbetes. In: CUNHA, Maria Isabel; ISAIA, Sílvia de Aguiar. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Brasília, v. 2, 2006.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 14, n. 26, p. 43–60, 2008. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3424>. Acesso em: 21 abr. 2022.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade.**, v. 39, nº. 3, p. 771-788, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/YcsgqggBZ49hHSggcX96sjj/?lang=pt#>. Acesso em: 18 out. 2021.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; RODRIGUES, Camila Helena. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: a formação de professores e a educação na diferença. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (orgs). **Pesquisa em Educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

KROHLING PERUZZO, Cicilia M. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, v. 23, nº3, pp.161-190, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31652406009>. Acesso em: 20 set. 2020.

LIMA, José Leonardo Oliveira. **Avaliação discente em cursos de a distância mediados por ambientes virtuais de aprendizagem**: Necessidade de informações dos docentes na visão de especialistas europeus e brasileiros. Dissertação. 2016. (Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília). Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22333/1/2016_Jos%c3%a9LeonardoOliveiraLima.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 60, p.23-37, abr.1/jul. 1986.

_____, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos et al. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUNARDI-LAZZARIN, Marcia Lise; CAMILLO, Camila Righi Medeiros. Tratar de avaliar, tratar de disciplinar: o contexto da avaliação na educação de surdos. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31**. 2008 Anais. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15-4772-int.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2020.

MAPAS DO MUNDO. Acessado em: 20 set. 2022. Disponível em: <https://pt.mapsofworld.com/where-is/pelotas.html>.

MAUÉS, Olgaíses. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educar em Revista**. n. especial 1, p. 141-160, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000400007>. Acessado em: 21 abr. 2022.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica**: função e necessidade. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

MESQUITA, Daniela Graciela Silva Brito de. **Concepções e práticas dos docentes da UFC sobre avaliação do ensino-aprendizagem**. 2016. Dissertação (Mestrado)

MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. PADLET: um novo modelo de organização de conteúdo hipertextual. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-11, 17 jul. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/9077>. Acesso em: 30 mai. 2022.

MOURA, Gabriela Tavares de. **Concepções dos docentes e discentes acerca do processo avaliativo e o seu papel nas disciplinas específicas no curso de licenciatura em matemática**. 2017. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco). Pernambuco, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/26280/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Gabriela%20Tavares%20de%20Moura.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

NAKAMURA, Henrique Kendi. **Olhares dos discentes sobre a avaliação da aprendizagem em um curso de Graduação em Ciências Biológicas**. Dissertação. 2018. (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista). Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/166374/nakamura_hk_me_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 21 dez. 2019.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; NEIRA, Marcos Garcia. A avaliação no ensino superior privado como tecnologia neoliberal de regulação. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 377-399, Jul 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/QGDsFsff57yFXKBGmvFvjww/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 mar. 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs). **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Introdução. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs). **A pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas**. v. 4. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

PINHO, José Antonio Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 6, p. 1343-1368, Dec. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122009000600006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jun. 2020.

RAYS, Oswaldo Alonso. Ensino-Pesquisa-Extensão: notas para pensar a indissociabilidade. **Revista Educação Especial**, n. 21, 2003. Santa Maria, p. 71-85.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5034>. Acesso em: 20 março de 2022.

REHEM, Cacia Cristina França. A avaliação da aprendizagem no ensino superior: práticas avaliativas dos professores do curso de Pedagogia da UESB - Campus de Jequié. **Revista Educação e Emancipação**. São Luís/MA, v. 6, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.periodicoselectronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/2607/637>. Acesso em: 10 nov. 2017.

ROTHEN, José Carlos. **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa / organizadores:** José Carlos Rothen, Andréia da Cunha Malheiros Santana. São Carlos: EdUFSCar, 2018. E-book (207 p.). Disponível em: [https://www.edufscar.com.br/farol/edufscar/ebook/avaliacao-da-educacao-referencias-para-uma-primeira-conversa-\(e-book\)/52929/](https://www.edufscar.com.br/farol/edufscar/ebook/avaliacao-da-educacao-referencias-para-uma-primeira-conversa-(e-book)/52929/). Acesso em: 20 mar. 2019.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?: como avaliar?:** critérios e instrumentos. 17. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2014.

SAUL, A. M. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. In: **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 25, p. 17-24, novembro 2008. Disponível em: <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/90>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. In: **Interface**. Comunic, Saúde, Educ, v6, n. 10, p.117-24, fev 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/dcRwJ5SSQW6Z43pGWpKyMkc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SILVA, Nilson de Matos. **Avaliação:** ponte, escada ou obstáculo? Saberes sobre as práticas avaliativas em cursos de licenciatura em matemática. Dissertação. 2014. (Mestrado Profissional em Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto). Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/3685/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O_%20Avalia%c3%a7%c3%a3oPonteEscada.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: **Métodos de Pesquisa**. [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 13 jun. de 2019

SOUZA, Andreliza Cristina de. Avaliação e emancipação: a perspectiva da sociologia da Avaliação. In: **Avaliação da Educação: referências para uma primeira conversa/ e-book) / organizadores:** José Carlos Rothen, Andréia da Cunha Malheiros Santana. - São Carlos: EdUFSCar, 2018. 207 p. Disponível em:

[https://www.edufscar.com.br/farol/edufscar/ebook/avaliacao-da-educacao-referencias-para-uma-primeira-conversa-\(e-book\)/52929/](https://www.edufscar.com.br/farol/edufscar/ebook/avaliacao-da-educacao-referencias-para-uma-primeira-conversa-(e-book)/52929/). Acesso em: 20 mar. 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Auto)biografia e educação: pesquisa e práticas de formação. **Educação em Revista**. v.27. n.01. p.327-332, abr. 2011. Belo Horizonte. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/2825>. Acesso em: 30 maio 2022.

SOUZA, Sandra Maria Zácia Lian; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: **Questões de avaliação educacional**. Organizador: Luiz Carlos de Freitas – Campinas, SP: Komedi, 2003.

SOUZA, Samir Cristino de; DOURADO, Luis. Aprendizagem baseada em problemas (abp): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **HOLOS**, [S. l.], v. 5, p. 182–200, 2015. DOI: 10.15628/holos.2015.2880. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2880>. Acesso em: 28 mai. 2022

SURH, Inge Renate Fröse. **Processo Avaliativo no Ensino Superior**. Curitiba: Ibpex, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Célia Regina; MIRANDA, Joseval dos Reis. **Avaliação das aprendizagens: Experiências Emancipatórias no Ensino Superior**. Angela Ramon Mercado MEI, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

THIOLLENT, Michel; OLIVEIRA, Lídia. Participação, cooperação, colaboração na relação dos dispositivos de investigação com a esfera da ação sob a perspectiva da pesquisa-ação. **CIAIQ2016: Atas - Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**, Porto (Portugal)., v. 3. p. 357-366, 2016. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/978/954>. Acesso em: 18 out. 2021.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa [online]**., v. 31, nº. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 20 out. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFPEL, Universidade Federal de Pelotas. **Institucional: histórico**. Novembro de 2021. Disponível em: <https://portal.ufpel.edu.br/historico/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

_____, Universidade Federal de Pelotas. **Novembro de 2015**. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/cec/files/2020/02/Resolucao-10.2015.pdf>. Acesso em: 19 maio 2022.

UFSM, Universidade Federal de Santa Maria. **Institucional**. Outubro de 2015. Disponível em: <https://www.ufsm.br/institucional/>. Acesso em: 19 maio 2022.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. **Institucional: Estatuto**. Dezembro de 2017. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/consuni/files/2017/12/estatuto-nova-versaodocx.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2022.

VASCONCELOS, Iana; LIMA, Rita de Lourdes de. "É um malabarismo com vários pratos ao mesmo tempo!": o trabalho docente em universidades públicas. **Serviço Social & Sociedade** [online]. p. 242-262, n. 138, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.211>. Acesso em: 21 abri.2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 16 ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita; OLIVEIRA, Cláudia Chueire de; BERBEL, Neusa Aparecida Navas. O professor e a boa prática avaliativa no ensino superior na perspectiva de estudantes. **Interface** (Botucatu), v. 10, n. 20, p. 443-456, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832006000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 nov. de 2017.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval.pol. públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, Dec. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362011000500003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 maio 2020.

ZANON, Denise Puglia; ALTHAUS, Maiza Margraf. Instrumentos de avaliação na prática pedagógica universitária. Texto foi elaborado para os Professores da UEPG participantes da **Semana Pedagógica promovida pela PROGRAD em fevereiro de 2008**. Disponível em: <https://www.fag.edu.br/novo/arquivos/nucleos/nad/arquivos/apoio10.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

ZIMMERMANN, Marlene Harger; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto; GOMES, Ricardo Zanetti. O Professor e a Arte de Avaliar no Ensino Médico de uma Universidade no Brasil. **Rev. bras. educ. med.**, Brasília, v. 43, n. 3, p. 5-15, July 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022019000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 mar. 2020.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Pesquisadora: Flávia Marchi Nascimento

Número do CAAE: 47541321.0.0000.5316

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e pelo participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Entender o que é a avaliação, bem como compreender que está inserida na prática pedagógica, pode auxiliar nas reflexões necessárias às mudanças nos processos educativos atuais. No ato de ensinar e aprender estão imbricadas as maneiras como o professor planeja, executa e avalia. Encontra-se, atravessada na prática do professor, sua trajetória de vida, incluindo seus processos formativos. Também influenciam agentes externos, como Governos e políticas públicas. Assim, questiona-se em quais momentos o professor reflete e discute sobre a avaliação do ensino-aprendizagem? Por compreender a avaliação como parte fundamental da ação educativa, e que este aspecto é pouco valorizado na formação do professor universitário, esta pesquisa tem como objetivo principal instigar os professores a refletir sobre as práticas avaliativas que realizam em seus cursos de graduação. Como

objetivos gerais tem-se: Identificar em que modelos teóricos estão pautadas as práticas avaliativas dos professores universitários; conhecer as práticas avaliativas mais utilizadas entre os professores universitários; problematizar sobre os conhecimentos específicos da avaliação na docência universitária; compreender o que move os professores a refletirem sobre a prática pedagógica; identificar possíveis mudanças nas avaliações do ensino-aprendizagem a partir das reflexões propostas por esta pesquisa.

Procedimentos:

Sobre os procedimentos da pesquisa, levando em consideração que o objetivo principal é gerar reflexão sobre as práticas avaliativas, o estudo será feito através da metodologia da pesquisa-ação, pois está é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual a pesquisadora e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidas de modo cooperativo ou participativo.

Desta forma, a coleta de dados será através de encontro virtuais com 8 (oito) professores participantes. Almeja-se pelo menos 8 (oito) encontros, com duração de até duas horas cada e serão realizados através da plataforma da WEB-Conf da Universidade Federal de Pelotas. Cabe salientar que não há obrigatoriedade em responder todas as questões levantadas durante os encontros, bem como pode-se solicitar em não participar mais da pesquisa. Após cada encontro virtual, a pesquisadora fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todos os registros da plataforma WEB-Conf da UFPel. A transcrição será feita por profissional contratado que receberá apenas os áudios.

A coleta está prevista para acontecer de maio de 2021 a março de 2022, com datas e horários a serem combinados com todos os professores participantes do estudo, com a primeira combinação por e-mail e o restante a partir de cada encontro. Após esta fase da pesquisa, haverá a necessidade de responder a um questionário com cinco questões abertas, e este tem como intuito apontar possíveis mudanças nas práticas avaliativas. As questões serão elaboradas pela pesquisadora após a fase dos encontros virtuais, e assim, como na fase anterior, não há obrigatoriedade em responder todas as questões. O questionário será enviado por e-mail e poderá ser respondido em até 30 dias.

Desconfortos e riscos:

Riscos: como trata-se de uma pesquisa-ação, na qual haverá encontros para dialogar com outros professores, pode ocorrer de se sentir invadido em sua privacidade; surgir sentimentos nunca revelados por tratar de questões sensíveis as práticas pedagógicas vivenciadas; situações de constrangimentos a partir de conflitos gerados no debate com os outros professores; divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE); tomar tempo com os encontros virtuais e interferência na vida e na rotina.

Para minimizar os riscos tu tens a liberdade de não responder a questões quando não se sentir à vontade; no caso de sentimentos revelados em que possam gerar desconforto, poderá solicitar a pesquisadora para não tratar de tais questões ou poderá ausentar-se do encontro quando ocorrerem esses momentos, bem como em solicitar não participar mais da pesquisa. Quanto ao uso da imagem: os vídeos ficarão disponíveis somente a pesquisadora. O TCLE será armazenado pela pesquisadora em dispositivo eletrônico próprio, e será descartado permanentemente após 5 anos.

Benefícios:

O estudo visa contribuir para a construção de práticas reflexivas e possibilidades de mudanças nas práticas avaliativas do processo de ensino-aprendizagem no ensino superior. Através das reflexões propostas tem-se a possibilidade de construção de identidade docente no ensino superior; construção e mobilização de saberes específicos da pedagogia universitária; entendimento da importância de reflexão sobre a prática docente; conhecimento de outras maneiras de avaliar.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e Indenização:

Como todo o processo da coleta de dados se dará de forma virtual, não haverá despesa para os participantes do estudo.

Em caso de falecimento ou condição incapacitante, os direitos sobre o material armazenado deverão ser dados a: _____).

Eu AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, ao pesquisador responsável a utilização das minhas falas em meios acadêmicos e pedagógicos de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem, observados os dispostos na Lei nº 9.610/98.

Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionado à minha fala, bem como autorais dos trabalhos desenvolvidos. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for sendo que estas são firmadas em e por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO.

Assinatura do participante: _____

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Flávia Marchi Nascimento, professora do Centro de Artes, Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, situada na rua Álvaro Chaves, 65, Pelotas/RS, celular (053) 99159-1559, e-mail: flavia.marchi@hotmail.com.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante da pesquisa:

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante da pesquisa ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante da pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante da pesquisa.

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)