

A avaliação formativa no Ensino Superior: O que dizem os projetos pedagógicos dos cursos de graduação acerca da avaliação formativa?

Natália Luiza da Silva

Olenir Maria Mendes

Resumo:

Este trabalho é fruto de pesquisa sobre a avaliação formativa no ensino superior em andamento no âmbito de curso de Mestrado em Educação. O que buscamos saber é: como é desenvolvida a avaliação da aprendizagem nos cursos de graduação que têm a avaliação formativa como diretriz em seus projetos pedagógicos? O objetivo é analisar os processos de avaliação nesses cursos. O estudo será constituído de três etapas. Aqui, apresentaremos resultados parciais obtidos na primeira etapa, a análise documental do item relativo às diretrizes gerais para os processos de avaliação da aprendizagem dos projetos pedagógicos dos cursos em questão, realizada com o intuito de identificar de forma mais detalhada as bases teóricas e as concepções de avaliação da aprendizagem propostas. Verificamos que alguns deles apresentam coerência com o que vem sendo discutido no campo teórico da avaliação formativa.

Palavras-chave: avaliação formativa, avaliação da aprendizagem, ensino superior

Introdução

Neste trabalho apresentamos uma análise parcial de pesquisa em andamento no âmbito do curso de Mestrado em Educação da Instituição Federal de Ensino Superior investigada. Trata-se de uma Universidade que conta, atualmente, com cerca de 32.153 alunos matriculados. Em fase de ampliação e consolidação da expansão promovida no âmbito do REUNI, possui trinta Unidades Acadêmicas (Faculdades e Institutos) e oitenta e três cursos de graduação, sendo seis a distância e setenta e sete presenciais, que estão distribuídos em seis *campi* situados em quatro cidades distintas do estado de Minas Gerais. Nesta pesquisa nos restringimos ao universo dos cinquenta e quatro cursos de graduação presenciais dos três *campi* localizados na cidade sede da Instituição, tendo em vista que são os mais antigos, por isso já possuem uma cultura institucional mais consolidada.

Em seu Art. 4º, inciso IV, a Resolução do Conselho de Graduação (CONGRAD) da Instituição, que dispõe sobre a elaboração e/ou reformulação de projeto pedagógico de

cursos de graduação e dá outras providências estabelece que devem estar contidas no projeto pedagógico as diretrizes gerais para os processos de avaliação da aprendizagem e do curso, com as respectivas indicações de sistemática e periodicidade. E ainda, no Art. 7º, inciso VII, a avaliação enquanto prática de ressignificações na forma de organização do trabalho docente e de aperfeiçoamento do PPC é definida como um dos princípios orientadores.

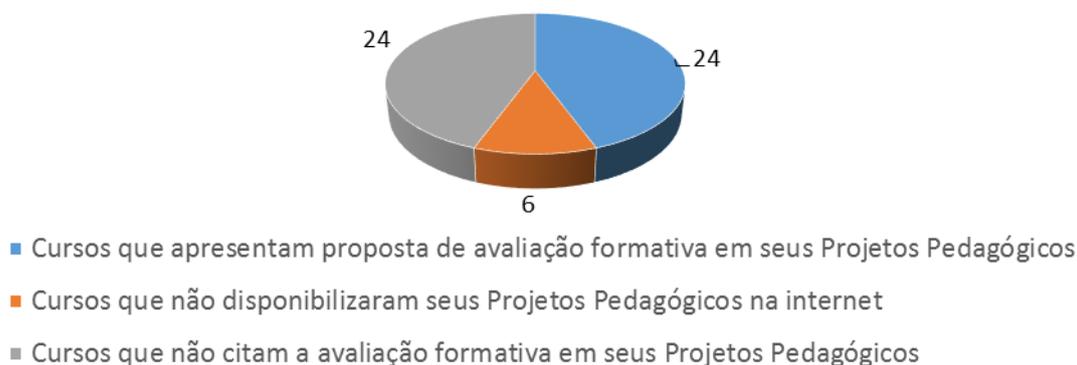
Além disso, o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) da Instituição especifica que

A prática avaliativa, de **caráter formativo e diagnóstico**, deve-se realizar ao longo de todo o processo de formação educacional e profissional, tornando-se parte integrante do trabalho pedagógico. Seu objetivo é captar os avanços e fragilidades no aprendizado, para favorecer o redirecionamento e a reorganização do ensino, tendo-se em vista a qualidade da formação e o desenvolvimento dos sujeitos. (2010, p. 33, grifo nosso).

Define, ainda, que aspectos qualitativos e técnicos devem, igualmente, ser levados em consideração, bem como o processo e as condições do aprendizado dos estudantes.

Dentre os cinquenta e quatro cursos que constituem nosso universo, identificamos vinte e quatro que estabelecem em seus projetos pedagógicos a avaliação formativa como diretriz para a avaliação da aprendizagem. Esclarecemos que decidimos considerar apenas os projetos disponibilizados nos sítios eletrônicos da Instituição e de suas Unidades acadêmicas, já que em suas Normas Gerais da Graduação, no art. 18, se estabelece que as Coordenações de Curso devem disponibilizar na internet informações sobre os cursos, incluindo, entre outros elementos, os projetos pedagógicos. Sendo assim, analisamos os quarenta e oito PPCs que conseguimos obter, já que seis não estavam disponibilizados na internet à época da coleta dos dados. Apresentamos abaixo um gráfico que permite visualizar melhor a proporção dos cursos que citam a avaliação formativa em seus projetos pedagógicos.

Avaliação formativa nos PPCs da Instituição



A partir desses dados, a questão que norteou o presente estudo foi: Como é desenvolvida a avaliação da aprendizagem nesses cursos que têm a avaliação formativa como diretriz em seus projetos pedagógicos? Mais especificamente, o que buscamos compreender é: O que se entende, no âmbito desses cursos, por avaliação formativa? Qual a relação entre o proposto nos PPCs desses cursos e o que os seus docentes dizem quanto à sua própria prática avaliativa? Há alguma distinção entre a cultura avaliativa nos cursos de licenciatura e nos cursos de bacharelado?

Assim, o objetivo geral da pesquisa foi analisar os processos de avaliação da aprendizagem nos cursos de graduação da Universidade que possuem a avaliação formativa como diretriz em seus projetos pedagógicos.

Para alcançar os objetivos propostos, o estudo será realizado em três etapas. Primeiramente, foi feita uma análise documental do item relativo às diretrizes gerais para os processos de avaliação da aprendizagem e do curso dos projetos pedagógicos dos vinte e quatro cursos que possuem a avaliação formativa como diretriz. O intuito foi identificar de forma mais detalhada as bases teóricas e as concepções de avaliação da aprendizagem propostas. Posteriormente, realizaremos também a análise documental dos planos de ensino dos professores que ministram aulas nos cursos participantes da pesquisa no primeiro semestre letivo de 2014. Buscaremos na análise dos planos de ensino identificar os docentes que apresentam maiores indícios de realizarem a avaliação de seus alunos em uma abordagem formativa, para seleção dos que

participarão da próxima etapa da investigação. A terceira etapa consistirá na realização de entrevistas reflexivas com o coordenador e um docente de cada curso. Nessa entrevista, buscar-se-á um aprofundamento maior acerca da concepção desses professores de avaliação da aprendizagem, bem como uma caracterização de suas práticas.

Aqui, apresentaremos resultados parciais obtidos na primeira fase da pesquisa, isto é, na análise dos projetos pedagógicos. A análise dos dados foi realizada de acordo com as técnicas de análise de conteúdo sugeridas por Bardin (1977).

O que dizem os projetos pedagógicos dos cursos sobre a avaliação formativa?

Na análise documental dos vinte e quatro projetos pedagógicos dos cursos, percebemos que dez deles apresentam textos idênticos dentro do item que diz respeito às diretrizes gerais para os processos de avaliação da aprendizagem. Sendo assim, passamos a trabalhar apenas com os quatorze PPCs com texto “não repetido”.

Após a leitura flutuante do item relativo às diretrizes para a avaliação da aprendizagem, pudemos classificar os trechos mais significativos dos textos em quatro categorias: A) definição de avaliação, B) objetivos da avaliação, C) características da avaliação e D) estratégias de avaliação.

Antes de apresentarmos os dados obtidos, é preciso retomar a perspectiva teórica que será nosso parâmetro para discussão da avaliação formativa. A fundamentação deste trabalho tem como base as ideias de Fernandes (2009), que defende uma avaliação formativa de inspiração cognitivista e construtivista, mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para classificá-las. Por isso, o autor utiliza o termo avaliação formativa alternativa para designar uma avaliação formativa alternativa à psicométrica, de matriz behaviorista. Para ele,

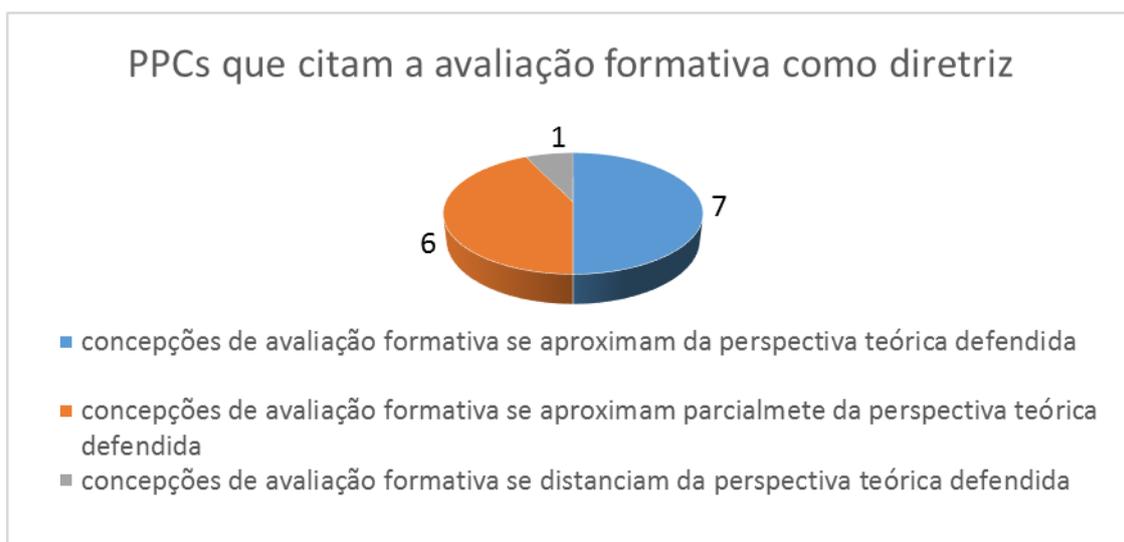
A avaliação formativa alternativa é um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo. (FERNANDES, 2009, p.59).

Nessa mesma linha, Villas Boas (2011, p. 34) sintetiza o entendimento da avaliação formativa como “a que promove as aprendizagens dos estudantes e professores e o desenvolvimento da escola”. Desse modo, podemos compreender que o que define a

abordagem formativa da avaliação é a sua utilização em prol da promoção e da melhoria das aprendizagens. Em outras palavras, a avaliação terá o objetivo de auxiliar os estudantes em sua aprendizagem. Para que isso ocorra, a avaliação tem de ser vista como componente do trabalho pedagógico, em relação intrínseca com o processo de ensino-aprendizagem.

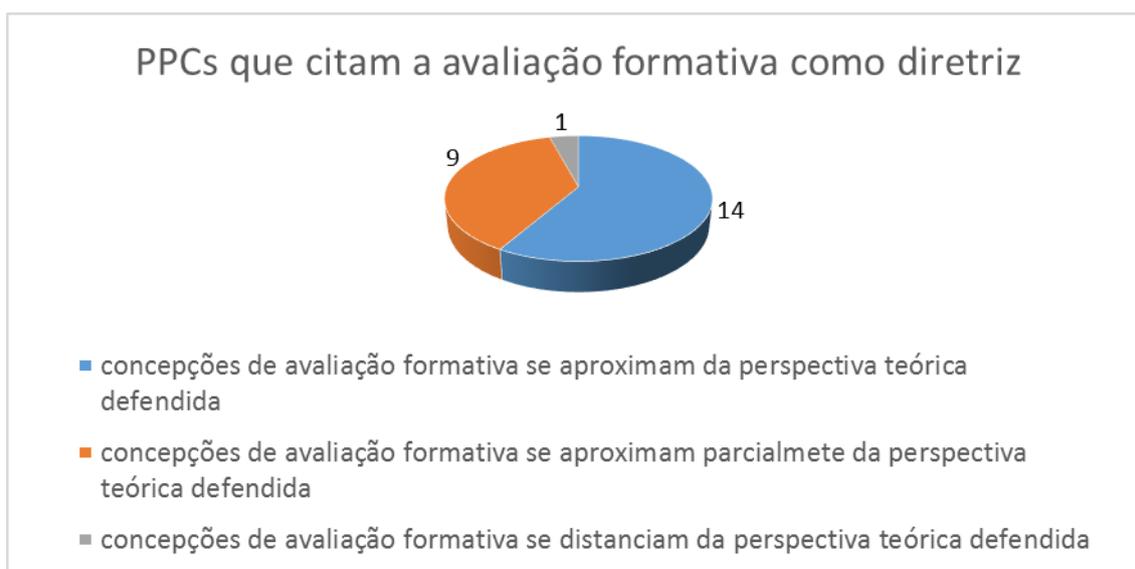
Além disso, é importante destacar que, nessa perspectiva, dois elementos são fundamentais para a compreensão da ideia de avaliação formativa: avaliação como fonte reguladora dos processos de aprendizagem (contribuição da literatura francófona sobre avaliação), transformando-se essa regulação progressivamente em autorregulação, e a relevância do *feedback* ao aluno por parte do professor quanto aos resultados obtidos e o caminho a ser percorrido para que se possa alcançar o que ainda falta ser alcançado (contribuição da literatura anglo-saxã sobre avaliação).

A partir desses destaques relativos à teoria da avaliação formativa, depois de analisar os itens das quatro categorias em cada um dos PPCs, tentamos classificá-los em três grupos, conforme se pode ver no gráfico abaixo, segundo as concepções de avaliação formativa que apresentaram: 1º) se aproximam da perspectiva teórica aqui defendida; 2º) se aproximam parcialmente da perspectiva teórica aqui defendida e 3º) se distanciam da perspectiva teórica aqui defendida.



Dos dez projetos com texto idêntico, sete entrariam no primeiro grupo (se aproximam da perspectiva teórica aqui defendida) e três no segundo grupo (se aproximam parcialmente da perspectiva teórica aqui defendida). Em relação a esses PPCs, é possível se questionar qual o sentido do item correspondente às diretrizes para a avaliação da aprendizagem para quem o construiu, em especial para os professores do curso. Será que o texto “repetido” é realmente fruto das concepções pedagógicas desses professores? Ou constitui apenas um discurso desejável, mas que não norteia, muito menos representa as práticas pedagógicas, sobretudo as práticas avaliativas, desenvolvidas no âmbito do curso?

De todo modo, se considerássemos o total dos vinte e quatro cursos que citam a avaliação formativa em seus PPCs, teríamos um panorama conforme o representado no gráfico abaixo.



A partir daqui, nos deteremos na análise mais detalhada dos dados encontrados nos quatorze projetos com texto “não repetido”. Sete deles apresentam elementos que permitem dizer que suas concepções se aproximam da perspectiva teórica defendida e,

portanto, compõem o primeiro grupo. São os PPCs dos cursos CBB1, CBBL4, CBB5, CEBL7, CEB10, CHBL15 e CHBL18. Neles, encontramos afirmativas como:

(...) devemos perceber as necessidades e as dificuldades dos alunos e intervir para ajudar na sua superação. (...) Assim, segundo Luckesi (1995), o objetivo principal da avaliação não deve ser o de aprovação ou reprovação do estudante, mas o direcionamento da aprendizagem e seu conseqüente desenvolvimento. (PPC CBB1, 2006, p. 28).

De modo muito similar, no PPC do curso CBBL4 (2012, p. 137) se afirma:

Neste projeto de curso a avaliação é concebida, assim como entende Luckesi (2005), como componente do trabalho educativo, “na medida em que tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida”.

Nesses dois trechos, percebemos claramente a ideia de que a avaliação orientará o trabalho educativo, a fim de que seu objetivo, que é a aprendizagem do aluno, seja alcançado. Essa mesma ideia está expressa no PPC do curso CEB10, cujo entendimento acerca da avaliação formativa pode ser sintetizado no trecho “A avaliação será formativa se concebida como um meio pedagógico para ajudar o estudante em seu processo educativo” (PPC CEB10, 2012, p. 80).

Já para o curso CEBL7, “Avaliar é diagnosticar, perceber os avanços e as fragilidades no aprendizado dos licenciandos para que o processo de ensino seja redirecionado e reorganizado” (PPC CEBL7, 2005, p. 39). É basicamente a mesma concepção encontrada nos PPCs dos cursos CHBL15 e CBB5. Este último esclarece que:

A avaliação não possui uma finalidade em si, mas subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido, ou seja, tomar decisões a respeito da aprendizagem dos alunos pautando-se na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. (PPC CBB5, 2012, p. 82)

Consideramos que se aproximam da perspectiva teórica de avaliação formativa adotada por estar claro que a reorganização do processo de ensino ou as ações planejadas a partir dos resultados da avaliação da aprendizagem visam à aprendizagem do estudante.

Nesse sentido, apresentamos também a compreensão do curso CHBL18 acerca do processo de avaliação:

Os procedimentos avaliativos devem ser compreendidos como elementos destinados à permanente busca do desenvolvimento individual e coletivo, aceitando-se o significado da avaliação como

parte integrante de uma dinâmica em constante evolução, tanto no processo ensino-aprendizagem, como na organização institucional, relacionando-a com parâmetros qualitativos, corretivos e não punitivos." (PPC CHBL18, 2005, p. 55)

Em relação a este último, damos destaque a dois elementos fundamentais, que nos permitem dizer que ele se aproxima da abordagem formativa. O primeiro é a utilização da avaliação em prol do desenvolvimento individual e coletivo. O segundo é a avaliação com base em parâmetros qualitativos (ao invés de meramente quantitativos) e corretivos, isto é, com a função de corrigir rumos a fim de que a aprendizagem seja alcançada no lugar de punir com a reprovação o aluno que não aprendeu.

Nos projetos pedagógicos de outros seis cursos, encontramos concepções que correspondem parcialmente à perspectiva teórica adotada. Nesse sentido, esses seis PPCs constituem o segundo grupo: CBB2, CEB8, CHL16, CHL19, CHB21, CHB24. Passaremos a discorrer sobre cada caso.

Nos projetos dos cursos CBB2 e CHB21, o que os torna incoerentes (ao menos parcialmente) com nosso posicionamento teórico é a relação estabelecida entre avaliação formativa e avaliação somativa. Ambas aparecem nos projetos com peso e importância equivalentes, o que pode ser exemplificado pelo trecho a seguir:

O acompanhamento político e pedagógico terá como objetivo o registro e a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Com isto espera-se atingir dois objetivos: a) Acumular os elementos formais para comprovação do desempenho dos alunos e garantir sua diplomação; b) Acompanhar permanentemente o desempenho dos alunos, buscando suprir deficiências específicas, priorizar demandas identificadas e promover os ajustes necessários ao funcionamento do curso para que este seja plenamente adaptado à realidade dos alunos. (PPC CHB21, 2009, p. 47).

Segundo Fernandes (2009), ao contrário do que se possa supor a princípio, a utilização da avaliação formativa alternativa e da avaliação somativa (geralmente de forma pontual, em períodos determinados, como nos finais de ciclos) podem ser combinados. Aliás, para Perrenoud (2001, apud FERNANDES, 2009) essa combinação é desejável, pois concilia duas lógicas que apenas aparentemente são contraditórias: a da avaliação como regulação das aprendizagens e a da avaliação como balanço, súmula, juízo, do que os alunos sabem e são capazes de fazer. Observa-se, porém, que na relação entre as duas modalidades de avaliação deve prevalecer a avaliação formativa alternativa. A avaliação somativa, mais associada à certificação, tem papel político, mas não pedagógico, sendo dispensável do ponto de vista da melhoria das aprendizagens. Por outro lado, poderá

servir para informar aos alunos, aos encarregados pela educação e à sociedade de modo geral sobre as aprendizagens desenvolvidas durante determinado período.

Já o projeto do curso CEB8 discorre sobre a avaliação formativa ao estabelecer que é preciso, por meio dela, identificar as fragilidades na organização do ensino-aprendizagem e viabilizar as reformulações necessárias ao alcance dos objetivos. Explica que ela deve estar presente em todos os momentos, envolver professores e alunos, além de englobar diversos critérios: “o desempenho individual e coletivo, a participação, a iniciativa, o conhecimento e domínio de conteúdos, além das atitudes e habilidades em relação ao grupo (aspectos formais e informais)” (PPC CEB8, 2007, p. 41). Mas o projeto desse curso, apesar de destacar os aspectos formais e informais da avaliação, reduz a possibilidade de utilização da avaliação informal, ao definir que “O aproveitamento do aluno em cada disciplina será apurado através de avaliações formais (na modalidade escrita ou oral) e/ou por meio de outros instrumentos de avaliação mais flexíveis, conforme as características e metas da disciplina” (PPC CEB8, 2007, p. 42).

Freitas (2013) ressalta a importância de se considerar a avaliação informal, que ocorre muitas vezes de modo não explícito pelo professor, influenciando a visão que o aluno constrói de si mesmo e também a visão que o professor tem do aluno. Villas Boas (2011) também fala sobre a avaliação informal, explicando que ela ocorre em todos os espaços e momentos do trabalho escolar, na interação entre educadores e alunos e também na interação dos alunos entre si. A autora considera que a avaliação informal é muito importante e, se empregada de modo adequado, pode contribuir muito com o professor e com os estudantes na promoção das aprendizagens. Ela pode servir para coletar dados sobre as aprendizagens que não são passíveis de serem coletados por meio dos instrumentos de avaliação formal. Sendo assim, esses dois tipos de avaliação devem ser combinados para uma melhor compreensão acerca do desenvolvimento de cada aluno.

Além disso, ao estabelecer que “O aluno será considerado aprovado na disciplina se a média aritmética entre a nota obtida no semestre (NS) e a nota da prova final (PF) for igual ou superior a 60 (sessenta) pontos” (PPC CEB8, 2007, p. 43), o projeto pedagógico do curso deixa transparecer que o fator determinante para a aprovação é a nota e não a aprendizagem. Apesar de se supor que os dois (nota e aprendizagem) estejam relacionados, se imaginamos uma situação em que o estudante teve muitas dificuldades na aprendizagem ao longo do semestre (portanto, obteve notas ruins durante o período letivo), mas conseguiu superá-las, alcançando a aprendizagem e tendo

bom desempenho ao final do semestre, ele corre o risco de ser considerado reprovado no componente curricular, o que, a nosso ver, se afasta da concepção de avaliação formativa defendida. Esse posicionamento pode resultar de um processo de alienação da prova e da nota, que vem sendo discutido por alguns autores, já que se tornou evidente no contexto das instituições de ensino, seja da educação básica ou da educação superior. Luckesi (2008) fala sobre essa “pedagogia do exame”. Segundo o autor, a prática pedagógica está polarizada pelas provas e exames, com consequências em termos de notas e suas manipulações. Em decorrência disso, ficam relegados a segundo plano os acontecimentos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, seja para analisá-los criticamente, seja para encaminhá-los de maneira mais significativa.

Vasconcellos (2007) aprofunda um pouco mais essa questão. Segundo ele, o fato de a nota ter se tornado mais importante que a aprendizagem é apenas um problema aparente que, apesar de real e perceptível, esconde outro problema, esse sim essencial: a utilização da avaliação como instrumento de discriminação e seleção social. Para o autor, o professor muitas vezes participa da distorção do sentido da avaliação dando destaque a ela, utilizando-a como instrumento de coerção, de controle e, em um nível mais profundo, utilizando-a (ou a reprovação) como elemento de discriminação social, isto é, para selecionar os alunos que têm capacidade.

Num resgate histórico, ele explica que a reprovação na escola com o caráter que tem hoje se origina com a constituição da burguesia enquanto classe. Com a formação dos estados nacionais modernos, os sistemas nacionais de ensino passam a ser organizados. E em decorrência do surgimento do capitalismo, a escola muda sua função, passando a visar a formação de mão de obra para a indústria. Nesse contexto, mais do que capacitar as classes populares, a escola passa a ter como finalidade o disciplinamento, preparando os indivíduos para a ordem, o ritmo, o controle, a hierarquia, o trabalho para o outro, características da indústria. O mito da ascensão social e a ideologia da doutrina liberal de igualdade de oportunidades serviram para justificar a submissão à escola. Entretanto, como o princípio básico do capitalismo é a concentração, nem todos podem ascender socialmente. Por isso, passa a ocorrer a reprovação, em tese como uma decorrência natural das diferenças entre os indivíduos (já que alguns conseguiram essa ascensão e outros não).

Outro projeto classificado dentro desse grupo, que se aproxima parcialmente da perspectiva teórica de avaliação formativa defendida, é o do curso CHL16. Nós o consideramos muito vago. Ele explicita apenas que “A avaliação será encarada como

processo de leitura sistemática da realidade, possibilitando tomada de consciência da situação, por meio da interpretação das informações no sentido de oferecer subsídios para intervenção e possível mudança da realidade avaliada” (PPC CHL16, 2005, p. 26). O trecho destacado expõe a ideia da avaliação com objetivo de construir um diagnóstico a partir do qual se estabelecerá um plano de ação. Entretanto, não deixa claro que esse plano de ação terá como meta final a aprendizagem dos estudantes. E no texto do projeto não aparece uma definição clara do que se entende por avaliação da aprendizagem, nem seus objetivos ou as possíveis estratégias a serem utilizadas. Desse modo, não apresenta indícios ou elementos suficientes para dizermos que sua concepção coincide com o que entendemos por avaliação formativa.

Em relação ao projeto do curso CHL19, embora em vários trechos demonstre afinidade com a abordagem formativa da avaliação como ela está sendo entendida aqui, apresenta uma ideia que impede de o classificarmos como plenamente coerente com nossa perspectiva teórica. Tal ideia está contida na ideia de que

A avaliação se constrói em função das normas de excelência preconizadas pela instituição e esperadas pela sociedade. Os discentes devem ser capazes de se representar as normas de excelência da instituição e, ao serem avaliados, reconhece-las nas avaliações. Os professores devem também ser capazes de se representar essas normas de excelência, reconhecendo o que a instituição espera deles de modo a gerar correspondência quando das avaliações que se fazem das atividades docentes. (PPC CHL19, 2007, p. 57).

A redação desse trecho nos parece um pouco confusa, mas ele trata da construção e da negociação de representações envolvidas no processo avaliativo. Da forma como está posto, parece que a avaliação será conduzida de modo a contribuir para a manutenção do *status quo*, por meio da formação de um profissional com o perfil demandado pela sociedade, ou tendo como parâmetro o padrão de “excelência” por ela exigido para esse profissional, sem problematizar essa demanda ou debater sobre ela. Acreditamos que a prática avaliativa na perspectiva formativa só poderá se concretizar compreendendo-se a educação dentro da sociedade, com os seus determinantes e condicionantes, mas trabalhando pela sua mudança e democratização. Desse modo, a prática de avaliação formativa apenas será coerente com uma educação que se proponha à mediação de um projeto transformador da sociedade.

O último projeto dentro do segundo grupo é o do curso CHB24. Ao longo do texto relativo às diretrizes para a avaliação da aprendizagem, apresenta-se uma conceituação de avaliação como “um elemento do processo de ensino aprendizagem, o qual nos

permite conhecer o resultado das ações didáticas e, por conseguinte, melhorá-las” (PPC CHB24, 2011, p. 38), tendo como objetivo auxiliar o aluno em sua aprendizagem. Tal concepção se aproxima da avaliação formativa defendida aqui. Entretanto, essa compreensão entra em contradição com a proposta de estratégias de avaliação apresentadas: “Quanto ao processo de avaliação, constituir-se-á predominantemente por provas escritas: Pelo menos 60% - e no máximo 80% - dos pontos devem ser distribuídos por meio da modalidade provas escritas’.” (PPC CHB24, 2011, p. 39).

Embora compreendamos que nenhum procedimento avaliativo é formativo ou não em si, mas se torna formativo ou não dependendo do uso que se faz dele, sabemos que a ênfase na prova escrita é característica de uma concepção tradicional de avaliação, já que ela tende a ser utilizada de um modo tradicional.

Por fim, apenas um dos projetos pedagógicos, o do curso CHBL14, foi enquadrado no terceiro grupo, que não corresponde à perspectiva teórica de avaliação formativa defendida, pois se mostrou demasiadamente vago. Apesar de indicar explicitamente a realização da avaliação formativa, afirma apenas que

Torna-se fundamental que a avaliação do aluno seja baseada no processo e não apenas em resultados. Nessa medida, este Projeto sugere ainda que o professor realize, pelo menos, uma avaliação intermediária, proporcionando ao aluno uma possibilidade de compreensão e, se necessário, uma revisão de seu desempenho no componente curricular. (PPC CHBL14, 2005, p. 42).

Dessa maneira não apresenta elementos que constituam indícios consistentes de aproximação com a perspectiva teórica trazida neste trabalho. Dizer que a avaliação deve ser processual não é suficiente para que ela seja formativa. Ratificamos que para tanto, ela deve preocupar-se fundamentalmente em promover a aprendizagem dos estudantes.

Algumas considerações

A relevância de se discutir sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior em uma perspectiva formativa surge ao considerarmos o cenário que atualmente envolve as universidades brasileiras. O país vive um momento em que suas políticas públicas demonstram um grande esforço rumo à democratização e à universalização do acesso à educação superior, por meio de propostas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Apoio a

Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o redimensionamento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

Essas iniciativas constituem uma tentativa de diminuir, gradativamente, a exclusão social das camadas menos favorecidas que tem se consolidado historicamente em nosso país. Porém, para que isso efetivamente ocorra, está havendo, e haverá ainda mais, uma mudança do perfil dos estudantes que ingressam nas instituições federais de ensino superior. Essas instituições estão passando a receber cada dia mais alunos oriundos de escolas públicas. Com todos os problemas já conhecidos do ensino público no Brasil, isso significa receber um contingente significativo de alunos com muitas lacunas formativas. As práticas didático-pedagógicas desenvolvidas para a aprendizagem desses estudantes, sobretudo no que se refere ao processo de avaliação da aprendizagem, serão um dos fatores determinantes para que o objetivo de democratizar a educação superior seja alcançado.

Trata-se de uma questão preocupante, principalmente levando-se em conta que na formação de professores para o exercício da docência no ensino superior, o foco é na competência científica, desprovida da dimensão didático-pedagógica.

Por um lado, os processos de avaliação da aprendizagem verdadeiramente formativos, devem ter como ponto de partida o aluno (por mais alguém que esteja do desejável), além de contribuir para que ele se desenvolva nos aspectos cognitivo, profissional, pessoal, ético e crítico, sendo propulsora da aprendizagem. Por outro lado, a avaliação da aprendizagem numa abordagem tradicional, com influência positivista, pode constituir elemento desmotivador, aumentando o número de reprovação, o represamento e mesmo a evasão dos alunos, o que significa substituir a exclusão pela falta de acesso ao ensino superior pela exclusão por falta de condições de permanência e conclusão do ensino superior. Nesse sentido, as práticas avaliativas tanto podem ser utilizadas a favor da efetiva democratização quanto para uma exclusão mascarada (uma exclusão por dentro do sistema). Daí, a importância de se discutir a teoria e a prática da avaliação das aprendizagens nesse contexto.

A análise parcial apresentada neste trabalho nos permite dizer que já existe um avanço, embora pequeno, no discurso das instituições de ensino superior, por meio de seus documentos oficiais. Alguns deles já explicitam a necessidade de que a prática avaliativa ocorra numa perspectiva formativa. Entretanto, resta saber se essa necessidade de mudança já foi assimilada pelos docentes desse nível de ensino, isto é, se

a transformação do discurso tem produzido alterações efetivas em suas práticas pedagógicas.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, LDA, 1977. 226p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. 221 p.

FREITAS, L. C. de F. et al. **Avaliação educacional: Caminhando pela contramão**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 86 p.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2005. 183 p.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 180 p.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 17ª ed./ São Paulo: Libertad, 2007. 133 p.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Compreendendo a avaliação formativa. In.: VILLAS BOAS, B. M. de F. (org.). **Avaliação formativa: Práticas inovadoras**. Campinas: Papirus, 2011. p. 13-42. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).