

Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior

Assessment of learning in Higher Education

Evaluación del aprendizaje en la Enseñanza Superior

Recebido: 29/04/2021 | Revisado: 09/05/2021 | Aceito: 12/05/2021 | Publicado: 29/05/2021

Ailton Cavalcante Machado

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6430-1214>
Universidade do Estado do Amazonas, Brasil
E-mail: ailtoncavalgante@yahoo.com.br

Carla Denise Moura Fernandes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3433-8467>
Universidade Federal do Amazonas, Brasil
E-mail: cd_moura@hotmail.com

Ana Marcia Pontes Pereira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8880-696X>
Universidade do Estado do Amazonas, Brasil
E-mail: anamarciappereira@gmail.com

Érica de Souza e Souza

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2470-2483>
Universidade Federal do Amazonas, Brasil
E-mail: souzaoficial7@gmail.com

Marcos Vinícius Mota Rufino

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0865-5776>
Universidade Federal do Amazonas, Brasil
E-mail: marcos.vinicius.mota.rufino@hotmail.com

Ercilene do Nascimento Silva de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9892-0689>
Universidade do Estado do Amazonas, Brasil
E-mail: ercilene.oliveira@gmail.com

Resumo

A avaliação da aprendizagem no Ensino Superior tem se caracterizado como um tema profícuo no cenário educacional brasileiro, por constituir-se em um processo pedagógico complexo e de extrema relevância. Este estudo buscou refletir sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, objetivando entender e analisar, criticamente, este processo e as questões que permeiam as práticas avaliativas neste contexto. Desta forma, as referências têm pautado-se em estudos e pesquisas científicas sobre o tema abordado. São apresentados e discutidos resultados a partir de pesquisas bibliográficas e documentais que apontam que embora a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior seja um processo necessário, esta não é um instrumento de controle, classificação ou coerção, mas um instrumento para investigar o nível de aprendizado dos acadêmicos. Conclui-se que a avaliação não pode estar dissociada do processo ensino-aprendizagem, haja vista que esta subsidia a informação ao docente, quanto ao desenvolvimento do acadêmico, bem como informações para este refletir e (re) pensar sua própria prática pedagógica. Aponta-se a necessidade de maiores debates sobre esta temática, haja vista que o tema abordado precisa ser bem mais discutido entre os pesquisadores da educação, dado a baixa produção de pesquisas científicas sobre o assunto articulado ao Ensino Superior no Brasil.

Palavras-chave: Avaliação; Aprendizagem; Ensino Superior.

Abstract

Assessment of learning in higher education has been characterized as a fruitful subject in the Brazilian educational scenario, as it constitutes a complex and extremely relevant pedagogical process. This study purposes to reflect on the assessment of learning in higher education, aiming to understand and critically analyze this process and the questions that address the evaluative practices. Therefore, this work is based on scientific studies and research on the topic addressed. Results are presented and discussed based on bibliographic and documentary research that point out that although the assessment of learning in higher education is a necessary process, it is not an instrument of control, classification or coercion, but an instrument to investigate the level of learning of students. Consequently, we conclude that, the assessment cannot be dissociated from the teaching-learning process, given that it subsidizes information to the teacher, regarding the academic development, as well as information for the teacher to reflect and (re)think his own pedagogical practice. We also highlight the need for further debates on this subject, in view that the topic addressed needs to be much more discussed among education researchers, given the low production of scientific research on the subject articulated to Brazilian higher education.

Keywords: Assessment; Learning; Higher Education.

Resumen

La evaluación del aprendizaje en la Educación Superior se ha caracterizado como un tema fructífero en el escenario educativo brasileño, ya que constituye un proceso pedagógico complejo de extrema relevancia. Este estudio trató de reflexionar sobre la evaluación del aprendizaje en la enseñanza superior, con el objetivo de comprender y analizar críticamente este proceso y las cuestiones que impregnan las prácticas de evaluación en este contexto. Así pues, las referencias se han basado en estudios e investigaciones científicas sobre el tema que se examina. Se presentan y discuten algunos resultados de investigaciones bibliográficas y documentales que señalan que la evaluación del aprendizaje en la enseñanza superior, aunque es un proceso necesario, no es un instrumento de control, clasificación o coacción, sino un instrumento para investigar el nivel de aprendizaje de los académicos. Se concluye que la evaluación no puede dissociarse del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que subvenciona la información al profesor sobre el desarrollo de lo académico, así como la información para reflexionar y (re)pensar sobre su propia práctica pedagógica. Se señala la necesidad de un mayor debate sobre este tema, ya que el tema abordado debe ser mucho más discutido entre los investigadores de la educación, dada la baja producción de investigación científica sobre el tema articulado a la Educación Superior en el Brasil.

Palabras clave: Evaluación; Aprendiendo; Educación superior.

1. Introdução

A avaliação é uma égide do processo ensino-aprendizagem e constitui-se em uma área crítica e de temática de extrema relevância, que tem sido amplamente discutida no campo educacional, vinculada à Educação Básica, quer seja do ponto de vista epistemológico, quer seja das políticas públicas e das questões que envolvem os aspectos didático-pedagógicos ligados à docência (Libâneo, 2018).

Quando se coloca a importância da avaliação em qualquer nível de ensino, cada vez mais surgem novas indagações sobre as questões que envolvem a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior. Por tais motivos, acredita-se que este assunto precisa ser mais bem desvelado e debatido.

O interesse pela temática surgiu das discussões e reflexões advindas de experiências na docência em instituições de Ensino Superior. Isto porque apesar de discentes e docentes universitários serem submetidos às avaliações, interna e externa, pouco se tem discutido sobre a avaliação da aprendizagem neste nível de ensino, no qual percebe-se que os estudos debruçam-se mais sobre a Educação Básica do que sobre a Educação Superior (Uler, 2010). Apenas recentemente, têm surgido, na literatura educacional brasileira, trabalhos que discutem este tema (Chaves, 2004).

Este estudo é decorrente de uma pesquisa de matriz teórica, aonde vamos nos deter em refletir sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, objetivando entender e analisar, criticamente, este processo, bem como as questões que permeiam as práticas avaliativas neste contexto.

2. Metodologia

Este estudo é de natureza qualitativa, no qual Pereira *et al* (2018, p. 67) argumenta que “Os métodos qualitativos são aqueles nos quais é importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo”. De acordo com os estudos de Lüdke e André (2013, p. 2) nessa perspectiva, a “[...] construção da ciência um fenômeno social por excelência”.

O mesmo ainda encontra-se ancorado na pesquisa bibliográfica que nas palavras de Gil (2017) refere-se a toda produção publicada, por tais motivos Para entender e analisar, criticamente, o processo e as questões que permeiam as práticas avaliativas da aprendizagem no contexto do Ensino Superior, recorreremos as produções bibliográficas nacionais e internacionais a partir de teses, dissertações, livros e artigos científicos.

3. Avaliação da Aprendizagem: Alguns Apontamentos

Estudando a produção bibliográfica nacional e internacional a respeito da avaliação da aprendizagem na perspectiva educacional, observamos que os estudiosos debruçam-se mais sobre o enfoque da Educação Básica, destacando sua definição,

classificação, finalidades e instrumentos, porém, quando se trata do Ensino Superior verifica-se que há uma carência de pesquisas nesta área.

Nas últimas décadas, surgiram alguns estudos que vêm discutindo e apontando caminhos e possibilidades para um processo avaliativo significativo para a aprendizagem na Educação Básica e no Ensino Superior. Dentre os trabalhos que discutem a avaliação da aprendizagem, de modo geral, destacam-se Vasconcellos (2012), Luckesse (2018), Sant’Ana (2014), Piletti (2010), Libâneo (2018), Perrenoud (1999) e Ghedin (2006), entre outros, os quais permitem compreender os conceitos, tipos, funções, bem como os procedimentos de avaliação articulados com as questões didáticas-pedagógicas da docência. No que se refere, especificamente, ao Ensino Superior, selecionamos algumas produções, nacionais e internacionais, que podem ser mais bem visualizadas no quadro 1, embora seja preciso enfatizar que não se trata de um estado da arte.

Quadro 1 – Algumas produções, nacionais e internacionais, sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior.

Autor (ano)	Tipo de produção	Objetivos e contribuições para o campo de estudo
Hoffmann (1995, 1998, 2019)	Livro	Discute os mitos da avaliação e propõe uma avaliação mediadora, como possibilidade de acompanhamento, contínuo e gradativo, da aprendizagem do aluno.
Ludke e Salles (1997)	Livro	Relatam e analisam um estudo do processo de avaliação do ensino-aprendizagem, realizado pelas autoras, em um curso de Nutrição, da sua instituição, a partir da visão dos atores envolvidos.
Villas Boas (2008)	Livro	Discute a avaliação no contexto do trabalho pedagógico universitário, passando por questões de como o aluno chega à universidade, o professor universitário e sua formação, a relação objetivos/avaliação e, ao propor um olhar crítico sobre a avaliação, aponta a necessidade de realização de pesquisas sobre o tema que forneçam dados para uma análise mais aprofundada da questão.
Wachowicz (2000)	Livro	Apresenta os paradoxos em torno da avaliação, abordando-a numa perspectiva dialética.
De Sordi (1995, 2000, 2001)	Livro	Discute a prática de avaliação, do ponto de vista de alunos e professores, através de uma experiência desenvolvida no curso de enfermagem, aborda as possibilidades de inovação e, posteriormente, aponta alternativas positivas no campo da avaliação da aprendizagem.
Sacristán e Gómez (1998)	Livro	Apontam já para uma tentativa mais sistematizada de compreensão das relações que se estabelecem em uma sala de aula de nível superior e o papel preponderante que a avaliação ocupa, ou continua ocupando, neste processo.
Vieira (2002)	Tese de Doutorado	Analisa a avaliação da aprendizagem em um curso de Pedagogia do ponto de vista dos seus limites, avanços e evidências da prática.
Vieira (2003)	Dissertação de Mestrado	Estudo sobre a avaliação da aprendizagem na EaD, onde buscou-se analisar a experiência do Curso de Complementação para Licenciatura em Biologia, Física, Química e Matemática, realizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em convênio com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA).
Chaves (2004)	Artigo publicado nos Anais do ANPED (2004)	Analisa a complexidade da avaliação, da formação de professores universitários, propondo pontos fundamentais para uma pauta de discussão sobre a avaliação da aprendizagem do acadêmico no Ensino Superior
Pacheco (2008)	Tese de Doutorado	Analisa as concepções e práticas avaliativas nos cursos de Licenciatura.
Uler (2010)	Tese de Doutorado	Procurou debater a avaliação da aprendizagem, a partir de um estudo sobre a produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PUCSP, USP, UNICAMP) (2000–2007).
Barbosa (2011)	Dissertação de Mestrado	Buscou discutir dois temas centrais para a educação: a avaliação da aprendizagem e a formação de professores.
Souza (2012)	Artigo Científico	O estudo coloca-se na dimensão histórica da avaliação da sala de aula, especialmente, da avaliação da aprendizagem no Ensino Superior e teve como propósito analisar as repercussões desta trajetória na prática de avaliação.

Fonte: Autores, a partir da literatura estudada.

Assim, evidenciamos que os estudos destacados no quadro acima, serviram para uma maior compreensão sobre como o debate da avaliação da aprendizagem no Ensino Superior está se constituindo e, a partir destas leituras, foi traçada uma nova discussão. Embora a avaliação da aprendizagem seja parte integrante das diversas instituições de ensino e pesquisas em vários países da América Latina, América do Norte e países europeus, o ato avaliativo é uma herança histórica das sociedades humanas e uma atitude permanente do cotidiano das pessoas (Kenski, 1994).

O termo avaliação origina-se do latim “*a-valere*” que significa “dar ou atribuir valor a algo” e não é um procedimento exclusivo do campo educacional, encontrando-se presente em outros setores, tais como o industrial, onde, historicamente, vem sendo utilizada, obedecendo à lógica classificatória do mercado, cuja preocupação sempre esteve voltada para o interesse econômico a serviço do capital.

Quando se trata da inserção da avaliação nas instituições de ensino brasileiras podemos atribuir isto à chegada dos padres jesuítas durante a colonização do Brasil e à implantação de seu ensino enciclopédico do *Ratio Studiorum*¹ e tradicional, entre os séculos XVI e XVII. Mas foi somente a partir de meados do século XVIII que esta foi introduzida no campo educacional de forma controladora, normatizante e classificatória, concomitantemente ao processo de fabricação da excelência escolar, fortemente acentuada durante o século XIX, pela massificação da escolarização. Trata-se de uma herança do momento de consciencialização de transição do informal para o formal e, de corte epistemológico com uma tradição metafísica, principiando um período de autonomização disciplinar e, sobretudo, de cientificação metodológica (Machado, 2013).

Para Vasconcellos (2012), por muitas décadas a avaliação esteve vinculada às habilidades cognitivas de memorização, onde não havia uma autêntica aprendizagem dos estudantes, o que ajudou na perpetuação de práticas docentes tradicionais, autoritaristas e controladoras.

Nas palavras de Álvarez Méndez (2002), muitas definições e conceitos relacionados à avaliação surgiram nos anos 60 e 70, em contextos ideológicos bastantes conservadores, nos quais havia a presença marcante da influência norte-americana com Tyler e Bloom, que primava a preocupação por soluções técnicas que garantiam respostas eficazes para a seleção diante do aumento da escolarização. A “pedagogia tecnicista”, como ficou conhecida, propunha a avaliação por objetivos, que a tornava mais objetiva e operacional (Luckesi, 2018).

De acordo com Souza (2012, p. 235):

Um dos estudos de maior influência foi planejado e conduzido por Tyler e Smith, o qual incluía uma diversidade de procedimentos avaliativos, como testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registros de comportamentos e outras medidas, que visavam coletar evidências sobre o rendimento dos alunos em uma perspectiva longitudinal. A ação destes estudos exerceu influência na educação em geral, sendo sua maior evidência, no que diz respeito à teoria, construção e implementação de currículos.

Neste período, institucionalizou-se o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 5.692/71, que trazia em seu escopo, assim como a Lei Nº 5.540/68, um ajuste à situação sociopolítica e econômica, daquele período, cujo foco de interesse era o aprimoramento técnico, com eficiência e produtividade em busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndios. Com a produção capitalista industrial monopolista internacionalizada, urgia a formação de uma mão-de-obra operacional para as múltiplas

¹Segundo Saviani (2014, p. 56), o *Ratio Studiorum*, é considerado uma organização e plano de estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599, a partir de elementos da cultura européia, evidenciando, assim, o desinteresse de instruir também os índios. O plano contido no *Ratio* era de caráter Universalista (adotado por todos os jesuítas em qualquer lugar) e Elitista (destinado aos filhos dos colonos – excluindo os indígenas – formação da elite colonial). Este novo plano excluía as etapas de estudos instituídas por Nóbrega, no qual a educação toma dois rumos: educar os colonizadores e catequizar os índios, tornando-os mais “dóceis” e transformando-os em mão de obra barata. Conforme o autor, diferente das dificuldades da primeira fase (período heróico 1549-1570), a segunda fase (último quartel do século XVI), foi um período marcado pela prosperidade, facilidade e conforto, pois dez por cento dos impostos da colônia eram destinados à manutenção dos colégios jesuítos.

tarefas demandadas, continuamente, pelo sistema social. Neste contexto, o marginalizado seria o ineficiente e o improdutivo (Saviani, 2000 *apud* Souza, 2012).

Foi somente com o construtivismo que a tendência teórica de avaliação, incutida na perspectiva emancipatória, democrática e libertadora, começou a ser propagada no Brasil, cujas questões passavam pela qualidade do ensino que seria analisada em termos dos objetivos, efetivamente, perseguidos no sentido do desenvolvimento máximo do educando (Hoffmann, 2019).

Na década de 1980, algumas pesquisas e estudos começaram a ser desenvolvidos sobre a abordagem da avaliação da aprendizagem, criticando a racionalidade quantitativa e o objetivismo tecnicista empregado no ato avaliativo. Os estudos de Apple (1982) e Giroux (1983) destacam-se, pois estes desenvolveram suas análises sobre a avaliação como forma de poder, enfatizando sua dimensão política, bem como sua historicidade, vindo esta a tornar-se uma mediadora da relação ensino-aprendizagem, contribuindo para a democratização da educação (Souza, 2012). Tais estudos, de natureza crítica, fortaleceram-se na década de 90, começando, assim, a propor a avaliação como um diagnóstico da aprendizagem, para planejar ou replanejar o processo de ensino, com vistas a suplantar as dificuldades de aprendizagem (Luckesi, 2018).

Na década de 90, além da ampliação dos estudos sobre a avaliação, aumentaram, também, a produção acadêmico-científica, na forma de Dissertações e Teses. Neste período, as discussões sobre a abordagem qualitativa da avaliação passaram a ganhar força no ideário pedagógico, via literatura acadêmico-científica. As publicações foram saindo, cada vez mais, do campo da prescrição e voltando-se para uma crítica fundamentada na teoria e na prática, apontando as possibilidades de superação das práticas de avaliação limitadoras, controladoras do erro e lineares, para formas avaliativas mais desafiadoras, interativas e formadoras (Souza, 2012).

Para uma maior compreensão sobre a concepção de avaliação que norteou o processo avaliativo, no contexto histórico educacional brasileiro, tomou-se por base os estudos de Ghedin (2006), que vinculou as concepções de avaliação às tendências pedagógicas que orientaram o ensino-aprendizagem no país, fortemente influenciado pelo sistema educacional estrangeiro, em especial, os estudos norte-americanos, conforme evidencia o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Concepções de avaliação, de acordo com as tendências pedagógicas no Brasil.

Tendências Pedagógicas/ Períodos	Concepção/Descrição da Avaliação
Tendência Tradicional (1930)	A avaliação da aprendizagem dá-se por meio de provas orais, tarefas e reforço com punições; visa medir a exatidão da reprodução dos conteúdos ministrados pelo educador; as notas obtidas correspondem aos parâmetros de aquisição do patrimônio cultural.
Renovada Progressista (1932)	A avaliação visa observar os educandos em seus ritmos próprios, reconhecendo os êxitos e avanços.
Libertadora (década de 50)	Ênfase na autoavaliação, na avaliação mútua e contínua do processo de ensino-aprendizagem por educadores e educandos
Renovada não-diretiva (década de 60)	Fim da padronização e ênfase na autoavaliação; analisa as experiências que ocorrem dentro do próprio indivíduo, assim como o desenvolvimento de valores pessoais; compreende que só o indivíduo é capaz de julgar, a partir de critérios orgânicos e internos às experiências realizadas.
Libertária (entre as décadas de 60 e 70)	Trabalhos em grupo com o objetivo de desenvolver a autonomia individual; consideração de experiências vivenciadas em grupo e de livre expressão, a partir das quais os conhecimentos desenvolvem-se na concepção Crítico-Social dos conteúdos.
Tecnicista (1970)	Objetiva verificar as mudanças no comportamento.
Crítico-Social dos Conteúdos (fim dos anos 70)	Compreensão do processo pelo educando, de modo a conduzi-lo em direção à noções mais sistematizadas ou a conhecimentos mais amplos, em contraposição à ideia de julgamento definitivo e dogmático.

Fonte: Autores, a partir dos estudos de Ghedin (2006).

Assim, procurou-se destacar as definições, em relação à avaliação, a partir das leituras educacionais, recorrendo-se aos pensamentos de alguns teóricos que ajudaram a compreender este campo de conhecimento, a partir de suas definições.

Quadro 3 – Concepções de avaliação da aprendizagem, segundo os teóricos.

Autor/ano da obra	Definição
Libâneo (2018)	A avaliação é uma tarefa didática, necessária e permanente, do trabalho docente, que deve acompanhar, passo a passo, o processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se, ainda, em uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto dos educandos como do educador.
Vasconcelos (2012)	A avaliação é um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos, afim de que haja condições de decidir sobre as alternativas do planejamento, do trabalho, do professor e da escola como um todo.
Ghedin (2006)	A avaliação da aprendizagem é um processo contínuo e progressivo, a partir do qual o professor avalia, constantemente, o desempenho de seus alunos, conduzindo o aluno a avaliar seu próprio desempenho.
Sant'Anna (2014)	A avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do educando, do educador e do sistema, confirmando se a construção do conhecimento foi processada, seja este teórico (mental) ou prático.

Fonte: Autores, a partir dos estudos de Ghedin (2006).

No que concerne aos objetivos da avaliação da aprendizagem, Ghedin (2006) expressa que o ato avaliativo assume os seguintes objetivos: coletar informações sobre os desempenhos dos alunos; identificar os interesses de cada estudante; determinar se os objetivos propostos foram ou não alcançados – programas educacionais; aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem e, por fim, proporcionar elementos para que o professor possa planejar o nível e o tipo de ensino adequado.

Quanto às modalidades de avaliação e suas respectivas funções, os estudos de Sant'Anna (2014), Libâneo (2018), Piletti (2010) e Lukei (2018) revelam que a avaliação pode ser classificada em diagnóstica, formativa e somativa. Para melhor

visualização das mesmas elaboramos o quadro 4, construído a partir das modalidades de avaliação, bem como suas respectivas funções.

Quadro 4 – Modalidades de avaliação e suas respectivas funções.

Modalidade	Definição	Função	Caracterização
Diagnóstica	Libâneo (2018), diz que esta modalidade ocorre no início, durante e no final do desenvolvimento das unidades didáticas. No início, verifica-se as condições prévias dos educandos, objetivando prepará-los para o estudo da matéria nova. Durante o processo de transmissão e assimilação corrigem-se as falhas, esclarecem-se as dúvidas e estimula-se os educandos a continuarem trabalhando para alcançarem os resultados positivos. No final de uma unidade didática, do bimestre, semestre ou do ano letivo, são avaliados os resultados da aprendizagem dos educandos.	diagnóstica	Constitui-se de uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar, a fim de selecionar as dificuldades encontradas (Sant'Anna, 2014).
Formativa	A avaliação formativa, cuja função é o controle, é realizada durante todo o ano letivo e seu propósito consiste em informar ao professor o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares, além de localizar possíveis deficiências existentes na organização do processo ensino-aprendizagem (Sant'Anna, 2014).	controladora	Para Libâneo (2018) e Piletti (2010), a função de controle refere-se aos meios e à frequência das verificações e da qualificação dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas.
Somativa	Sua função é classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo os níveis de aproveitamento apresentados (Sant'Anna, 2014).	classificatória	Prática antidemocrática, uma vez que não encaminha uma tomada de decisão para o avanço e para o crescimento (Luckesi, 2018).

Fonte: Autores, a partir dos estudos de Ghedin (2006).

Analisando o quadro acima, percebe-se que as tendências pedagógicas influenciam no processo de ensino-aprendizagem e isto tem reflexos nas práticas avaliativas. Desta forma, “a adesão a uma ou outra forma de avaliação necessita ser vista, também, como um ato moral, pois nossas escolhas qualificam o modo como vemos e interagimos com nossos alunos” (Villas Boas, 2008, p. 150).

Assim, defende-se uma prática avaliativa centrada no diagnóstico, além de mediadora e libertadora, capaz de contribuir com o desenvolvimento crítico e autônomo do educando. Hoffman (2019), concebe que a avaliação, nesta perspectiva libertadora, é uma prática coletiva que exige a consciência crítica e responsável de todos na problematização das situações.

Gil (2017), contribui para este debate, enfatizando a necessidade da avaliação para que o direito de aprender seja efetivado da melhor maneira possível, mesmo compreendendo os aspectos desagradáveis e injustos dos processos avaliativos, visto que estes podem favorecer a manifestação da prepotência dos avaliadores. Não obstante, a avaliação pode atuar tanto em prol da emancipação, quanto da promoção do educando, desde que seja realizada com cientificidade.

Por isso, os estudos de Pedrochi Junior, Pedrochi e Rossetto (2019, p. 6) apontam que,

[...] a avaliação deve ser vista como um importante, meio de coleta de informações sobre a aprendizagem dos estudantes e não pode se omitir em relação a dar um retorno sobre a sua aprendizagem, apontando o que foi ou não aprendido de forma satisfatória. Nesse sentido, a avaliação serve também para reorientar a prática do aluno em relação aos seus estudos, dando condições de saber em que parte do conteúdo sua aprendizagem foi satisfatória ou não, e se seu método de estudo está dando o resultado por ele esperado. A avaliação deve levar em consideração o que já foi

feito, mas também deve dar importância às aprendizagens futuras, ou seja, deve levar em consideração mais do que já foi aprendido, deve avaliar também as potencialidades futuras.

Contudo, acredita-se que a avaliação da aprendizagem deve ser uma oportunidade real de demonstrar o que os educandos aprendem, o que sabem e o que podem fazer, aplicando o conhecimento construído ao seu conhecimento prévio. Neste sentido, a avaliação tem que estar voltada para o educando, para que haja um despertar, uma consciencialização da necessidade de uma nova metodologia para o mesmo, além da inclusão da própria escola no processo, assim, a qualidade do ensino ficará, realmente, comprometida com uma aprendizagem significativa (Sant`Anna, 2014).

3. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: Realidade, Desafios e Possibilidades

As universidades institucionalizaram-se no Brasil no período em que o ideário pedagógico, preponderante, oscilava entre o tradicional e o escolanovismo. Pelo fato de, no Ensino Superior, a preocupação, primeira, ter sido a de valorizar, sobremaneira, os conteúdos selecionados, para garantir a densidade teórica aos egressos, o foco da aprendizagem mantém-se na cognição (Souza, 2012).

Nos últimos anos, o Ensino Superior brasileiro vem passando por diversas transformações normativas, estruturais, valorativas e, também, no que concerne ao acesso e sua expansão. Este tem caráter indispensável na difusão das ciências, culturas e tecnologias, bem como na qualificação dos recursos humanos (Pacheco, 2008). Sua finalidade pode ser encontrada no Título IV, Da Educação Superior, no Artigo 43, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em cujo texto se lê:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, deste modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica, geradas na instituição (Brasil, 1996).

A história da educação brasileira mostra que a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior não foi nem é um tema tão abordado. Isto porque quando se analisa as finalidades preconizadas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N° 9.394/96, faz uma única menção disto, feita com relação à avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, descrita em seu Artigo 47, onde prescreve que os exames finais situam-se fora do período de 200 dias letivos, destacando, ainda, nos Incisos:

- § 1° fica evidente que os critérios de avaliação são estabelecidos pela instituição;
- § 2° fica garantido que, por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, alunos com extraordinário aproveitamento poderão ter abreviada a duração de seus cursos (Brasil, 1996).

Partindo desse pressuposto, a avaliação da aprendizagem representa um tema crítico, inclusive no Ensino Superior, e tem aparecido nos discursos como um fator democrático e qualitativo de ensino nas Universidades no Brasil.

Embora este paradigma qualitativo de avaliação seja defendido e influenciado por autores como Tardif (2002), Sacristán & Gómez (1998), Perrenoud (1999), Giroux (1983) e Apple (1982), entre outros, constantemente estudados nos

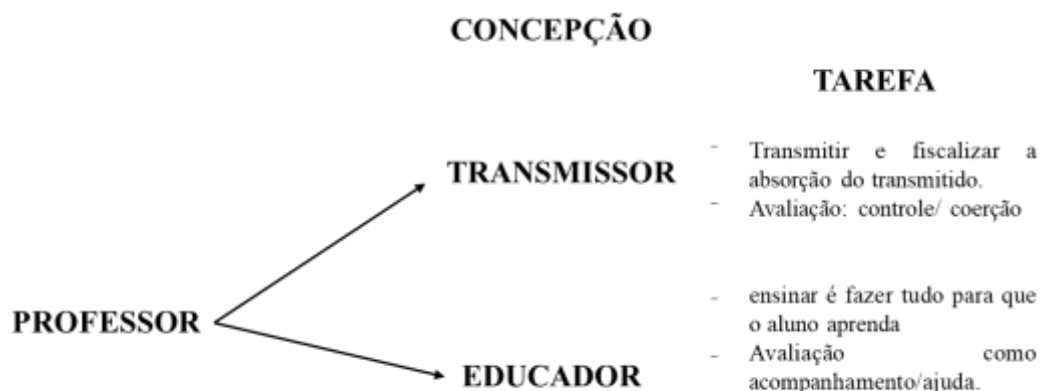
cursos, principalmente nas licenciaturas, a avaliação assume um caráter contraditório e incoerente com o seu papel, já que no discurso defende o ideário progressista, mas na prática tem como base o ideário conservador, onde muitas vezes tem sido ancorada na eficácia e no produtivismo, amplamente, ligados ao mercado de trabalho, reforçando, assim, o processo de evasão nas universidades.

Mesmo diante das propostas alternativas de avaliação, ancoradas na perspectiva emancipatória (Freire, 2019), diagnóstica (Libâneo, 2018; Luckesi, 2018), Mediadora (Hoffmann, 2019, 2019; Apple, 1982; Giroux, 1983), dialógica (Romão, 1998) e dialética-libertadora (Vasconcelos, 2012), em contraposição aos modelos tracionais e conservadores de avaliação, a conjuntura atual vem mostrando, ainda, que na prática isto nem sempre acontece no Ensino Superior.

Em consonância com este pensamento Souza (2012) diz que embora estas concepções sejam reconhecidas como alternativas pelos educadores críticos, os resultados de pesquisas na área têm demonstrado que na prática estes preceitos pouco se efetivam. Os estudos de Pacheco (2008) sobre a área da avaliação no Ensino Superior têm enfatizado a necessidade de construção e desenvolvimento de novos processos avaliativos, ao mesmo tempo em que critica as formas de avaliação meramente classificatória e excludente. Portanto, os desafios da avaliação da aprendizagem no Ensino Superior perpassam por uma série de situações que vão desde a postura docente no encaminhamento do processo avaliativo às finalidades das instituições de ensino.

No que diz respeito ao encaminhamento do processo avaliativo da aprendizagem, em qualquer nível de ensino, este está muito ligado à postura docente na Educação Superior. Tal situação demonstra qual tipo de concepção didático-epistemológica de avaliação embasa a prática do professor. Em Vasconcelos (2012), encontramos um esquema da postura do docente frente ao ensino (Figura 1). Tal esquema ajuda a compreender o encaminhamento do processo avaliativo que se efetiva de acordo com a concepção de avaliação que o professor assume.

Figura 1 – Esquema da postura do docente frente ao ensino e ao encaminhamento do processo avaliativo de acordo com a concepção de avaliação do professor.



Fonte: Autores, a partir de Vasconcelos (2012).

Partindo deste esquema representacional, fica evidente que a postura docente, ao avaliar na perspectiva de transmissor, está associada ao controle, à fiscalização, ao disciplinamento, à medida e à verificação, ao ponto que para muitos professores sua principal tarefa passou a ser transmitir os conteúdos e, logo, constatar o quanto os alunos assimilaram, indicando claramente através de notas, conceitos ou menções, quais são os “aptos” e os “inaptos”, ou seja, aqueles que merecem ou não prosseguir nos estudos, por “não terem condições” ou por “não saberem aproveitar as iguais oportunidades

dadas a todos”. Seu papel na avaliação fica muito mais para o aspecto distributivo, isto é, dar prêmio ou castigo (Vasconcellos, 2012).

Já a postura docente, ao avaliar na perspectiva de educador, sustenta-se nos princípios da ajuda e do acompanhamento. Na visão de Gallo (2012), o discente na avaliação do docente desta postura, obedece à ideia, que o conceito é o melhor remetente à ideia de que quando alguém está ensinando algo importante para alguém é o “educar”. Para Villas-Boas (1998), sem os princípios mencionados, a prática avaliativa acaba servindo apenas à manutenção do *status quo* social dominante, fortalecendo a manutenção das exclusões socioeducativas, pois não possibilita desenvolver uma prática avaliativa crítica.

Nesta postura, o professor, ao avaliar, deverá coletar, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas cognitivas e afetivas dos educandos, produzindo uma configuração do que foi, efetivamente, aprendido, além de atribuir uma qualidade a esta configuração da aprendizagem, tomando uma decisão sobre as condutas docentes e discentes com base nestas informações (Luckesi, 2018).

Desta forma, o desafio consiste em que os docentes universitários devem conceber o processo avaliativo de forma dialógica, dialética, permanente e processual, sustentado num processo de ação-reflexão-ação (Freire, 2019). Neste contexto, a avaliação apresenta-se como uma dinâmica mobilizadora de entendimento da ação reflexiva que o sujeito faz em torno de si mesmo, do outro e do mundo que o cerca, com vistas a construir mecanismos de produção e análise sobre a aprendizagem. Esta perspectiva de entendimento parte do pressuposto de que a avaliação é um elemento essencial nas ações humanas, isto é, um processo que permite gerenciar a relação consigo e com o outro, tendo como princípio elucidativo o conhecimento e a reflexão de si e da prática que o professor desenvolve, quando se lança na ideia de que avaliar pressupõe, em primeira instância, avaliar a si mesmo e, posteriormente, os modos como desenvolve a ação avaliativa na prática. (Silva, Ribeiro & Almeida, 2018).

Por isso, é fundamental que as universidades avancem no estudo da avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, a fim de aprofundar os domínios teóricos, epistemológicos e metodológicos sobre este campo de estudo, subsidiando, assim, novas experiências educacionais e, sobretudo, contribuindo para as transformações almejadas neste nível de ensino.

Outro desafio, certamente, passa pela construção de uma proposta elaborada a partir da reflexão pedagógica e epistemológica sobre o ato de ensinar e aprender, cuja reflexão precisa estar explícita, de forma clara, no Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições, bem como nos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) dos cursos, sejam eles de Licenciaturas ou Bacharelados.

Nesta conjuntura, torna-se pertinente que as universidades definam o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, considerando os objetivos, o currículo, os métodos avaliativos e, principalmente, o perfil do profissional que se quer formar. Por tais motivos é que Santos & Teixeira (2018, p.10) apontam que “Além de ter clareza das intenções ao avaliar, é importante que o professor tenha conhecimentos acerca dos instrumentos que pode utilizar. Vários são os instrumentos que podem ser utilizados por ele ao avaliar seus alunos”.

Dessa forma, fica evidente a importância da avaliação do ensino aprendizagem no ensino superior uma vez que “Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho [...]” (Libâneo, 2018, p.195).

Por tais questões, defende-se, aqui, que as avaliações nas instituições de Ensino Superior brasileiras precisam considerar os aspectos qualitativos e quantitativos do ato de ensinar, visando alcançar os objetivos propostos das universidades, contribuindo para a formação de cidadãos e bons profissionais que dêem conta de responder às exigências colocadas no seu campo de atuação profissional.

Assim, faz-se imperativo buscar propostas, alternativas e possibilidades para que o ato avaliativo nas universidades, seja, de fato, democrático e anti-excludente, permitindo a superação da racionalidade técnica e da postura somativa nos cursos, propondo um ensino-aprendizagem por investigação, capaz de subsidiar, nos estudantes, saberes e competências ligados ao seu campo de atuação, à construção da autonomia, do aprender pela pesquisa, despertando-os para o espírito científico e investigativo como possibilidade de transformação das relações que se estabelecem nas universidades (Tardif, 2014, Perrenoud, 1999; Demo, 2010, Bachelard, 1996).

Nesta perspectiva, as possibilidades de avaliação da aprendizagem nas universidades não se esgotam com a atribuição de notas ou a aplicação de provas aos acadêmicos, haja vista que existe uma variedade de procedimentos e instrumentos que também podem ser utilizados para avaliar a aprendizagem, as quais devem ser debatidas entre os protagonistas deste processo, isto é, os docentes e discentes.

É preciso, ainda, considerar que produzir mudanças efetivas e qualitativas nas práticas avaliativas nas universidades passa por mudanças na organização e gestão da referida instituição educativa que desempenha extrema relevância em relação ao trabalho do professor, pois muitas vezes a organização e a gestão encontram-se ligadas, apenas, à questões burocráticas e administrativas, envolvendo os níveis hierárquicos de exercício do poder (Libâneo, 2003).

Diante do exposto, fica evidente que mudanças significativas precisam, sim, acontecer em relação à avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, perpassando pela mudança de postura do professor, bem como pela construção crítica e participativa do Projeto Pedagógico Curricular dos cursos, de forma reflexiva, apontando novas possibilidades de práticas avaliativas que, realmente, possam ir de encontro aos objetivos da formação plena destes profissionais.

4. Considerações Finais

Os estudos sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior brasileiro, ainda são recentes e expõem desafios que precisam ser superados. Neste estudo, detemo-nos em refletir sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, objetivando entender e analisar, criticamente, este processo, bem como as questões que permeiam as práticas avaliativas neste contexto.

Acreditamos que refletir sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior no Brasil é um assunto de ampla relevância, pois o tema abordado precisa ser bem mais discutido e mais aprofundado entre os pesquisadores da educação, dada a baixa produção de pesquisas científicas sobre o assunto.

As pesquisas analisadas nos mostram que a concepção de avaliação revela a postura do professor, sendo que na perspectiva de transmissão a avaliação reflete uma aprendizagem tradicional, conservadora, reprodutiva, memóristica e acrítica do processo ensino-aprendizagem. Por sua vez, a perspectiva do educador, evidencia uma concepção de avaliação que propõe uma aprendizagem ativa, produtiva e crítica, baseada na ajuda, no acompanhamento e na mediação. Fica evidente que a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior é permeada por desafios que passam pela postura docente e estendem-se até as questões mais amplas, tais como o Projeto Político Pedagógico da instituição.

Conclui-se que as universidades precisam travar novas discussões, suscitando também novas reflexões em torno da avaliação da aprendizagem, bem como de seus procedimentos avaliativos, permitindo aos docentes refletirem e (re) pensarem sua própria prática pedagógica.

Todavia, esperamos que este estudo possa contribuir com futuras pesquisas que abordem a avaliação da aprendizagem no ensino superior, bem como também nos programas de pós-graduação onde essa temática precisa também ser mais bem discutida.

Agradecimentos

Ao Professor Dr. Augusto Fachín-Terán (*in memória*) da Universidade do Estado do Amazonas pelos momentos de aprendizado, à Carmem Lucia Moura Machado pela revisão ortográfica do artigo e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas- FAPEAM pelo financiamento na modalidade de bolsas de estudo.

Referências

- Álvarez Méndez, J. M. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Artmed.
- Apple, M. W (1982.). *Ideologia e Currículo*. Editora Brasiliense.
- Bachelar, G. (1996). *A formação do espírito científico*. Contraponto
- Barbosa, F. R. P. (2011). *Avaliação da aprendizagem na formação de professores: teoria e prática em questão*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação.
- Brasil (1996). *LDB Lei N° 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.
- Chaves, S. M. (2004). *Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: realidade, complexidade e possibilidades*. In: Reunião Anual ANPED. 27°. Anais. Caxambu: Anped, 1-16.
- Demo, P. (2003). *Avaliação sob o olhar propedêutico*. (5a ed.), Papirus.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra.
- Gallo, S. *As múltiplas dimensões do aprender*. São Paulo: COEB 2012 / Congresso de Educação Básica. <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/pdf/13-02-2012-10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf>
- Ghedin, L.E. (2006). *Currículo, projetos e avaliação da aprendizagem*. Travessia, SEDUC.
- Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (6a ed.), Atlas.
- Giroux, H (1983). *Pedagogia Radical: subsídios*. Cortez.
- Hoffmann, J. (2019). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. (35a ed.), Mediação,
- Hoffmann, J. (2019). *Avaliação, Mitos e Desafios: uma perspectiva construtivista*. (46a ed.), Educação e Realidade,
- Libâneo, J. C. (2018). *Didática*. (2a ed.), Editora Cortez.
- Libâneo, J. C. (2003). *O ensino de graduação na universidade: a aula universitária*. UCG.
- Luckesi, C. C. (2018). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. (22a ed.), Cortez.
- Ludke, M. & Andre, M. E. D. A. (2013). *Pesquisas em educação: uma abordagem qualitativa*. E.P.U.
- Machado, E. A. (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação*. Edições Pedagogo, Ltda.
- Pacheco, M. M. D. R. (2008). *Concepções e práticas avaliativas nos cursos de licenciatura*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Educação.
- Pedrochi Junior, O, Pedrochi, W. E., & Rossetto, H. H. P. (2019). A avaliação formativa e a Zona de Desenvolvimento Proximal. *Research, Society and Development*, 8(10), e288101371. <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i10.1371>
- Pereira A. S. et al. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. UFSM.
- Perrenoud, P (1999) *Construir as competências desde a escola*. Artmed.
- Piletti, C (2010). *Didática Geral*. (24a ed.), Editora Ática.
- Romão, J. E. (1998). *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*. Cortez.
- Sacristán, G.; & Gómez, P. A.I (1998). *Compreender e transformar o ensino*. (4a ed.), Artmed.
- Sant`Anna, I. M. (2014). *Por que Avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. (17a ed.), Vozes.
- Santos, E. R. dos, & Teixeira, B. R. (2018). Avaliação da aprendizagem no contexto da formação inicial de professores que ensinam Matemática. *Research, Society and Development*, 7(3), e1573279. <https://doi.org/10.17648/rsd-v7i3.279>
- Saviani, D. (2014). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. (4a ed.), Autores Associados,.

Silva, F. O, Ribeiro, M. L & Almeida, L. R. M. (2018). A avaliação “é a bola girando na roda” reflexões sobre práticas avaliativas na universidade. *Rev. Inter. Educ. Sup.* 4(3). 664-68. <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652413/18255>>.

Tardif, M (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. (17a ed.), Vozes.

Uler, A. M. (2010). *Avaliação da aprendizagem: um estudo sobre a produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação* (PUCSP, USP, UNICAMP) (2000–2007). Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Educação.

Vasconcellos, C. S. (2012). *A avaliação da Aprendizagem: práticas de mudanças por uma práxis transformadora*. Libertad.

Villas Boas, B. M. F (2008). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Papirus, (5a ed.).