

**AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO COM
ENFOQUE NA AVALIAÇÃO FORMATIVA****Silvana Cristina dos Santos¹, Cícero José Oliveira Guerra²**¹ Mestre em Ciências Contábeis, Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu,
silvanacssantos@hotmail.com² Mestre em Ciências Contábeis, Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu
cicero-oli@hotmail.com

Resumo- Este estudo teve como objetivo verificar se a prática da avaliação formativa de aprendizagem é conhecida e utilizada pelos docentes do ensino superior da Microrregião de Manhuaçu. Assim, teve a finalidade de acrescentar informações para a própria comunidade acadêmica, visando estudar o problema relatado, e à luz da literatura já existente, apontar caminhos e apresentar sugestões sobre o que se pode melhorar em termos de avaliação no ensino superior. Quanto aos aspectos metodológicos, esta pesquisa caracterizou-se como bibliográfica, de levantamento ou *survey*, com abordagem do tipo quantitativa e qualitativa. Participaram da pesquisa trinta docentes de três instituições de ensino superior da microrregião de Manhuaçu. Os dados foram coletados por meio de questionário estruturado com perguntas fechadas e apoiando-se na teoria, de acordo com o objetivo do tema. Os questionários foram enviados por e-mail e alguns respondidos pessoalmente. Os resultados apontam para a necessidade de traçar novos caminhos. Ainda que seja a médio e longo prazo, as instituições precisam repensar e redefinir suas práticas avaliativas, e sendo possível, indica-se a inclusão dos processos formativos de avaliação. Deixou-se também como recomendação que as instituições invistam na educação continuada dos professores, principalmente nos aspectos metodológicos do ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação; Formativa; Docentes; Instituições

Área do Conhecimento: Ciências Humanas- Educação

1 INTRODUÇÃO

A avaliação está presente em todos os âmbitos da atividade humana, pois o avaliar faz parte do cotidiano de todas as pessoas (CHUEIRI, 2008). Este estudo é voltado para a avaliação dentro do contexto educacional, onde “as práticas avaliativas podem, pois, servir à manutenção ou à transformação social” (VILLAS-BOAS, 1998, p. 21).

A sociedade está em processo de mudanças constantes, e em decorrência disso, todo o sistema educacional e inclusive a avaliação também deve acompanhá-las (GARCIA, 2009). De acordo com Luz (1997) “a avaliação da aprendizagem em todos os níveis de ensino e, em especial no ensino superior, tem se caracterizado como um dos processos pedagógicos mais complexos e de extrema relevância”. Abordando sobre a avaliação e aprendizagem na educação superior, Garcia (2009), destaca a importância de investigar e repensar a avaliação da aprendizagem nesta esfera, principalmente por sua repercussão na formação dos educandos. De acordo com Vasconcelos (2004), várias pesquisas e achados científicos atestam que a avaliação autoritária, discriminatória e punitiva ainda faz parte da prática de inúmeros professores acadêmicos. A autora cita ainda que a avaliação que habitualmente é feita com caráter quantitativo desprezando-se o aspecto qualitativo, torna-se vazia e pode ser considerada meramente burocrática, situação essa que requer urgentemente uma inversão de prioridades (VASCONCELOS, 2004).

Nesse contexto, verifica-se a urgência na utilização de propostas alternativas para avaliar o desempenho do aluno, “[...] que para além das diferentes denominações que possam receber, dêem conta de dar respostas às exigências colocadas pelas características e especificidades dos processos de formação que se desenrolam na universidade” (CHAVES, 2004, p. 7).

Dessa forma, muitas instituições de ensino superior estão realizando novas propostas pedagógicas, trazendo nova direção ao papel dos alunos e dos professores no processo de avaliação de aprendizagem.

Várias são as modalidades de avaliação apresentadas para a realização da avaliação, nas formas de avaliação diagnóstica, contínua, emancipatória, democrática, processual ou formativa (PERRENOUD,1999). Portanto, há um consenso ampliado na literatura de que a modalidade formativa é considerada como a mais adequada, por se caracterizar como um método contínuo durante o processo de ensino aprendizagem, no qual aluno e professor podem interagir para conquistar o conhecimento, conhecida assim como incentivadora da aprendizagem e aliada de todos (VILLAS BOAS, 2001; VASCONCELOS, 2004; OEDC,2005).

Nesse cenário surge o objetivo dessa pesquisa, que foi verificar se a prática da avaliação formativa de aprendizagem é conhecida e utilizada pelos docentes do ensino superior da Microrregião de Manhuaçu. Conforme foi relatado acima, a temática envolvendo a avaliação no ensino superior tem sido vista como de grande importância na atualidade. Além de ser descrita por vários autores, como sendo um tema de recente interesse por parte dos estudiosos, e de forma consensual é vista como um campo de pesquisa que ainda precisa ser ampliado e atrair um número maior de pesquisadores (LUZ,1997; CHAVES,2008; GARCIA,2009; PFEIFER,2012) sobretudo tratando-se de avaliação formativa (QUEIROGA; BORGES-ANDRADE; MIRANDA, 2009).

Diante de tais considerações fica evidente a importância dessa pesquisa, pois um estudo dessa ordem tem a finalidade de acrescentar informações para a própria comunidade acadêmica, visando estudar o problema relatado, e à luz da literatura já existente, apontar caminhos e apresentar sugestões sobre o que se pode melhorar em termos de avaliação no ensino superior. Apesar dos resultados se aplicarem a uma região específica, os mesmos não deixam de ser relevantes para análises e reflexões em outras unidades de estudo, podendo ainda contribuir para ampliar novos enfoques de pesquisas dentro do tema.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Práticas contemporâneas de avaliação de aprendizagem

A Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro, do Ministério da Educação, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define que o rendimento escolar observará critérios, dentre esses: “uma avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

De acordo com Romanowski e Wachowicz (2003), “nos últimos anos, várias proposições são apresentadas para a realização da avaliação”, sendo as modalidades: somatória, diagnóstica e formativa as mais utilizadas no cotidiano das instituições. A avaliação somatória ou somativa tem uma função classificatória e envolve um caráter seletivo e competitivo. Nesta modalidade, “são utilizados teste e provas, verificando quais objetivos foram atingidos considerando-se o padrão de aprendizagem desejável e, principalmente, fazendo o registro quantitativo do percentual deles” (ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2003, p.124-125). A modalidade diagnóstica tem o propósito de verificação e acompanhamento dos alunos, em vários aspectos como: conhecimentos já adquiridos, suas capacidades e dificuldades, bem como as “necessidades e interesses dos estudantes com vistas a determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas” (GIL, 2006, p. 247). Já a avaliação formativa “auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo [...] E é sua virtude informativa, que é seu caráter essencial” (PERRENOUD,2000,p.50).

De acordo com Perrenoud (1999), as práticas de avaliação são atravessadas por duas lógicas não necessariamente excludentes: a formativa e a somativa. Como se pode verificar a avaliação somativa pode ser aplicada em conjunto com a formativa, ou ainda as três modalidades reunidas. O problema atual é que na prática em geral dos professores está presente o caráter meramente classificatório das avaliações, o que distorce significativamente o significado da avaliação (HOFFMAN,1998) inclusive quanto aquele preconizado pela LDB, descrito no primeiro parágrafo acima.

2.2 Características da avaliação formativa

A avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos. “É útil principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajetória e não um estado (de conhecimentos), dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas de percurso” (ABRECHDT,1994). E neste contexto o próprio aluno é incentivado a buscar ou solicitar os meios para vencer as dificuldades (ABRECHDT,1994).

De acordo com Villas Boas (2004, p.120) as principais características da avaliação formativa são:

- É conduzida pelo professor;
- Leva em conta o progresso individual, o esforço nele colocado e outros aspectos não especificados no currículo; em outras palavras, não é inteiramente baseada em critérios;
- São considerados vários momentos e situações em que certas capacidades e ideias são usadas, os quais podem classificar-se como “erros” na avaliação somativa, mas que, na formativa fornecem informações diagnósticas;
- Os alunos exercem papel central, devendo atuar ativamente em sua própria aprendizagem; eles progredirão se compreenderem suas possibilidades e fragilidades e se souberem se relacionar com elas;
- O que se busca é, entre outros objetivos, o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores, e estes se mostram durante o processo de aprendizagem;
- A avaliação formativa ocorre num processo contínuo e todo o desenvolvimento está preocupado mais com o percurso do que com os resultados.
- O papel do educador será o de intervir no processo de aprendizagem, com responsabilidade.

Para a prática da avaliação formativa conforme os aspectos acima, necessita-se da integração de vários instrumentos sendo aplicados na prática (VILLAS BOAS, 2001) os quais serão descritos na seção seguinte.

2.3 Instrumentos da avaliação formativa

Vários instrumentos são utilizados no processo de avaliação nos moldes formativo, sendo que será relatado neste trabalho os mais comuns. O diagnóstico e diálogo estão dentre esses, considerados como essenciais no processo dessa avaliação. No entender de Hoffmann (1998, p.148) “a avaliação enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação-reflexão que se passa na sala de aula em direção a um saber apropriado, enriquecido carregado de significados de compreensão”. Já o diagnóstico não deixa de ser um processo classificatório conforme explicado por Moura (2007, p.72): “diagnosticar é detectar quem está bem, quem está mal, quem avançou e quem permaneceu estático no processo educativo, isso, por si, já é classificar. O que não pode ocorrer é a classificação (diagnóstico), sem que haja uma receita adequada para tratar o problema detectado”. Neste sentido, a observação formativa buscará rever conceitos, retomar o conteúdo, dialogar, compreendendo as dificuldades do aluno, para que, essencialmente, ele possa aprender com os erros cometidos (MOURA, 2007). Assim, na avaliação formativa há uma intensa relação entre o diagnóstico e diálogo, já que: Desde o início da aprendizagem o professor observará e registrará suas impressões (através do diagnóstico), orientando e indicando ajustes e possibilidades de melhoria do trabalho que os alunos desenvolvem (através do diálogo) (LUCKESI, 2005).

Outro instrumento trata-se da observação, que não deve estar relacionada apenas aos conteúdos curriculares, mas a hábitos, atitudes e habilidades dos alunos. Assim, de acordo com Bittencourt (2016), essas observações devem ser registradas através de um instrumento que acompanhe todas as situações e ações individualizadas dos alunos. Isso por que, se guardadas apenas na memória, tendem a ser esquecidas ou distorcidas depois de algum tempo. Após toda a observação, “deve-se dialogar com o aluno sobre como ele foi visto nessa atividade e oferecer-lhe as informações necessárias tanto para confirmar o que fez acertadamente como para corrigir o que não foi feito com acerto” (MASETTO; PRADO, 2004, p.54).

A auto avaliação também utilizada como instrumento, pode ser entendida como “a capacidade das pessoas de se aperceberem de seu processo de aprendizagem e serem capazes de oferecer a si mesmas as informações necessárias para desenvolver suas aprendizagens” (MASETTO; PRADO, 2004, p.50). A partir da auto avaliação, o aluno desenvolve a capacidade de auto questionamento. Inclusive ela não deve ignorar o erro, já que este é visto como um momento de aprendizagem.

Os casos simulados permitem dar feedback ao aluno sobre uma série de aspectos: domínio de informações, conceitos e teorias corretas, argumentação e fundamentação da tomada de decisão, aplicação adequada da teoria ao caso real, busca de informações quando necessário, qualidade das

fontes pesquisadas, valores assumidos quando da decisão tomada (MASETTO; PRADO, 2004). E ainda de acordo com esses autores se o estudo for em dupla ou trio, pode-se avaliar a capacidade de diálogo, respeito às opiniões dos outros, abertura a outras soluções, capacidade de argumentar e tomar decisão.

Uma técnica avaliativa de grande importância que permite avaliar a capacidade de observação do aluno, é o relatório (MASETTO; PRADO, 2004). Com o roteiro bem organizado e os registros feitos pode-se ajudar aos alunos aprenderem os benefícios desta técnica.

O portfólio, conjunto de materiais do estudante acumulados ao longo do tempo, também pode ser utilizado no processo formativo de avaliar. Ao arquivar todas as suas atividades com os respectivos feedbacks “permite-se ao estudante ir contruindo sua aprendizagem, aperfeiçoando suas atividades, tendo consciência de seu crescimento, erros cometidos, e corrigidos, lhe permitindo uma auto avaliação constante. Ao professor servirá para acompanhar o processo do aluno”. (MASETTO; PRADO, 2004,p.55).

E por fim, as provas em suas várias modalidades também são instrumentos de avaliação que podem ser utilizados nos moldes formativo. Masseto e Prado (2004), comentam que a percepção da diferença entre essas modalidades faz com que a riqueza de cada uma delas possa ser melhor explorada, permitindo ao aluno aumentar seu nível de aprendizagem. As provas discursivas, segundo Abreu e Masetto (1990) beneficiam a improvisação, pela facilidade de elaboração por parte do professor. Assim, geralmente o retorno que o aluno obtém sobre o seu desempenho é se cada resposta estava certa ou errada “perdendo-se a riqueza de encaminhamentos sobre outros aspectos da aprendizagem” (ABREU; MASETTO, 1990, p.99). A prova oral, pode contribuir para avaliar conhecimentos, opiniões, julgamentos, habilidades de expressão, dentre outras (ABREU; MASETTO, 1990). Contudo, devem ser analisadas suas limitações, como o grau de subjetividade, a questão da simpatia entre examinador e examinado e as próprias reações dos alunos, como entraves na hora de responder outras (ABREU; MASETTO, 1990). Com as provas de múltipla escolha, privilegia-se uma resposta correta, o que prejudica o confronto de idéias, explicação das hipóteses levantadas, ampliação do conhecimento (Andrade, 1999, p. 29). Nesse contexto, Nérici (1988) afirma que as perguntas objetivas são importantes componentes das provas, pois permitem abranger a extensão da matéria, e já as discursivas auxiliam na verificação da profundidade do conhecimento.

Enfim, todos os instrumentos podem ser usados em um processo de avaliação formativa. Conforme Hadji (2001) o uso de diferentes instrumentos é condição indispensável para a constituição de uma avaliação mais abrangente, que contribua com a melhoria da qualidade do processo do ensino. E lembra ainda que: “uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa” (HADJI, 2001, p.19). E ainda neste contexto Perrenoud (1999, p.81) complementa: “[...] o principal instrumento de toda avaliação formativa é, e continuará sendo, o professor comprometido em uma interação com o aluno”.

2.4 Possíveis dificuldades para utilização da prática avaliativa formativa

A avaliação formativa segundo Perrenoud (1999) é uma estratégia de luta contra o fracasso das desigualdades presentes no âmbito escolar. É o reflexo de uma pedagogia diferenciada que, por assim ser concebida, cumpre um papel de resistência, o que envolve desafios e conflitos diante do contexto educacional dominante (PERRENOUD, 1999, p.16).

Dentre as dificuldades, Perrenoud (1999, p.16) cita: “obstáculos materiais e institucionais numerosos: o efetivo das turmas, a sobrecarga dos programas e a concepção dos meios do ensino e das didáticas, que quase não privilegiam a diferenciação”.

Quanto ao professor-ponto crucial das avaliações, aponta-se a preocupação maior com a sua formação e aprimoramento da sua capacidade para avaliar. Hoffmann (2003, p.108), comenta sobre o despreparo do docente ao lidar com uma perspectiva diferenciada de avaliação de aprendizagem, e considera que “difícilmente o professor conseguirá se libertar das amarras cristalizadas da sua formação”. Neste sentido, Perrenoud (1999, p.82) faz suas considerações: “Existem professores mal formados e mal- informados, indiferentes ao fracasso escolar, que jamais ouviram falar de avaliação formativa ou de objetivos que funcionam na economia e se contentam com um ensino frontal”.

Diante desses aspectos, percebe-se a grande importância da formação continuada dos professores. E as instituições de ensino têm um papel fundamental nesta questão. Através de seminários, cursos, work shops, principalmente na área de didática da metodologia de ensino superior e avaliação de ensino (BITTENCOURT, 2016). Através desses eventos o professor pode ter oportunidade de conhecer e aprofundar as modalidades avaliativas, e assim entender e se interessar cada vez mais pela prática avaliativa de aprendizagem.

Romanowski e Wachowicz (2003), apresentam um outro possível impedimento relacionado ao professor: lembram da dificuldade de se praticar um registro das atividades que colaborem com a

avaliação formativa, já que- ao contrário- na avaliação classificatória estes registros são facilitados pela atribuição de uma nota ou mais notas de forma objetiva. Aponta-se ainda o sistema imposto pelas instituições com relação às práticas avaliativas.

Um exemplo, neste caso, apontado por Bittencourt (2016), trata-se dos casos em que o professor tem a obrigatoriedade de aplicar, no mínimo, três avaliações por semestre as quais atendem ao formato das provas dissertativas ou testes, limitando o espaço de ação do professor ao impor tanto a quantidade de avaliações a serem realizadas, as datas, bem como as formas dessas. A autora afirma ainda que em alguns casos os docentes conseguem escapar da estrutura organizacional acadêmica, inserindo algo em que acreditam melhorar esse processo, mas em geral as regras do sistema aparecem e o professor não dispõe de liberdade desejada.

Dessa forma, a efetivação de práticas formativas de avaliação só será assegurada com a mudança do espaço pedagógico, que é interativo, relacional, dinâmico e dependerá inicialmente das mudanças e adaptações partindo das regras institucionais (BITTENCOURT, 2016).

3 METODOLOGIA

Em função dos objetivos pretendidos, a pesquisa, quanto aos procedimentos, dividiu-se em duas fases. A primeira fase para contextualização do estudo, fez-se necessária a utilização da pesquisa bibliográfica, que de acordo com Vergara (2000, p.48), “é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral”. Na segunda fase realizou-se a pesquisa caracterizada como levantamento ou *survey*. Silva (2003, p.62) descreve resumidamente que a “pesquisa de levantamento ou *survey* consiste na coleta de dados referentes a uma dada população com base em uma amostra selecionada, de forma clara e direta, dos quais se objetiva saber o comportamento”.

Assim, para a coleta de dados foi utilizado um questionário, que foi estruturado com perguntas fechadas com base na teoria consultada e de baseando-se no objetivo que se pretendia alcançar. A pesquisa foi aplicada na Microrregião de Manhuaçu, estado de Minas Gerais. Essa é uma das microrregiões do estado brasileiro de Minas Gerais pertencente a mesorregião da Zona da Mata. É composta pelo total de vinte municípios. O total de instituições de nível superior dessa região totaliza-se em cinco instituições. Destaca-se que fazem parte da pesquisa somente instituições com ensino presencial.

Inicialmente fez-se o contato com todas as instituições explicando o objetivo da pesquisa, e que seria necessário aplicar um questionário aos docentes das instituições. Duas instituições não aceitaram participar, mesmo sendo enfatizado e explicado o total sigilo das informações. As outras três instituições aceitaram participar, desde que fossem preservadas todas as informações de identificação das mesmas. Não foi possível saber a quantidade total de professores das instituições participantes. De posse dos emails dos professores foi repassado a todos o questionário, e como obteve-se poucas respostas, optou-se também por levá-lo pessoalmente a alguns professores, que foi possível encontrá-los na instituição e estavam disponíveis. Obteve-se o total de trinta respostas dos docentes, que constitui assim a amostra da pesquisa e também não foi possível identificar em quais cursos esses docentes trabalham, pois foi solicitação das instituições o sigilo, conforme explicado.

Após a coleta de dados, para serem analisados, utilizou-se da pesquisa quantitativa. De acordo com Richardson (1999, p.70) “caracteriza-se pelo emprego de quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas”. Assim ao efetuar a análise dos dados levantados, entende-se que a abordagem se torna também qualitativa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Depois de estabelecidas as conceituações necessárias para entendimento da pesquisa, e após a organização dos dados, será apresentada a análise dos dados a partir da interpretação das respostas obtidas nos questionários aplicados, bem como da teoria apresentada por outros pesquisadores.

Inicialmente perguntou-se aos professores a sua visão acerca da avaliação de aprendizagem, conforme está apresentado na Tabela 1:

Tabela 1- Visão dos professores acerca da avaliação de aprendizagem

Visão dos professores	%
Avalia a aprendizagem e fornece dados para aperfeiçoar o processo educacional	66,67
Mede conhecimentos e classifica os alunos	-
Verifica o desempenho dos alunos de acordo com os níveis de aproveitamento	33,33
Classifica os resultados da aprendizagem com a finalidade de aprovar ou reprovar	-

Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se que a maioria dos professores, mais especificamente, 20 dos pesquisados, entendem a avaliação como um processo contínuo, o que vai de encontro aos aspectos encontrados em modelos considerados formativos (VILLAS BOAS, 2001). Por outro lado, 10 professores já não demonstram essa visão mais abrangente do processo avaliativo, mantendo o enfoque centrado no conteúdo. Tal perspectiva aproxima-se das ideias de Luckesi (2005, p.93), que ao caracterizar as formas tradicionais de avaliação, cita que: “o uso dos resultados tem se encerrado na obtenção e registro da configuração da aprendizagem do educando, nada decorrendo daí”.

Questionou-se ainda aos professores como seriam direcionadas suas práticas avaliativas, considerando a frequência e o modo como são realizadas. A maioria deles (63,33%) afirmaram que suas práticas avaliativas dentro dessas considerações, obedecem estritamente às regras da instituição (como calendário escolar e programas definidos), como está demonstrado na Tabela 2:

Tabela 2- Direção das práticas avaliativas dos professores (frequência e modo como são realizadas)

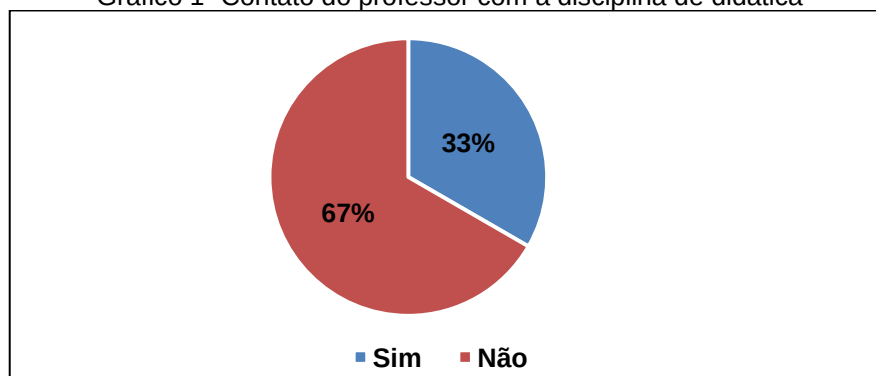
Direção das práticas avaliativas	%
Obedecem estritamente às regras da instituição (como calendário escolar e programas definidos).	63,33
Obedecem estritamente às regras da instituição com possibilidade de alteração por parte da instituição.	26,67
Obedecem as regras da instituição, mas o professor tem mínima autonomia para alteração.	10
O professor tem total autonomia para aplicar minhas avaliações.	-

Fonte: Dados da pesquisa

O fato do professor ter pouca autonomia para direcionar suas práticas avaliativas não é um aspecto positivo, considerando-se as bases de uma avaliação formativa (BITTENCOURT, 2016). Como se verifica na Tabela 2, apenas 10% dos professores relataram ter mínima autonomia nesse processo, o que nesse caso representaria um aspecto preocupante.

Um outro fato também apontado pelos autores como sendo de muita importância para a prática de uma avaliação nos moldes formativos, principalmente quando da mudança de práticas tradicionais para formativas, se trata da preparação didática do professor (HOFFMANN, 2003; PERRENOUD, 1999). Neste sentido, questionou-se aos professores quanto ao seu contato com a disciplina de didática em sua formação acadêmica. Os resultados como podem ser visualizados no Gráfico 1, demonstram que a maioria dos respondentes não tiveram nenhum contato com a formação didática, sendo que apenas 33%, ou seja, 10 professores afirmaram ter essa formação.

Gráfico 1- Contato do professor com a disciplina de didática



Fonte: Dados da pesquisa

Vasconcelos (2002, p.167-168), abordando sobre esse assunto, menciona que:

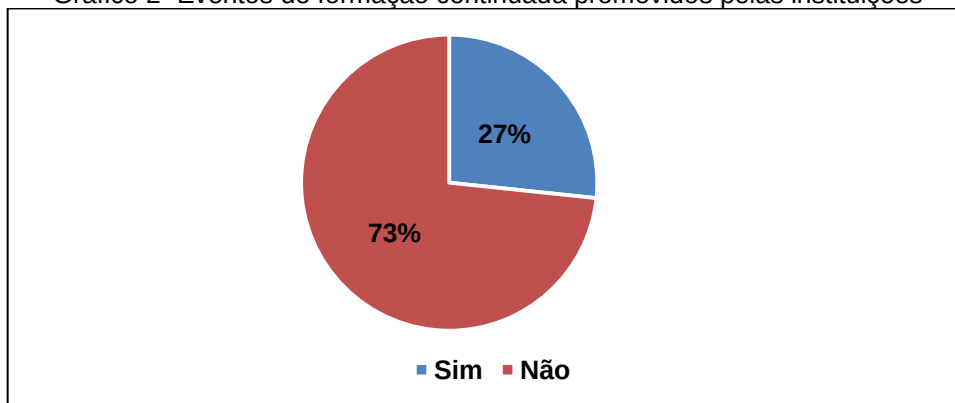
A maioria dos professores do ensino superior não possuem uma formação pedagógica. Mesmo aqueles que cursaram uma licenciatura possuem uma formação pedagógica muito discutível. Poucos têm possibilidade de receber essa formação em cursos de especialização, mestrado ou doutorado. Muitos exercem a profissão de maneira improvisada, apoiando-se nos modelos de sua própria história como aluno.

Neste sentido, questionou-se também aos professores se eles se consideravam preparados pedagogicamente para elaboração de avaliações de aprendizagem. Em oposição à questão anterior, a maioria dos professores, ou seja, 25 entrevistados, afirmaram que sim, e apenas cinco deles consideraram que não estão preparados.

Apesar da maioria dos professores não terem uma formação pedagógica, como visto na questão anterior, eles se consideram preparados pedagogicamente quanto à prática de suas avaliações, fato esse que representa, de certa forma, uma possível contradição. Uma provável explicação para isso, foi mencionada por Perrenoud (1993). De acordo com esse autor, muitos professores universitários pensam que o saber pedagógico é uma questão de dom e não acreditam que os pedagogos, metodólogos e outros especialistas possam ajudá-los. O autor ressalta ainda que uma das maiores dificuldades neste cenário é que boa parte desses professores não sente necessidade de buscar essa formação.

Ainda neste contexto, questionou-se também aos professores se a instituição na qual trabalham, promove eventos de formação continuada (como seminários, cursos, work shops etc) na área de didática. Como foi abordado nesta pesquisa, é muito importante que as instituições incentivem os professores a participarem desses espaços de formação continuada principalmente na área de didática, metodologia do ensino superior e avaliação de ensino. É através desses que o professor pode ter a oportunidade de conhecer sobre as modalidades avaliativas, se desenvolver e se interessar, principalmente para os professores que não tiveram a preparação pedagógica (BITTENCOURT, 2016). Esse é um fator primordial no processo avaliativo com aspectos formativos. Nesta questão, contudo, verificou-se que 73% dos professores responderam que não participam desses eventos conforme Gráfico 2:

Gráfico 2- Eventos de formação continuada promovidos pelas instituições

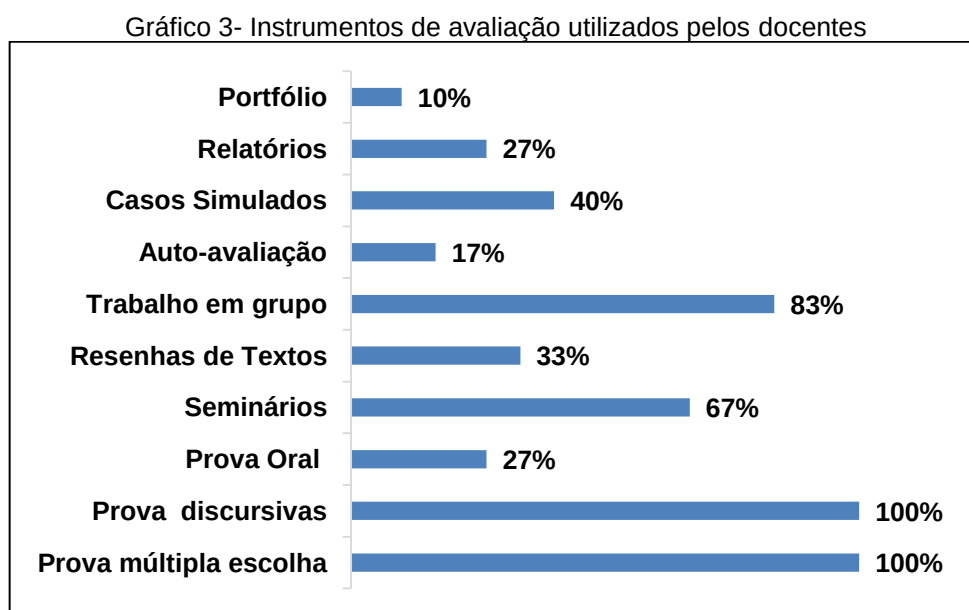


Fonte: Dados da pesquisa

Como se verifica ainda no Gráfico 2, apenas 27% dos professores afirmaram que participam desses tipos de evento. Assim, considerando-se a situação já detalhada acima referente à formação pedagógica desses professores, tem-se aí um agravante no que concerne à capacitação didática dos docentes, e consequentemente ao seu preparo para elaboração das avaliações. Outro agravante também neste contexto, trata-se das discussões regulares acerca das práticas avaliativas. Quando questionados sobre a adoção dessa prática nas instituições em que trabalham, 67% dos docentes afirmaram que não existem essa rotina onde trabalham. Apenas 10 docentes (33%), confirmaram participar dessa prática em suas instituições.

Conforme descrição feita anteriormente uma das características da prática formativa de avaliação é a utilização de diferentes instrumentos para avaliar (HADJI, 2001; VILLAS BOAS, 2001).

Dessa forma, foi apresentado aos professores pesquisados alguns instrumentos de avaliação, para que indicassem quais desses fazem parte da sua prática de trabalho. Os resultados estão demonstrados no Gráfico 3:



Fonte: Dados da pesquisa

Pode-se notar no Gráfico 3 que as provas (múltipla escolha e discursivas) são utilizadas por todos os 30 professores da pesquisa, o que, muito provável caracteriza a prova como principal instrumento de avaliação utilizado. Entendendo a prática avaliativa como um processo, é possível conceber a seleção de instrumentos diversificados, priorizando, dessa maneira, várias oportunidades para os alunos demonstrarem sua aprendizagem. Pode-se inferir que alguns dos professores entrevistados até utilizam de instrumentos diversificados (como portfólio, relatórios, auto-avaliação, casos simulados), no entanto, nota-se que a maioria dos professores avalia seus alunos através das provas, trabalhos em grupo (83%) e seminários (67%). Cabe ressaltar que Bittencourt (2016, p.11) considera que a prática formativa de avaliar, “abre espaço para questionar, investigar, ler as hipóteses do educando, não vem pronta apenas em forma de provas, exames e memorização de dados”.

Neste mesmo cenário, dentro da prática avaliativa formativa, existem alguns requisitos (VILLAS BOAS, 2004), pois por ser a avaliação um processo complexo, não se admitem modelos prontos e acabados (BITTENCOURT, 2016). Procurou-se assim, saber dos professores, se alguns dos tais requisitos estariam sendo incluídos nas atitudes do trabalho prático deles. Os resultados desse questionamento podem ser visualizados na Tabela 3:

Tabela 3- Atitudes da prática de trabalho dos professores

Atitudes dos professores	%
No Início do semestre é feito um diagnóstico para verificar o que os alunos já sabem, identificar suas capacidades e dificuldades.	27
Utiliza-se de algum instrumento para registro e acompanhamento individual das situações e ações individualizadas dos alunos durante as aulas para conhecer cada um, seus avanços, seus esforços, suas dificuldades.	10
Os alunos costumam manter diálogo constante com você sobre a aprendizagem, sobre suas dificuldades e com flexibilidade, quando o necessário, o processo do ensino é visto e revisto.	67
É utilizado algum método que incite a reflexão do estudante sobre o processo de ensino aprendizagem para o aluno tomar consciência de seus pontos fortes, suas dificuldades, do que aprendeu e em que precisa melhorar.	33
No momento de entrega das provas os resultados são discutidos com os alunos e o conjunto dos resultados de uma avaliação fornecem elementos para revisão de sua prática docente.	70
Ao final do semestre você é capaz de detectar quando realmente houve aprendizagem ou não.	60

Fonte: Dados da pesquisa

Com relação ao primeiro item, o diagnóstico, como relatado já na pesquisa, o mesmo é considerado pelos autores como uma etapa iniciante da avaliação formativa, pois essa não pode ser realizada sem um diagnóstico inicial dos alunos. Verifica-se na Tabela 3 que 27% dos professores, ou seja, apenas oito dentre os entrevistados, afirmaram que tal prática faz parte de seu trabalho. Um outro requisito também muito importante trata-se da avaliação individualizada dos alunos. Portanto, nota-se que apenas 10% dos professores afirmaram que tal atitude está inserida na sua prática de trabalho. Quanto ao diálogo, verifica-se ser uma prática mais constante no trabalho dos docentes, pois vinte deles afirmaram manter esta atitude. Tal fato é um sinal positivo, pois sendo uma das principais características da avaliação formativa, é no diálogo que professor e aluno se situam mutuamente em relação aos objetivos de ensino que defiram atingir em virtude de sua relevância social (HARLEN; JAMES, 1997).

Já com relação à utilização de algum método que incite a reflexão do estudante sobre o processo de ensino aprendizagem, verifica-se que são poucos docentes que utilizam, mais especificamente dez professores. Por outro lado, 70% dos professores afirmaram que na entrega das provas os resultados são discutidos com os alunos, fornecendo elementos para revisão de sua prática docente. De acordo com Harlen e James (1997) essa revisão dos resultados implica um verdadeiro incentivo à mudanças, as quais, se bem elaboradas, promovem uma maior motivação para os alunos, fornecendo um feedback para esses, e ao mesmo tempo permite a auto-avaliação por parte do professor. Ao serem ainda questionados sobre a capacidade de detectar se houve aprendizagem dos alunos no final do semestre, 60%, ou seja, dezoito dos professores pesquisados afirmaram que sim, enquanto na prática de doze professores tal atitude não acontece.

Ainda sobre essas atitudes da Tabela 3, indagou-se aos professores quais as dificuldades que eles consideram para colocá-las em prática. Como se pode verificar na Tabela 4 os professores, em geral, expressaram de forma significativa que todas as dificuldades apresentadas atrapalham na concretização das atitudes que foram relacionadas acima.

Tabela 4- Dificuldades para concretizar as atitudes práticas apresentadas

Dificuldades dos professores	%
Regras da Instituição	83
Carga Horária Semestral	73
Preocupação do aluno centrada única e exclusivamente na aprovação	67
Quantidade de alunos em sala de aula	50
Resistência do aluno à aceitação de novas práticas	65
Falta de treinamento do docente	60

Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se na Tabela 4 que as dificuldades mais apontadas foram: as regras da instituição e a carga horária semestral. A respeito desse assunto Perrenoud (1999,p.16), cita que inúmeros são os obstáculos institucionais e quando o sistema imposto pela instituição privilegia práticas avaliativas tradicionais, um dos primeiros requisitos para a prática da avaliação formativa é a adequação da prática ao sistema geral da instituição. O autor comenta ainda que:

Sabemos que os professores deverão harmonizar-se com o sistema de avaliação formal em vigor, cuja lógica é raramente a regulação das aprendizagens. Mas acreditamos que uma formação coerente e instrumentada em avaliação formativa dará aos professores a vontade e os meios para o desenvolverem, em detrimento da avaliação formal que lhes é imposta, utilizando a margem de manobra que o sistema lhes oferece (PERRENOUD,1999,p.16).

As dificuldades também relacionadas com os alunos foram bem expressivas, sendo: 67% dos professores apontaram a dificuldade da preocupação do aluno centrada na aprovação; 50% apontaram a quantidade de alunos em sala de aula e ainda 65% considerou a resistência do aluno à aceitação de novas práticas. Neste caso, de acordo com Queiroga, Borges-Andrade e Miranda(2009), deve ser feito um trabalho de sensibilização e envolvimento dos alunos,sendo necessários acompanhamento e diálogo constantes. A falta de treinamento do docente foi apontada também como dificuldade por 60% dos professores. Bittencourt (2016) afirma que um dos pontos de partida para uma prática formativa de avaliar é o investimento na formação continuada do professor, principalmente dos que nunca tiveram contato com a didática. Pois segundo Perrenoud (1999), a falta de formação pedagógica se torna um grande obstáculo para efetivação da metodologia formativa de avaliação.

Por fim, questionou-se aos professores se eles tinham conhecimento da avaliação formativa de aprendizagem. Em consonância com outros trabalhos (BITTENCOURT,2016) a maioria dos professores, a saber 60% deles, afirmaram não conhecer tal prática, enquanto 40% dos pesquisados declararam já ter conhecimento da avaliação formativa.

5 CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo verificar se a prática da avaliação formativa de aprendizagem é conhecida e utilizada pelos docentes do ensino superior da Microrregião de Manhuaçu.

A avaliação de aprendizagem tem sido um instrumento de destaque, e ponto polêmico do processo de ensino aprendizagem. Foi possível perceber que o entendimento de alguns dos professores pesquisados quanto ao significado da avaliação tem aspectos encontrados em modelos de avaliação considerados formativos. Contudo, em geral, o que ficou evidenciado na análise das práticas avaliativas dos professores é que estas são desenvolvidas com direcionamento meramente técnico, restrito à elaboração de instrumentos, desconectado do processo de ensino-aprendizagem compartilhado, não estando assim dentro do processo formativo de avaliação.

É possível inferir também que algumas atitudes isoladas que os professores apontaram como parte de sua prática docente seriam consideradas como sendo de rompimento com posturas consideradas tradicionais, como: diagnóstico no início do semestre, diálogo constante, discussões dos resultados das provas com os alunos etc. Porém, em um processo formativo de avaliação todas essas atitudes apresentadas deverão ser um conjunto de práticas, que interligadas entre si, garantirão o sucesso da avaliação formativa, o que não é possível somente com atitudes isoladas.

Os resultados apontam então para a necessidade de traçar novos caminhos. Ainda que seja a médio e longo prazo, as instituições precisam repensar e redefinir suas práticas avaliativas, e sendo possível, indica-se a inclusão dos processos formativos de avaliação. Assim, deixa-se também como recomendação que as instituições invistam na educação continuada desses professores, principalmente nos aspectos metodológicos do ensino aprendizagem, conforme a necessidade que foi vista e comprovada nesta pesquisa.

Outros estudos poderão explorar essa temática para agregar novos resultados. Deixa-se como sugestões: implantar os procedimentos da avaliação formativa em algum dos cursos e ainda analisar as práticas avaliativas confrontando opinião dos professores e dos alunos.

6 REFERÊNCIAS

ABRECHDT, R. **Avaliação formativa**. Porto: Edições Asa, 1994.

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em sala de aula: prática e princípios teóricos**. 8. ed. São Paulo: MG editora, 1990.

BERBEL, N. A. *Net al. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um projeto integrado de investigação através da metodologia da problematização*. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0405p.PDF>. Acesso em: 05.out.2016.

BITTENCOURT, N. A. **Avaliação formativa de aprendizagem no ensino superior: um processo construído e vivenciado**. Disponível em: <http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/t0420274349841.PDF>. Acesso em: 05.out.2016.

CHAVES, S. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 27º, 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2004.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008.

GARCIA, J. Avaliação da aprendizagem na educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago. 2009.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARLEN, W.; JAMES, M. Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: principles, policy & practice*. **UK: Carfax Publishing**, v. 4, n. 3, p. 365-379, nov. 1997.

HOFFMANN, J. **Avaliação: pontos e contrapontos**. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré- escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceito e recriando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares comunicação e eventos, 2005.

LUZ, A. A. A avaliação no ensino superior. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 13, p. 55-66, dez. 1997.

MASETTO, M. T. ; PRADO, A. S. Processo de Avaliação da Aprendizagem em curso de Odontologia. **Revista da ABENO**, São Paulo, v. 4, n. 1, 2004.

MOURA, A. C. S. **Um estudo sobre avaliação da aprendizagem em curso de graduação da Universidade Estadual de Londrina**. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2007.

NÉRICI, I. G. **Didática**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1988.

OECD. **Formative assessment:improving learning in secondary classrooms**. Paris: OECD,Publishing,2005.

PFEIFER, M.Dicotomias conceituais da avaliaçãoda educação superior. **Avaliação**, São Paulo, v.17, n.2,p.351-364, jul.2012.

PERRENOUD, P.**Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação**:perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote/IE,1993.

_____.**Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed,1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

QUEIROGA, F., BORGES-ANDRADE, J. E.; MIRANDA, R. A.Avaliação Formativa em Psicologia: Instrumento para Análise de Material Instrucional. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v.29, n.4, p.796-811, 2009.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: Métodos e Técnicas. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003, p. 121- 139.

SILVA, A. C. R. **Metodologia da pesquisa aplicada a contabilidade**: orientações de estudos, projetos, artigos, relatórios, monografias, dissertações, teses. São Paulo: Atlas, 2003.

VASCONCELLOS, C.S. **Avaliação: Superação da Lógica Classificatória e Excludente - do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELOS,R.D.**A construção da concepção de avaliação da aprendizagem em professores universitários: o caso dos coordenadores dos cursos de formação de profissionais da educação da Universidade Federal do Paraná**.2004.114f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná,2004.

VERGARA, S.C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

VIANNA, H. M. **Introdução à avaliação Educacional**. São Paulo: Ibrasa, 1989.

VILLAS-BOAS, B. M. F. Planejamento da avaliação escolar. **Pró-posições**, v. 9, n. 3, p. 19-27, nov. 1998.

_____.Avaliação Formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v.12, n.22, p.159, jan./jun.2001.

_____.**Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004