

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de
São Paulo**

Flávia Pozzi Lucchesi

**Avaliação Formativa na Educação Superior: possibilidades e
desafios**

São Paulo
2021

Avaliação Formativa no Educação Superior: possibilidades e desafios

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, como requisito parcial para a integralização do curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Formação de Professores - Ênfase no Ensino Superior, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Amanda Cristina T. Lopes Marques

São Paulo

2021

Catalogação na fonte
Biblioteca Francisco Montojos - IFSP Campus São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

1934a Lucchesi, Flávia Pozzi
Avaliação formativa na educação superior:
possibilidades e desafios / Flávia Pozzi
Lucchesi. São Paulo: [s.n.], 2021.
105 f.

Orientadora: Amanda Cristina Teagno Lopes
Marques

() - Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2021.

1. Educação Superior. 2. Avaliação da
Aprendizagem. 3. Avaliação Formativa. 4.
Pedagogia. 5. Instituições Privadas. I. Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São
Paulo II. Título.

CDD

Aos meus pais, Eduardo e Cecília, por
toda a base de amor oferecida,
tornando possível minhas conquistas.

Aos meus filhos, Ana Flávia, Gustavo e
Guilherme por me tornarem uma
pessoa melhor.

Ao meu parceiro na vida, William, com
quem compartilho o amor, por sempre
acreditar em mim e não ter me deixado
desistir.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar à Força Criadora, possibilitando-me a saúde, o tesouro mais preciso da vida.

À colega de profissão Carla Francisco da Silva, pela indicação e incentivo a este curso de especialização.

À Prof.^a Amanda C. T. Lopes Marques, pelo seu compromisso com a docência na educação superior e por me aceitar como sua orientanda.

À Prof.^a Alda Roberta Torres, pelas aulas, conversas e reflexões propostas ao longo do curso.

Aos professores do Curso de Especialização em Formação de Professores – Ênfase no Ensino Superior - IFSP

À Rosana Garlipp Spina, pela ajuda constante no processo de amplitude de consciência em tempos tão escuros.

À colega Fabiana Cabrera Silva Santos, por me inspirar nos objetivos desta pesquisa.

“Avaliar ou não avaliar?”

Eis a questão!

Sim, avaliar!

Porém, para entender o que nós
professores

não conseguimos que os estudantes
entendessem” (Valdo Barcelos)

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral verificar se a abordagem formativa da avaliação da aprendizagem, ou seja, aquela que privilegia o processo de desenvolvimento contextualizado de cada estudante está presente na prática de docentes que atuam ou atuaram em cursos de Pedagogia de Instituições de Educação Superior da rede privada da cidade de São Paulo e analisar a compreensão destes professores sobre desafios e possibilidades de concretização de uma avaliação formativa no contexto de sua práxis pedagógica. Como objetivos específicos esta pesquisa analisou se os docentes do curso pesquisado possuem autonomia didática para decidir e escolher os instrumentos de avaliação a serem utilizados com os estudantes; quais são os instrumentos de avaliação privilegiados pelos docentes no curso de Pedagogia; se os resultados obtidos por meio de instrumentos de avaliação impactam na alteração do plano de aula do docente; se a quantidade de estudantes matriculados e frequentes no curso a ser pesquisado impacta na efetivação da avaliação formativa, identificar se os docentes do curso de Pedagogia possuem maior comprometimento com a avaliação processual, além de identificar quais os maiores desafios enfrentados pelos docentes no que diz respeito à concretização da avaliação formativa na educação superior. Como procedimentos metodológicos foram utilizados a investigação bibliográfica, apoiada na fundamentação teórica de Chaves (2003), Freitas (2012), Hoffmann (2001), Luckesi (2013), Mendes (2005), Sordi (2005), Souza (2012), Vasconcellos (1995) e Villas Boas (2000), além de entrevistas semiestruturadas com três docentes que atuam em Instituições Privadas de Educação Superior na cidade de São Paulo no curso de graduação em Pedagogia. O foco das entrevistas foi dialogar sobre a percepção dos sujeitos a partir de suas experiências e vivências como docentes em relação à avaliação formativa. O resultado do trabalho nos leva a constatar que a abordagem formativa da avaliação da aprendizagem já aparece na prática individual dos docentes da educação superior nos cursos de Pedagogia das Instituições Privadas da cidade de São Paulo. Contudo, para que não seja uma prática concentrada somente em alguns professores e seja uma concepção para além dos cursos de Pedagogia, há muitos desafios a serem superados.

Palavras-chave: Educação Superior; Avaliação Formativa; Pedagogia; Instituições Privadas.

ABSTRACT

The general objective of this piece of work is to check if the formative approach of the learning evaluation, that is, the one that privileges the contextualized development process of each student, is present in the teachers' practice who work or have worked in Pedagogy courses of private colleges in São Paulo city, as well as to analyse these teachers' comprehension about the challenges and possibilities of the achievement of a formative evaluation in their pedagogical practice context. For specific objectives, this work analysed if the teachers of the researched course have didactic autonomy to decide and choose the evaluation instruments to be used with the students; which are the evaluation instruments privileged by the teachers in the Pedagogy course; if the results gotten through the evaluation instruments impact in some changing in the teacher's class plan; if the number of frequent and enrolled students in the course to be reaserched impacts in the effectuation of the formative evaluation; besides that, to identify which are the biggest challenges faced by the teachers in relation to the achievement of the formative evaluation in the college education. As methodologic procedures it was used bibliographic investigation based in the theoretical grounding of Chaves (2003), Freitas (2012), Hoffmann (2001), Luckesi (2013), Mendes (2005), Sordi (2005), Souza (2012), Vasconcellos (1995) and Villas Boas (2000), and in addition to it, half structure interviews were done with three teachers who work in the Pedagogy course of private colleges in São Paulo city. The interviews focus was to dialogue about the teachers' perception from their experiences related to formative evaluation. This work results lead us to verify that the formative approach of the learning evaluation has already been present in the teachers' individual practice of the Pedagogy course of private colleges in São Paulo city. Nevertheless, in order to be a focused practice not only in some of the teachers' work and also to be a conception beyond the Pedagogy courses, there are still many challenges to be overcome.

Keywords: College Education; Formative Approach of the Learning Evaluation; Pedagogy; Private Colleges.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 2. A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	21
2.1 Aspectos históricos sobre avaliação da aprendizagem na educação superior.....	21
2.2 Aspectos legais sobre avaliação da aprendizagem na educação superior.....	24
2.3 Panorama dos marcos teóricos referenciais sobre avaliação formativa da aprendizagem na educação superior.....	25
2.3.1 Os princípios da avaliação formativa.....	29
2.3.1 Possibilidades de instrumentos avaliativos.....	31
2.4 A avaliação formativa da aprendizagem frente às políticas de avaliação externa.....	36
CAPÍTULO 3. O PERCURSO METODOLÓGICO.....	39
3.1 A Plataforma Brasil e o Comitê Ético em Pesquisa.....	39
3.2 O planejamento das entrevistas.....	40
3.3 O momento da entrevista.....	41
3.4 Questões que subsidiaram a entrevista semiestruturada com as docentes do curso de pedagogia.....	43
3.5 Análise dos dados das entrevistas.....	45

CAPÍTULO 4. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM AS DOCENTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE IES PRIVADAS DA CIDADE DE SÃO PAULO.....	48
4.1 Apresentação das entrevistadas.....	48
4.2 As categorias.....	49
4.2.1 Instrumentos de avaliação.....	50
4.2.1.1 Diversidade dos instrumentos de avaliação.....	50
4.2.1.2 Autonomia das docentes para a escolha dos instrumentos de avaliação.....	51
4.2.1.3 Participação dos estudantes na escolha dos instrumentos de avaliação.....	51
4.2.2 Atribuição de notas e conceitos.....	52
4.2.3 Devolutivas (feedback).....	53
4.2.4 Avaliação e planejamento docente.....	53
4.2.5 Concepção de avaliação formativa.....	54
4.2.6 O curso de Pedagogia e a avaliação formativa.....	55
4.2.7 Os desafios para a realização da avaliação formativa na educação superior apresentados nas entrevistas.....	56
4.2.8 As possibilidades e potenciais da avaliação formativa apresentadas nas entrevistas.....	59
CAPÍTULO 5. DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	65

ANEXO A.....	67
ANEXO B.....	69
APÊNDICES.....	72

INTRODUÇÃO

O interesse por pesquisar o tema avaliação da aprendizagem na educação superior, neste momento da minha carreira como educadora, se justifica pelo fato de que o processo avaliativo sempre foi meu foco de interesse desde a realização do Curso de Magistério, no qual iniciei minha trajetória na educação. A aspiração por ser docente sempre me acompanhou desde a infância. Na década de 1990, quando realizei o curso, o diploma de Magistério, em nível médio, habilitava para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental I, não sendo necessária a formação em Pedagogia no ensino superior, como é exigida hoje.

A Unidade Escolar na qual realizei o Curso de Magistério é pública e na época, de acordo com as políticas públicas vigentes, os candidatos realizavam uma prova de caráter classificatório e eliminatório denominada de “vestibulinho”. Os estudantes com melhor classificação nesta prova encontravam-se habilitados para a matrícula nos diversos cursos profissionalizantes oferecidos pela Unidade Educacional.

Embora o Curso de Magistério, nessa Instituição, fosse reconhecido por sua qualidade e tradição, hoje percebo que os docentes não priorizaram a discussão das questões políticas referente ao ensino público. O conteúdo trabalhado era visto de forma fragmentada, superficial no embasamento teórico e sem a preocupação em compreender as causas e os significados da realidade histórica, política e social vivida à época. As disciplinas de metodologia eram a maioria na grade curricular. O foco era o ensino em seu aspecto metodológico, enquanto técnica apenas, ou seja, aprendemos as melhores formas de ensinar linguagem, matemática, ciências naturais, sociais, arte, movimento e o como se dava o desenvolvimento psicológico das crianças com as quais iríamos trabalhar. Entretanto, as desigualdades de oportunidades entre os alunos, as diferenças entre os inúmeros contextos socioeconômicos nos quais as escolas estavam inseridas, as dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas desde a carência de recursos humanos e materiais, a violência, a evasão escolar dentre

tantos outros aspectos fundamentais para a formação docente, como a abordagem crítica da avaliação da aprendizagem, por exemplo, não fizeram parte do currículo do curso.

No que dizia respeito ao processo avaliativo, o instrumento mais utilizado pelos professores eram as provas escritas, no qual era cobrada a memorização dos conteúdos aprendidos. Outros docentes renunciavam às provas escritas, mas em contrapartida, propunham atividades mecânicas e sem qualquer reflexão proveitosa. Na disciplina “Arte na Educação Infantil”, por exemplo, a proposta apresentada pela professora, como trabalho final, foi a construção de uma “pasta de datas comemorativas” com diversos desenhos mimeografados, escolhidos pela docente sobre as diferentes datas comemoradas no calendário cívico da Cidade de São Paulo, desde o “Volta às Aulas” até o “Natal do Papai Noel”, passando pelo “Descobrimento do Brasil”, “Dia do Índio”, “Abolição da Escravatura”, dentre outros. Para cada desenho a professora apresentava uma técnica artística que deveria ser aplicada. Ao final do curso, exibimos com orgulho o instrumento de avaliação: 35 pastas de datas comemorativas idênticas, como os mesmos desenhos e as mesmas técnicas aplicadas. Hoje me questiono qual seria o objetivo que motivou esta professora a propor um instrumento de avaliação como este.

Realmente, ao ensinar precisamos reconhecer que a educação é ideológica. Embora, na teoria, as disciplinas metodológicas apresentassem a importância de avaliar nossos futuros estudantes de maneira processual, levando em conta o percurso individual de cada um, sem comparações, mas considerando o seu processo de desenvolvimento, na prática, nós, alunos do Curso de Magistério, fomos avaliados quantitativamente, sem nenhum diálogo sobre os processos de avaliação de cada disciplina.

Ainda no Curso de Magistério, tive a oportunidade de realizar estágio de observação em classes dos primeiros anos de ensino fundamental I. Recordo-me que as provas escritas, solicitando memorização e reprodução dos conteúdos, também eram os instrumentos de avaliação mais utilizado pelos docentes e a “nota” destas provas, muitas vezes, se transformava em moeda de troca para se manter a disciplina entre os estudantes.

Em 1995 concluí o Curso de Magistério, estando habilitada para exercer a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental I. O ano de 1997 foi um marco na minha trajetória como educadora: ingressei na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), no curso de Pedagogia e uma semana depois tomei posse através de concurso público para o cargo de professora titular de ensino fundamental I da Rede Municipal de Educação de São Paulo, o que na época era possível com o diploma do curso de Magistério. Ter a possibilidade de exercer a docência, paralela à realização do curso de Pedagogia, foi uma oportunidade de grande crescimento profissional. Aprendi muito com os professores da FEUSP, suas experiências, as indicações bibliográficas, as pesquisas, os projetos de estágio, a troca e o diálogo com os colegas da turma e, principalmente, com a reflexão e a reconstrução do conhecimento.

A maioria dos meus professores do curso de graduação na FEUSP são referenciais teóricos de grande valia na área da Educação, entretanto, no que diz respeito ao processo de avaliação da aprendizagem, não tenho recordações, no curso de Pedagogia, de ter tido experiências formativas nas disciplinas cursadas. Os instrumentos de verificação de aprendizagem nos solicitavam a memorização de conteúdos e a “nota” era preponderante. O curso não possuía uma disciplina específica para tratar do tema avaliação da aprendizagem. Esta temática foi abordada de forma transversal nas disciplinas de Didática e de Metodologias de Ensino. Embora tenha sido no curso de pedagogia que passei a compreender a educação como prática social, que ocorre em diferentes espaços e contextos, no que dizia respeito ao processo de avaliação da aprendizagem, tanto como aluna de graduação em Pedagogia, como quanto docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, vivenciava e reproduzia com meus alunos um processo de avaliação mediado por instrumentos de classificação, sendo a nota, o centro desse processo.

Meus primeiros anos na docência do ensino fundamental I se deram em uma Unidade Educacional localizada em região periférica e de extrema pobreza na zona norte de São Paulo. Os alunos eram vizinhos da escola e moravam em barracos, alguns de alvenaria, outros ainda de madeira, em condições de subsistência muito precárias. Ao aplicar um instrumento de avaliação, cujo

objetivo era a memorização e reprodução de conteúdo, tive a constatação do meu fracasso docente com aquela turma. Com exceção de duas alunas, o restante dos estudantes ficou abaixo da média esperada e esta constatação já foi meu primeiro passo na construção de um processo formativo de avaliação da aprendizagem como docente. Em nenhum momento considerei que o fracasso era dos estudantes. Percebi que precisaria modificar tanto a metodologia, como os instrumentos de avaliação.

Através de trocas de experiências com uma colega de profissão, verifiquei que ela havia abolido de sua prática docente “provas” e “notas”. De fato, foi minha primeira experiência profissional real com a avaliação formativa da aprendizagem. Primeiro, ela diagnosticava a situação inicial, o ponto de partida, de cada estudante. Feito isso, realizava a maioria das atividades em classe em grupos heterogêneos, nos quais estudantes mais avançados ajudavam aqueles com maiores dificuldades e sua turma era avaliada diariamente, sem a pressão psicológica da realização de “provas para nota”. O motivo das atividades avaliativas serem realizadas na escola e não como tarefa de casa era o fato de que grande parte dos estudantes moravam em condições de extrema pobreza não possuindo em seu ambiente doméstico condições mínimas de realizar suas atividades escolares. Entretanto, a concepção desta colega de trabalho era um elemento isolado na Unidade Educacional e pouco compreendida pela maioria dos seus pares, pela Coordenação Pedagógica e até mesmo pelas famílias dos estudantes, ou seja, a Unidade Educacional não possuía uma concepção de avaliação formativa consolidada e validada em seu Projeto Político Pedagógico.

Trabalhei dois anos com esta profissional e certamente minha prática como docente se transformou, pois percebi que o processo de avaliação não pode acontecer desconectado do processo de ensino-aprendizagem. Não há possibilidade de um professor trabalhar uma abordagem formativa de avaliação, considerando pontos de partida e processos individuais dos estudantes sem modificar planejamento, o momento da aula, escolha dos conteúdos e metodologias de aprendizagem.

Após 13 anos como professora do ensino fundamental I, acessei o cargo para Diretora de Escola na Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo e percebi que, embora tenhamos na Secretaria Municipal de Educação de São

Paulo uma concepção teórica muito fortalecida do que diz respeito à avaliação da aprendizagem, na prática, cada professor realiza a avaliação com seus alunos de acordo com sua concepção individual e, em sua grande maioria, ainda predominam instrumentos de verificação da aprendizagem, excludentes, classificatórios e de controle de comportamento. Isso ficou muito evidenciado nas reuniões de Conselho de Classe, das quais participei, realizadas bimestralmente em nossas Unidades de Ensino Fundamental, com a presença da equipe gestora e professores. Em geral, muito pouco se discute nesses espaços sobre o desenvolvimento dos estudantes. As questões sobre o comportamento inadequado, a indisciplina, a “nota” insuficiente e a reprovação costumam ainda ser preponderantes.

Atualmente, no cargo de Supervisora Escolar da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, realizo formações com as equipes gestoras de Unidades de educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. As questões levantadas e discutidas sobre a avaliação da aprendizagem estão sempre nas pautas de reunião de formação, entretanto, avançamos muito pouco quando consideramos os princípios da avaliação formativa.

Embora em dezembro de 2013, a Secretaria Municipal de Educação tenha publicado a Orientação Normativa 01/13, “Avaliação na Educação Infantil- aprimorando os olhares”, com excelentes reflexões sobre a avaliação da aprendizagem nesta etapa da educação, confesso que me causou espanto constatar a forma como a avaliação da aprendizagem acontece na maioria das Unidades Educacionais de Educação Infantil que acompanho. Constatei que a grande maioria dos relatórios descritivos de avaliação de bebês e crianças produzidos pelos docentes não contempla as orientações contidas no documento. Nem mesmo os bebês (0 a 1 ano) são poupados da classificação e de rótulos como “muito lento”, “agitado”, “sem limites”, “agressivo”, dentre outros. Quando verifico as habilitações dos professores que estão à frente da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental I, constato que a grande maioria tem uma formação relativamente recente em Pedagogia, cursada em Instituições de Ensino Privadas.

Em 2016, busquei uma formação continuada que trouxesse reflexões sobre um tema até então pouco aprofundado em meu percurso formativo: a educação superior. Após aprovação em processo seletivo no Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), iniciei este curso de pós-graduação até então nomeado Formação de Professores com ênfase no Ensino Superior. Entretanto, por motivos alheios a minha vontade, não pude finalizar o curso dentro do prazo previsto pela Instituição. Prestei novamente o processo seletivo em 2018 e desta vez pude cursar todas as disciplinas, o que me possibilitou, a partir da organização curricular e das discussões trazidas pelo corpo docente, considerar a possibilidade de pesquisa na área de Currículo e Avaliação na Educação Superior visando compreender se a avaliação formativa está presente nesta etapa da educação, uma vez que constato através da minha trajetória profissional que, na educação básica costuma ser ainda uma realidade circunscrita à concepção individual de alguns docentes e não concepção de um projeto pedagógico de uma unidade educacional.

Na disciplina deste curso de pós-graduação denominada *Avaliação: ideologia e procedimentos*, constava no plano de aula, como instrumento de avaliação, a realização de uma pesquisa de campo intitulada *docência na educação superior*, na qual observei a aula de uma docente em um curso de Pedagogia em uma universidade privada da cidade de São Paulo. A disciplina que esta docente ministrava era nomeada *Avaliação na educação*. Ao término desta observação da aula realizei uma entrevista com a docente responsável, na qual dialogamos, dentre outras temáticas, sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes. Abordei na entrevista questões sobre sua autonomia na escolha dos instrumentos de avaliação, quais os mais utilizados por ela para avaliar os estudantes, se havia participação dos estudantes na escolha dos instrumentos avaliativos, quais os critérios para a atribuição de uma nota ou conceito, formas de correção desses instrumentos e as devolutivas dada aos estudantes, bem como se os resultados impactavam no redimensionamento do plano de aula desta docente.

A observação da aula, o diálogo desenvolvido com a docente e a articulação com o referencial teórico da disciplina me levaram a constatar que a avaliação da aprendizagem desenvolvida por ela tinha uma abordagem processual e formativa, visando acompanhar o desenvolvimento do estudante. A partir desta experiência acadêmica, que considerei de extrema importância para futuros docentes da educação superior, foi se delineando este projeto de pesquisa.

A avaliação da aprendizagem, em todas as etapas e modalidades de ensino, não deveria ser considerada um processo isolado do ensinar e aprender. Precisaria ocorrer em consonância com princípios e concepções que embasam o Projeto Político-Pedagógico da Instituição. Porém, discutir avaliação da aprendizagem no ensino superior é uma tarefa complexa, pois há diversas concepções de avaliação consolidadas nas Instituições de Ensino. Segundo Souza (2012), as pesquisas realizadas no contexto universitário indicam que na prática docente ainda predominam instrumentos de verificação da aprendizagem, excludentes, classificatórios e de controle de comportamento. Em um grande número de Instituições de Ensino Superior, verifica-se uma prática de avaliação meritocrática, onde a competição e o individualismo são reforçados, por meio da valorização dos melhores resultados. Conforme Villas Boas (2000, p. 139):

Os alunos costumam ser submetidos a um processo avaliativo inteiramente organizado por outras pessoas. Desde o início da 1ª série do ensino fundamental são preparados para ser constantemente medidos, classificados, rotulados para aceitar que suas ações e omissões sejam incorporadas a seu registro pessoal, assim como aceitar a ser objeto de avaliação e inclusive desejá-lo.

Quando nos referimos a uma abordagem formativa de avaliação, significa que iremos olhar para além de dados quantitativos e classificatórios. Serão consideradas variáveis contextuais, tais como concepção de educação, sociedade, contexto social, político e econômico, ou seja, instrumentos e procedimentos avaliativos que levam em conta o processo contextualizado da aprendizagem e não somente o resultado final. Segundo Mendes (2005), na prática da avaliação formativa, tanto o professor quanto o aluno são protagonistas do processo e o diálogo é condição básica do trabalho.

Embora a abordagem formativa de avaliação seja muito discutida nas instituições educacionais desde a educação infantil até a educação superior, tenho por hipótese que sua efetivação na prática não acontece como descreve a teoria. De nada adianta modificar instrumentos e procedimentos de avaliação sem que se modifique a aula, a forma como o conteúdo é transmitido ao aluno. “Não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória, num

processo de ensino passivo, repetitivo, alienante” (VASCONCELLOS, 2005, p. 55).

Partindo da ideia de que a avaliação na educação superior não deve ser considerada isoladamente no processo ensino-aprendizagem e que deve estar a serviço do desenvolvimento do estudante, possibilitando uma reflexão crítica da prática docente, será possível afirmar que a avaliação formativa está presente na prática de docentes que atuam ou atuaram em cursos de Pedagogia, na rede privada de ensino, sendo esta rede responsável pelo maior número de efetivas matrículas na Cidade de São Paulo? Quais os desafios enfrentados por docentes que atuam em Instituições de Ensino Superior privadas, em cursos de Pedagogia, para a consolidação de uma avaliação formativa em sua práxis? A quantidade de alunos matriculados em uma turma reflete no processo de avaliação da aprendizagem? Estas são as questões que esta pesquisa tem a intenção de responder.

O objetivo geral desta pesquisa é verificar se é possível afirmar que a abordagem formativa da avaliação da aprendizagem, ou seja, aquela que privilegia o processo de desenvolvimento contextualizado de cada estudante, está presente na prática de docentes que atuam ou atuaram em cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior da rede privada da cidade de São Paulo e analisar a compreensão destes professores sobre desafios e possibilidades de concretização de uma avaliação formativa no contexto de sua práxis pedagógica. Já como objetivos específicos esta pesquisa pretende: a) analisar se os docentes do curso pesquisado possuem autonomia didática para decidir e escolher os instrumentos de avaliação a serem utilizados com a turma; b) analisar quais são os instrumentos de avaliação privilegiados pelos docentes no curso de Pedagogia; c) verificar se os resultados obtidos através dos instrumentos de avaliação impactam na alteração do plano de aula do docente; d) verificar se a quantidade de alunos matriculados e frequentes no curso a ser pesquisado impacta na efetivação da avaliação formativa; e) identificar quais os maiores desafios enfrentados pelos docentes no que diz respeito à concretização da avaliação formativa na educação superior.

Considerando que o objetivo geral desta pesquisa é verificar se é possível afirmar que a abordagem formativa da avaliação da aprendizagem está presente

na prática docente nos cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior da rede privada da Cidade de São Paulo e analisar a compreensão destes professores sobre desafios e possibilidades de concretização de uma avaliação formativa no contexto de sua práxis pedagógica, os dados para análise foram produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas com três docentes que atuam ou atuaram em cursos de Pedagogia em Instituições Privadas de Ensino Superior na Cidade de São Paulo.

As professoras selecionadas para as entrevistas semiestruturadas não foram escolhidas de forma aleatória. As três educadoras possuem como característica comum o fato de compartilharem uma prática docente de fato comprometida com o desenvolvimento intelectual e humano dos estudantes. Em momentos distintos da minha trajetória profissional e acadêmica tive a oportunidade de conhecer o trabalho por elas realizado.

Como procedimentos metodológicos foram utilizados a investigação bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com as educadoras. O foco das entrevistas foi dialogar sobre a percepção dos sujeitos a partir de suas experiências e vivências como docentes em relação à avaliação formativa e não a análise das propostas das Instituições de Ensino Superior.

Os dados produzidos nas entrevistas foram analisados a partir da análise de conteúdo. Segundo Franco (2005, pg. 14), “a análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem.” Por se de tratar de uma pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo possibilitou uma melhor compreensão não somente da investigação bibliográfica, como também dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas com as professoras. As entrevistas foram gravadas com a autorização prévia das entrevistadas e transcritas para posterior análise. A transcrição das entrevistas garantiu o anonimato das professoras. Nomes fictícios foram utilizados para assegurar que a identidade das docentes fosse preservada, bem como das instituições nas quais atuam.

A legislação em vigor determina que o projeto de pesquisa que envolva entrevistas deve ser submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Desta forma, este projeto passou pela análise do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo- IFSP e foi

aprovado através do parecer nº 4.211.087 que segue anexo a este trabalho. As entrevistas com as docentes ocorreram somente após esta aprovação.

Neste sentido, a presente monografia está organizada em Introdução e mais quatro capítulos. O segundo capítulo ocupa-se de uma análise do referencial teórico sobre o tema avaliação formativa da aprendizagem na educação superior explicitando conceitos e concepções. O terceiro capítulo apresenta todo o percurso metodológico comprometido com os objetivos e problema de pesquisa desde o cadastro do projeto na Plataforma Brasil para a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), a escolha das professoras entrevistadas, o momento da entrevista, bem como a explicação teórica de como se desenvolveu a análise dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas. O quarto capítulo fundamenta-se na análise do conteúdo com a definição e organização das categorias observadas na transcrição das entrevistas. O quinto capítulo responderá aos objetivos desta pesquisa identificando os desafios e as possibilidades da avaliação formativa na educação superior.

CAPÍTULO 2. A Avaliação Formativa na Educação Superior

2.1 Aspectos históricos sobre avaliação da aprendizagem na educação superior

Historicamente no Brasil, segundo Souza (2012), a avaliação da aprendizagem, tendo como referência a catequese, definida como toda e qualquer forma de evangelização que a Igreja Católica encontrou para fazer discípulos na fé cristã, tinha como objetivo a domesticação e docilização dos indivíduos, sendo a prova (oral ou escrita), o instrumento avaliativo por excelência, feito pelo professor tendo como finalidade a classificação e seleção. Em virtude disto, a avaliação da aprendizagem, se tornou um instrumento de dominação do processo educativo na história da educação brasileira, sendo muito comum que os protagonistas deste processo entendam que não é possível avaliar sem a atribuição de uma nota. Para o senso comum, avaliar aparece como sinônimo de medida. Entretanto, na ação docente, em qualquer etapa da educação, estas palavras não deveriam ser sinônimas, tal como orienta Fernandes e Freitas, (2008, p.20):

A avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras.

Assumimos, nesta pesquisa, a proposta de avaliação como impulsora da aprendizagem significativa, que pretende levar o estudante a formar consciência do próprio processo de aprender, para fazê-lo avançar. Entretanto, a temática

da avaliação da aprendizagem é caracterizada por reflexões acirradas e mediada por discursos complexos que dividem a opinião de pesquisadores, professores e profissionais da educação sobre sua função na ação pedagógica, na mediação e regulação do trabalho docente e no acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. Segundo Souza (2012), ao analisar a evolução histórica do conceito de avaliação da aprendizagem percebe-se que esta caminha de uma concepção tradicional, na qual avaliar é sinônimo de medir, mensurar e classificar para uma concepção sociopolítica, na qual a avaliação é compreendida como um ato que considera o contexto histórico e o processo de cada estudante. Desta forma, é importante ressaltar que esta pesquisa discute a avaliação formativa da aprendizagem na Educação Superior, ou seja, aquela que tem como objeto o processo de ensino-aprendizagem, que tanto serve para diagnosticar, como acompanhar as aprendizagens dos estudantes, com a finalidade de realizar ajustes e correções nos rumos do processo, beneficiando assim, todos os envolvidos.

Embora a temática da avaliação da aprendizagem na educação superior seja complexa, Chaves (2003), aponta que as contribuições das pesquisas neste campo são consideradas embrionárias. O interesse dos estudiosos no que se refere a este tema é recente, apontando para uma carência de produção sobre o assunto. No Brasil, até o início da década de 1970, as avaliações da educação superior eram limitadas aos aspectos organizacionais e de administração geral. As discussões sobre a necessidade de avaliar o processo de ensino e o desempenho acadêmico das instituições brasileiras surgem na metade desta mesma década, sendo que só a partir de 1980 se iniciam propostas com uma visão mais crítica da avaliação da aprendizagem, tais como: avaliação emancipatória (SAUL, 1980), diagnóstica (LUCKESI, 1992), mediadora (HOFFMANN, 1991,1993), dialógica (ROMÃO, 1998) e dialética-libertadora (VASCONCELOS, 1998), em contraposição aos modelos mais tradicionais em vigor.

Segundo Demo (2005), a educação tradicional privilegia na educação superior o ensino praticado como transmissão de conhecimento, no qual o professor é o palestrante e o aluno o ouvinte. Assim, o conceito de um bom professor é aquele que consegue fazer uma boa palestra, cabendo ao estudante

ouvir, se apropriar com atenção do conteúdo explicado e memorizá-lo para reproduzi-lo no momento da avaliação. As práticas de avaliação da aprendizagem mais tradicionais, que visam medir, classificar, controlar e excluir, não levam em consideração condicionantes que poderiam contribuir para uma análise mais completa da realidade e das dificuldades vivenciadas pelos estudantes.

Severino (2007), afirma que na educação superior, o conhecimento deveria ser construído pela experiência ativa do estudante e não mais ser assimilado passivamente, como ocorre na maioria das vezes nos ambientes didático-pedagógicos, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem deveria ser muito mais do que um simples repasse de informações. Não se trata mais de memorização, mas de capacidade de entendimento, reflexão, análise de dados e fatos.

A avaliação da aprendizagem na educação superior, como mostra a pesquisa de Chaves (2003), é praticada pela maioria dos docentes, na abordagem tradicional. Nesta abordagem de avaliação o espaço para a dúvida, reflexão ou participação dos estudantes é pequeno ou inexistente. O planejamento é orquestrado para funcionar sem problemas e são raras as possibilidades de o estudante interrogar as lógicas que estão em jogo. Além disso, os instrumentos de avaliação são determinados pelo docente sem a participação de todos os envolvidos no processo. As provas escritas são os instrumentos mais utilizados para constatar se o conteúdo foi ou não assimilado. O resultado destas provas não modifica planos de aula, nem serve de orientação para os estudantes revisarem seu percurso de aprendizagem. O objetivo se restringe à verificação dos conteúdos transmitidos, conforme nos alerta Sordi (2005, p. 127):

Um instrumento de avaliação é produzido por homens a partir de opções quase sempre políticas, mas que ao serem tratadas tecnicamente, parecem ser destituídas de todas as suas intenções.

Nesta etapa da educação, a avaliação ocorre de adulto para adultos com um enorme agravante quando comparada com a educação básica: médicos, engenheiros, físicos, arquitetos etc. assumem a docência universitária sem

formação específica, com pouco preparo para lidar com as questões didático-pedagógicas. Em decorrência disso, avaliam os estudantes da educação superior da forma como foram avaliados em sua trajetória. Desta forma o processo se perpetua sem reflexão dos seus protagonistas como aponta Chaves (2003, p. 04)

O professor cumpre as exigências legais da instituição – dar aulas, avaliar e atribuir notas. O aluno, na maioria das vezes, mais preocupado em passar na disciplina, em conseguir notas, do que com a qualidade da sua formação profissional, submete-se passivamente a este ritual.

A avaliação da aprendizagem em qualquer das etapas da educação, inclusive na etapa superior, muitas vezes está submetida à questão da ideologia de controle, como nos alerta Chaves (2003), podendo o estudante ser avaliado não só pelo seu processo de ensino-aprendizagem, como também por seu comportamento que poderá ser considerado adequado ou não do ponto de vista de quem irá julgar. Esta é outra grande dificuldade que permeia os processos avaliativos na educação superior, pois ao avaliar o estudante pelo seu comportamento, o que está em jogo são pressupostos que se distanciam do compromisso com o seu processo de aprendizagem e autonomia.

2.2 Aspectos legais sobre avaliação da aprendizagem na educação superior

Naquilo que tange à avaliação da aprendizagem na educação superior, cabe considerar que na principal fonte legal referente à organização e à estrutura de educação nacional brasileira, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, não há regulação especificada. O exame e a análise deste dispositivo legal conduzem à compreensão de que não há pontualmente, parâmetros para a definição de critérios, processos, procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem. A referida legislação somente tratou dos aspectos avaliativos para o ensino fundamental. Embora esteja previsto em vários dispositivos deste instrumento a prática de avaliação na educação superior em focos distintos, não

encontramos referências à avaliação da aprendizagem do estudante da educação superior, antes, durante ou no final do processo educativo. As universidades e demais instituições de ensino superior gozam de ampla liberdade e autonomia mediante a ausência de normatização.

2.3 Panorama dos marcos teóricos referenciais sobre avaliação formativa da aprendizagem na educação superior

Ao analisar o percurso histórico da avaliação da aprendizagem no Brasil, no tópico anterior, pudemos verificar que no campo educacional, tal como concebida, manifesta um poder que está diretamente relacionado com a forma como a instituição educacional compreende a sociedade, bem como as relações que nela se estabelecem, ou seja, as práticas avaliativas mais tradicionais, ainda predominantes na educação superior, têm como raiz a estrutura social capitalista em que estamos inseridos. Qual concepção de educação está por trás dos condicionantes prova, nota e reprovação? A qual projeto político-pedagógico eles servem? Quando os instrumentos de avaliação apenas medem, verificam e classificam as aprendizagens dos estudantes, reforçam uma ideologia de controle e reprodução social. Segundo Luckesi (2013, p. 96):

...a proposição e a prática dos atos avaliativos poderão tanto servir a um projeto político-pedagógico emancipatório do ser humano ou poderão estar a serviço de um projeto de submissão dos seres humanos a determinado modelo social.

A prática da avaliação pode ser considerada uma das formas mais eficientes de instalar ou controlar comportamentos, crenças ou atitudes nos estudantes, sendo um mecanismo de inclusão ou exclusão social, a depender do projeto a que serve.

Considerando esta premissa, esta pesquisa tem como objetivo se debruçar neste tópico sobre os princípios norteadores, bem como reflexões sobre as práticas avaliativas na educação superior **com abordagem formativa**, com base nas pesquisas realizadas por Chaves (2003), Hoffmann (2008), Luckesi (2013), Mendes (2005), Sordi (2005), Vasconcelos (1995) e Villas Boas

(2002). Suas pesquisas colocam em questão as práticas avaliativas conservadoras vigentes, cujo caráter é seletivo e classificatório. Para estes pesquisadores, a avaliação da aprendizagem considera o processo de ensino-aprendizagem como unidade dialética, no qual as práticas de avaliação da aprendizagem se configuram de maneira processual, passando a utilizar instrumentos que auxiliam a conhecer os estudantes, identificando: quem são eles, suas origens geográficas e sociais, suas experiências anteriores de escolarização, os motivos que os levaram ao curso, seus hábitos de estudo e principalmente suas expectativas quanto à disciplina que irá desenvolver com a turma. O conhecimento destas informações é imprescindível para a construção de um projeto político-pedagógico que realmente esteja comprometido com a aprendizagem. O plano de ensino deve se constituir como um roteiro do trabalho do docente e do percurso de construção do conhecimento dos estudantes, sendo a avaliação da aprendizagem parte fundamental a ser discutida com todos os envolvidos. Neste sentido, o questionamento é parte essencial do processo, assim como aponta Hoffmann (2001, p. 59):

Os alicerces da avaliação são os valores construídos por uma escola: que educação pretendemos? Que sujeitos pretendemos formar? O que significa aprender nesse tempo, nessa escola, para os alunos que acolhemos, para o grupo de docentes que constituem? Qual a natureza ético-política de nossas decisões? É por aí que a reflexão sempre deveria iniciar.

Contudo, segundo Mendes (2005), nos deparamos ainda, de modo geral, com uma sequência didática predominante no tocante às práticas avaliativas na educação superior: um novo conteúdo é apresentado aos estudantes por meio de exposição, dialogada, quando possível; exercícios para a reflexão e aprofundamento do tema são propostos para realização individual ou em pequenos grupos; a correção destas atividades é realizada para que dúvidas possam ser dissolvidas; o que se acredita ser a avaliação da aprendizagem acontece, na grande maioria das vezes, através de provas ou testes; os acertos são transformados em notas ou conceitos e divulga-se o resultado; pouco se reflete sobre os erros ou o que fazer com aquilo que não foi assimilado.

Embora essa seja a prática mais rotineira que encontramos nas Instituições Educativas desde a educação básica até a superior e em muitos

projetos político-pedagógicos ainda é definida como procedimento avaliativo, de acordo com Luckesi (2013), trata-se de exame, ou seja, uma verificação dos resultados obtidos pelos estudantes e não propriamente procedimento avaliativo. Para este autor avaliar pressupõe constatar a realidade, qualificar esta realidade e aqui está a principal diferença, **intervir nesta constatação e qualificação**, ou seja, a avaliação da aprendizagem investiga e intervém na realidade apresentada. Na medida em que o procedimento avaliativo não propõe intervenções sobre os resultados obtidos, não existe tomada de decisões para melhorar esses resultados.

A partir desses conceitos trazidos por Luckesi (2013), no qual o autor apresenta as diferenças entre avaliação e verificação da aprendizagem, constata-se que infelizmente a verificação se mostra mais presente em todas as etapas da educação escolar. O erro ainda é considerado como um fator negativo, e não como um indicador de possibilidades para recalculiar a rota do planejamento docente. Segundo Sordi (2005, p. 142)

Os óculos éticos usados para dar sentido ao que seja uma avaliação formativa, processual, contínua, diversificada, educativa, includente e simultaneamente norteada pela construção de um “produto” que contenha qualidade técnica, política e sobretudo ética parecem ser um campo de interrogação para os educadores.

Considerando a avaliação da aprendizagem como parte fundamental do processo de ensino e sendo esta última atividade característica do professor, uma prática social complexa, emaranhada de conflitos e que exige a todo instante posicionamentos éticos e políticos, não será possível abordar o tema avaliação formativa na educação superior de forma desconectada da prática social de ensinar, sendo de extrema importância que as dimensões éticas e políticas estejam em pauta para garantir que as condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos nesta etapa da educação sejam consideradas na tentativa de minimizar qualquer forma de exclusão social. Considerando esta perspectiva, segundo Mendes (2005), a mudança no processo avaliativo, implica mudanças em todo o processo pedagógico: metodologias, currículo, conhecimento e aprendizagens.

A construção da avaliação formativa em qualquer das etapas da educação, incluindo a superior, segue em sentido oposto à verificação da aprendizagem, na qual se quantificam resultados obtidos, sem qualquer intervenção à realidade apresentada. Na abordagem formativa da avaliação, o processo de ensino-aprendizagem é considerado como um todo e não fragmentado em dias específicos para se avaliar o estudante. Segundo Mendes (2005, p. 178, **grifos meus**):

Avaliação Formativa é toda a prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino.

Nesta perspectiva, a avaliação acontece diariamente, os estudantes são observados constantemente, tanto nos avanços, quanto nas dificuldades, por meio de diversos instrumentos, através de procedimentos previamente combinados com eles no plano da disciplina. Todas as situações no cotidiano da sala de aula podem ser avaliadas, desde que haja uma atitude frente ao que está sendo observado. De acordo com Mendes (2005, p. 181):

É fundamental, na prática da avaliação formativa, a perspectiva daquele que aprende, o aluno. Não podemos deixar escapar de nossas observações a manifestação do aluno para que seja analisada permanentemente. Ter a regulação como característica básica da avaliação formativa exige que tanto professor quanto aluno participem de todo o processo como sujeitos e, por isso mesmo, o aluno também deve adquirir consciência dos seus acertos e erros, propor ações de superação e repensar sua forma de estudo junto com o professor.

Sendo assim, a avaliação pode acontecer em qualquer situação durante a aula, como por exemplo, a correção de um exercício de reflexão sobre um referencial teórico, a explicação de um conceito, as formas de organizar um trabalho coletivo, participação nas aulas expositivas-dialogadas, dentre várias outras.

Na pesquisa de Hoffmann (2001), encontramos uma comparação bastante pertinente entre as ações de controlar e acompanhar as aprendizagens

dos estudantes nos procedimentos avaliativos. Segundo a autora, quando o objetivo é controlar, basta que se observe o processo, coletando dados dos estudantes ao longo do percurso para quantificá-los posteriormente. Contudo, quando a proposta é de acompanhamento, se faz necessário percorrer o caminho junto a este estudante, apoiando, identificando possibilidades, sugerindo novos rumos, de acordo com aquilo que se observa de cada um. Desta forma há um compromisso ético de quem acompanha o percurso avaliativo.

2.3.1 Os princípios da avaliação formativa

Ao considerar os autores mencionados nesta pesquisa que se debruçaram sobre o tema da avaliação formativa, verificamos que se trata muito mais de uma concepção por parte de quem avalia do que propriamente um conjunto de procedimentos a ser aplicado nos estudantes. Hoffmann (2001), alertou que toda vez que as discussões sobre avaliação da aprendizagem estiverem centradas somente em instrumentos e metodologias, observaremos somente *“a ponta do iceberg”*, ignorando o vasto e importante campo das concepções de educação e sociedade. Desta forma, vamos abordar neste tópico alguns dos princípios que embasam a avaliação formativa, segundo Vasconcellos (1995):

- a) Avaliar para acompanhar as aprendizagens dos estudantes,** renunciando ao uso autoritário da avaliação. Avaliar para punir ou controlar comportamentos ainda é prática verificada nas Instituições Educacionais, entretanto sem compromisso com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes;

- b) Alterar a metodologia de trabalho em sala de aula,** buscando novas práticas metodológicas. Como já vimos anteriormente, de nada adianta mudarmos a forma de avaliar se não modificarmos o planejamento, a dinâmica da aula, as estratégias quando o

estudante não compreendeu e as devolutivas do processo de aprendizagem deste estudante;

- c) Redimensionar o uso da avaliação,** rompendo com sua centralidade no cenário do planejamento de uma disciplina ou curso, orientando aos estudantes que uma rotina de estudo significativa não acontece em um dia específico e sim ao longo do processo de aprendizagem. Na educação superior, um excelente começo para este princípio seria renunciar à semana de provas, avaliando o estudante em diferentes oportunidades ao longo do semestre ou ano letivo;
- d) Redimensionar o conteúdo da avaliação,** de maneira a privilegiar o raciocínio e o entendimento, ao invés da memorização. Há provas dissertativas que apresentam questões com enunciados tão complexos que ao invés de colaborar com a compreensão do estudante, o deixam mais confuso. É fundamental questionar o que de fato o estudante precisa compreender sobre o conteúdo proposto, pensando sempre nas intervenções que possam ser realizadas ao longo do processo, sem as famosas “pegadinhas”, ou seja, questões elaboradas com o objetivo de confundir o estudante. Na abordagem formativa da avaliação só há espaço para estratégias avaliativas com a intenção de colaborar com o processo de ensino-aprendizagem e não para ações voltadas a prejudicar o estudante neste processo;
- e) Alterar a postura diante dos resultados,** pois como vimos em Luckesi (1995), só avaliamos quando realizamos intervenções na realidade que constatamos, do contrário estamos apenas verificando a aprendizagem. Quando este princípio é levado em conta, o erro passa a ser considerado como um fator relevante no processo, pois irá apontar para aquilo que não foi compreendido pelo estudante, possibilitando intervenções do professor. Este é

considerado um dos princípios mais importantes da abordagem formativa da avaliação da aprendizagem;

- f) **Criar uma nova mentalidade junto aos estudantes, aos professores e à comunidade escolar**, pois uma mudança na concepção do processo avaliativo precisa ser compartilhada com todos os envolvidos para que de fato seja implementada com sucesso, pois do contrário será uma ação individual de alguns docentes, que embora tenha grande importância, não alcançará a todos os estudantes da Instituição.

2.3.2 Possibilidades de instrumentos avaliativos

Após a reflexão sobre os princípios da avaliação formativa trazidos por Vasconcellos (1995), é importante refletir sobre quais instrumentos avaliativos dialogam com estes princípios, privilegiando a problematização, o debate e o diálogo, bem como o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes. Contudo, como já foi apresentado anteriormente, as mudanças na abordagem de avaliação não acontecem de maneira isolada. De nada adianta modificar os instrumentos avaliativos, se a concepção sobre o que é avaliar não serve a um projeto de emancipação do ser humano.

Cabe ressaltar que, embora o professor possa identificar-se com determinado instrumento, alguns fatores irão colaborar ou não para sua aplicação. Alguns instrumentos tornam-se inviáveis para turmas numerosas, com mais de 30 estudantes, por exemplo. Outro fator complicador é quando o instrumento depende de uma tarefa a ser realizada previamente pelo estudante, como a leitura de um referencial teórico ou uma pesquisa e por alguma razão ele não pode realizar. Ressaltamos ainda que, embora todos os instrumentos mencionados possam ser utilizados em uma perspectiva formativa de avaliação, podem também servir para medir, classificar e excluir. Segundo Luckesi (2013), **os instrumentos em si, não determinam a concepção de quem avalia, ou as futuras intervenções que serão realizadas mediante as constatações**

daquilo que foi observado. Os instrumentos aqui mencionados são apresentados na pesquisa de Mendes (2005) não como prescrição, mas como possibilidades de transformação no processo avaliativo da educação superior, por mais complexo que possa parecer.

a) Painel Integrado

O professor propõe uma questão a ser investigada individualmente pelos estudantes, em um primeiro momento. Posteriormente, temáticas semelhantes serão agrupadas para depois serem apresentadas pelos estudantes. Após as apresentações, abre-se o debate com a intervenção do professor que acompanhou cada etapa do processo com os devidos registros.

b) Avaliação Escrita Dissertativa (Prova)

Nesta atividade, o professor propõe questões sobre o conteúdo trabalhado e através das respostas obtidas, pode acompanhar o desenvolvimento do raciocínio lógico, coesão, coerência, originalidade, capacidade de fazer relações, poder de síntese, etc. Este instrumento é também utilizado em abordagens tradicionais de avaliação. Entretanto, o diferencial na abordagem formativa são as metodologias que o professor pode propor, como por exemplo, responder com consulta à bibliografia da disciplina, responder individualmente, mas com discussões em pequenos grupos, responder após um debate do tema com a turma, dentre outras. Cabe aqui ressaltar que neste instrumento, um dos momentos mais importantes é a devolutiva que será realizada pelo professor, pois de nada adianta propor as questões e não ter condições de corrigir para realizar as intervenções e identificar os avanços e dificuldades apresentados pelos estudantes.

c) Observação como instrumento de investigação

Este instrumento tem como objetivo investigar formalmente características dos estudantes, com vistas a reconhecer quais fatores influenciam no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, Mendes (2005, p. 191), nos alerta:

Através da observação é possível desenvolver a capacidade de percepção dos comportamentos manifestos ou não dos alunos. Entretanto, ela está sujeita à subjetividade do professor e, portanto, a erros de percepção e à tendenciosidade. Por esta razão não se deve tirar conclusões na base de ocorrências esporádicas e de julgamentos apressados que estão por trás.

O professor pode utilizar questões como um roteiro para suas observações. Essas questões podem ser construídas coletivamente com os estudantes de forma que estes tenham ciência dos fatores que estão sendo observados e com quais objetivos. Todavia, neste instrumento, tão importante quanto a observação são os registros sobre elas. Será através dos registros que o professor poderá realizar as possíveis intervenções no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

d) Portifólio

Este é um instrumento de acompanhamento das aprendizagens bastante utilizado na educação básica, sendo possível também sua utilização na educação superior. Trata-se de um conjunto organizado de produções dos estudantes ao longo do semestre ou ano letivo, objetivando demonstrar sua trajetória de aprendizagem. Na educação superior este instrumento pode ser organizado com o auxílio de plataformas digitais, facilitando o acompanhamento dos envolvidos no processo avaliativo. Através deste instrumento ficará registrada a produção acadêmica dos estudantes e para o professor será um excelente meio de acompanhamento destas produções, para posteriores intervenções.

e) Trabalho monográfico

Este instrumento de avaliação é bastante utilizado na educação superior, em cursos de graduação e pós-graduação, tendo como objetivo a vivência do processo de produção de conhecimento por parte do estudante com a ajuda de um professor orientador que o acompanhará em todas as etapas da produção. Cabe ressaltar aqui que esta produção acadêmica requer uma série de habilidades do estudante que, deveriam ter sido trabalhadas

ao longo do curso de graduação. Pode parecer óbvio, mas infelizmente não é para muitos professores da educação superior: os estudantes da graduação não aprendem a escrever um trabalho monográfico sozinhos e o professor orientador não poderá desenvolver em um curto espaço de tempo, todas as habilidades do estudante para esta finalidade. Desta forma, entender a educação superior como um processo é fundamental para todos os envolvidos, pois quando temos a clareza dos objetivos que queremos alcançar com os estudantes, podemos acompanhar o processo de maneira significativa.

f) Seminário

Um dos instrumentos de avaliação mais utilizados na educação superior, o seminário, parte de um grupo de estudos no qual são debatidos um ou mais temas e pode ser apresentado por um ou mais estudantes, sob a orientação do professor da disciplina que, neste instrumento, tem fundamental importância em todas as etapas do processo. Infelizmente é um instrumento que pode apresentar várias inconsistências e equívocos quando não bem planejado ou compreendido pelo professor. Em muitas ocasiões, como alerta Mendes (2005), o seminário é confundido com “aula dada pelos estudantes”, sem qualquer intervenção ou aprofundamento por parte do docente responsável. Contudo, quando todos os envolvidos compreendem seus objetivos com clareza, torna-se um momento de grande riqueza intelectual para os estudantes.

g) Estudo de meio

Outro instrumento de grande impacto na trajetória de aprendizagem dos estudantes, podendo apresentar abrangência interdisciplinar, o estudo de meio visa proporcionar aos estudantes um contato direto com determinada realidade que se decida estudar. Utilizado desde a educação básica até a superior, mostra-se como um instrumento de grande valor formativo.

h) Conselho de Turma

O Conselho de Turma, segundo Mendes (2005), é um instrumento ousado de avaliação, principalmente para a educação superior. Na educação básica já se faz mais presente, entretanto com muitos ajustes a serem realizados para que de fato, seja um instrumento formativo. Trata-se de um momento de discussão coletiva entre estudantes e professores sobre os problemas de aprendizagem, visando um acompanhamento criterioso de cada estudante, de preferência com periodicidade semestral, pois de nada adianta em um processo formativo, o conselho de turma acontecer somente ao final do ano letivo, quando não há mais possibilidades de intervenções naquilo que foi constatado.

i) Autoavaliação

A autoavaliação é um importante instrumento formativo, pois trata-se de uma reflexão registrada pelo estudante sobre o seu percurso na disciplina. Ao discutir com a turma previamente o seu planejamento, desde a bibliografia até os instrumentos de avaliação, o professor colabora com o estudante no registro das reflexões sobre o seu percurso, pois há conhecimento do que se era esperado no processo. Outro ponto importante a ser considerado neste instrumento, segundo Mendes (2005), é que o estudante tem a oportunidade de desenvolver a autocrítica e a corresponsabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

j) Participação

Assim como o instrumento da observação como investigação, avaliar os estudantes através da sua participação nas atividades cotidianas da disciplina requer um cuidado com a objetividade dos critérios que serão levados em conta de maneira a não incorrer na subjetividade. Estes critérios na abordagem formativa de avaliação são construídos também de forma coletiva com os estudantes e precisam ser de conhecimento de todos os envolvidos.

Ao percorrermos alguns dos instrumentos possíveis de avaliação formativa na educação superior, não podemos deixar de considerar Morin (2003), quando aprofunda o conceito da complexidade da realidade em suas determinações. Desta forma como compreender a realidade de forma simplificada ou unilateral? Não basta se levar em consideração somente um fator. Na avaliação da aprendizagem, ocorre da mesma forma. Um conjunto de fatores precisa ser considerado para que, de acordo com Luckesi (2013), possamos de fato, investigar a realidade e realizar as melhores intervenções no percurso de aprendizagem dos estudantes da educação superior. Esta complexidade se torna ainda maior nas práticas avaliativas dos cursos de Pedagogia, pois segundo Villas Boas (2000), sendo um curso de formação de professores, há uma tendência maior de reprodução da ação docente, ou seja, os futuros docentes tendem a reproduzir com seus futuros discentes a dinâmica de trabalho se seus ex-professores, e isto inclui as práticas avaliativas.

2.4 A avaliação formativa da aprendizagem frente às políticas de avaliação externa

A Educação Superior no Brasil teve um avanço expressivo no início dos anos 2000. As vagas oferecidas passaram de 3,8 milhões (2003) para 13.529.101 (2018), de acordo com o INEP (2018). Este salto quantitativo no número de vagas oferecidas se deve principalmente ao crescimento das Instituições de Educação Superior Privadas. Contudo, segundo Dias Sobrinho (2003), esse crescimento trouxe uma preocupação sobre a qualidade dos cursos oferecidos por estas Instituições de Educação Superior, que passaram a ser avaliadas externamente, objetivando estabelecer políticas voltadas, em tese, à elevação de sua qualidade.

Neste tópico, vamos nos deter especificamente ao ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), sendo um dos instrumentos do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior). Tendo em vista que o ENADE é um instrumento avaliativo formal, cuja finalidade é verificar o desempenho do estudante e do curso de graduação da Instituição, e que a divulgação dos resultados deste instrumento é realizada pela mídia

estabelecendo uma classificação entre as Instituições de Educação Superior, não é possível deixá-lo apartado da discussão sobre avaliação formativa nesta etapa educacional.

A finalidade dos testes em larga escala, assim como o ENADE, não se compara com os procedimentos avaliativos realizados pelo professor da educação superior no cotidiano da sua prática com os estudantes. Os testes não têm pretensão de avaliar e acompanhar os estudantes individualmente. Os parâmetros avaliativos de qualquer teste em larga escala são monoculares e excludentes, pois se baseiam em padrões rígidos de respostas, não levando em consideração condições particulares do território avaliado. Contudo, na medida em que este instrumento (ENADE), cria um *ranking* entre as Instituições de Educação Superior, certamente há um grande interesse por parte de cada uma delas que seus estudantes estejam preparados para realizá-lo.

Não há um número significativo de pesquisas sobre a influência dos ENADE nas práticas pedagógicas e avaliativas dos professores, entretanto nos aponta Gontijo (2014, p. 12):

Em relação às ações desenvolvidas pelo curso relacionadas ao ENADE e ao desenvolvimento de atividades que visem à obtenção de melhores resultados no exame percebe-se que os estudantes indicam que alguns professores se utilizam do instrumento em suas aulas. Portanto, infere-se que não há uma exigência direta na preparação dos estudantes para o ENADE, uma vez que nem todos os professores têm a mesma prática. Porém, existe uma preocupação em relação ao bom desempenho dos estudantes no exame por parte de alguns professores.

Percebe-se que a preparação dos estudantes para o ENADE pode não ser uma preocupação da maioria dos docentes, entretanto, ressaltamos mais uma vez, de acordo com Vasconcellos (1995), a importância de a Instituição Educacional possuir uma concepção de avaliação construída coletivamente, envolvendo toda a comunidade educacional, com finalidade e objetivos claros, de forma que procedimentos avaliativos isolados não se estabeleçam na Instituição. O ENADE tem finalidade e objetivos específicos como testes de larga escala, assim como regulamenta a Portaria 2.051/2004, entretanto essa finalidade e objetivos não comungam com os princípios da avaliação formativa

da aprendizagem abordados anteriormente nesta pesquisa, assim como nos alerta Freitas (2011, p.57);

Os testes têm seu lugar no mundo educacional como uma ferramenta de pesquisa. O grave problema é que eles foram sequestrados pelo mercado e pelo mundo dos negócios e nele, as suas naturais limitações são ignoradas. Como vimos anteriormente, os testes associam à sua função de medir, o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem – e têm o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo. Sem testes, não há responsabilização e meritocracia – teses fundamentais do mercado.

Desta forma, utilizar a preparação para o ENADE como um instrumento avaliativo poder se tornar um problema para a trajetória do estudante da educação superior quando este é objetivo primeiro da IES distanciando-se assim de um acompanhamento efetivo do seu processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 3. O Percurso Metodológico

3.1 A Plataforma Brasil e o Comitê de Ética em Pesquisa

Conforme já abordado na Introdução deste trabalho, o objetivo geral desta pesquisa foi verificar se é possível afirmar que a abordagem formativa da avaliação da aprendizagem está presente na prática docente em cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior da rede privada da cidade de São Paulo e analisar a compreensão de professores que atuam neste curso sobre desafios e possibilidades de concretização de uma avaliação formativa no contexto de sua práxis pedagógica. Para realizar a investigação da hipótese, os dados para análise foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas com três docentes que atuam em cursos de Pedagogia em Instituições Privadas de Ensino Superior na Cidade de São Paulo, assim como em pesquisa bibliográfica sobre o tema.

Por se tratar de um projeto que envolve pesquisa com seres humanos, a legislação em vigor determina que ele seja submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa para análise e posterior aprovação de parecer. Este procedimento é realizado através um cadastro do projeto na denominada Plataforma Brasil. Segundo Nota Técnica do Ministério da Saúde (2009):

A Plataforma Brasil é a base nacional e unificada de registros de pesquisas com seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP que articula diferentes fontes primárias de informações sobre pesquisas com seres humanos no Brasil.

A submissão de qualquer projeto de pesquisa com seres humanos ao Comitê de Ética em Pesquisa, ou se for preciso à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa busca fortalecer mecanismos de proteção da sociedade a possíveis abusos cometidos por pesquisadores descompromissados com o bem-estar do ser humano. Desta forma, este projeto passou pela análise do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo- IFSP e foi aprovado através do Parecer nº 4.211.087 que segue anexo a este trabalho. As entrevistas com as docentes ocorreram somente após esta

aprovação. De acordo com Manual Operacional para Comitês de Ética em Pesquisa (2002):

A atividade do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), multi e interdisciplinar, identificando conflitos de valores, refletindo criticamente sobre os dilemas, analisando a eticidade da pesquisa, tendo como fundamento básico a proteção da dignidade do ser humano, é uma das tarefas mais relevantes e, não raramente, angustiantes.

3.2 O planejamento das entrevistas

As professoras convidadas para as entrevistas não foram escolhidas de forma aleatória. As três educadoras possuem como característica comum o fato de compartilharem uma prática docente de fato comprometida com o desenvolvimento intelectual e humano dos estudantes. Em momentos distintos da minha trajetória profissional e acadêmica tive a oportunidade de conhecer o trabalho por elas realizado. O convite para a participação da entrevista, aconteceu através de contato telefônico. Entretanto, para formalizar as devidas explicações sobre a instituição na qual realizo o curso de especialização, o objeto do projeto de pesquisa, duração e quantidade de encontros, o envio das questões que iriam subsidiar nosso diálogo, recorreremos à interação via endereço eletrônico de cada uma. O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes, manifestado através do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). As três professoras assinaram o termo de anuência à participação na pesquisa.

Reiterei a cada uma delas as informações sobre a aprovação deste projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo- IFSP.

Esclareci ainda que a entrevista teria como foco analisar suas próprias percepções a partir de experiências e vivências em relação à avaliação formativa da aprendizagem. Segundo Szymansky (2018, p. 12):

A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade- pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz-, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador.

Considerando o momento histórico-social atual que o planeta está enfrentando (pandemia provocada pela COVID-19) e pensando na segurança das professoras, as entrevistas foram realizadas remotamente, através de plataforma digital com recurso de gravação. As entrevistadas foram devidamente consultadas sobre a possibilidade da gravação da entrevista e todas concordaram com o procedimento.

Por se tratar de uma pesquisa investigativa e qualitativa em ciências humanas, as docentes aqui entrevistadas são consideradas sujeitos interativos e intencionais. Desta forma, o próprio instrumento de investigação, neste caso, as entrevistas semiestruturadas, também assumiram um caráter interativo, pois foram muito além de um encontro entre duas pessoas, com a finalidade de que uma delas registrasse informações a respeito de um eixo temático. Considero que este percurso metodológico se delineou nos princípios da entrevista reflexiva, ou seja, aquela que leva em conta a construção de significados durante qualquer ato comunicativo, buscando uma relação horizontal, com compromisso ético entre o entrevistador e o entrevistado. Conforme Szymansky (2018, p.12):

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação.

3.3 O momento da entrevista

As entrevistas foram realizadas em um único encontro com cada professora, na plataforma digital, em dias e horários agendados previamente.

Durante todo o período de duração das entrevistas, tive o cuidado para manter um ambiente no qual as entrevistadas se sentissem confortáveis e à vontade para dialogarmos. Informe, mais uma vez, o objetivo geral da pesquisa; comuniquei que esclarecimentos poderiam ser realizados a qualquer momento durante o diálogo, bem como a possibilidade de as docentes entrevistadas também realizarem perguntas. Abordei a questão da necessidade da entrevista ser gravada, sobre a confidência do arquivo e a utilização de nomes fictícios para a preservação das identidades. Dialogamos que teriam acesso à transcrição da entrevista posteriormente para leitura e conhecimento do texto. O sigilo quanto aos nomes das Instituições, nas quais as entrevistadas atuam, também foi preservado na transcrição. Embora tenha esclarecido no projeto que as docentes entrevistadas poderiam atuar ou terem atuado na docência em cursos de Pedagogia em Instituições Privadas na Cidade de São Paulo, destaco que as três docentes, no momento da entrevista encontravam-se atuando na docência na educação superior.

Os três encontros, embora tenham acontecido em dias distintos, iniciaram-se com o diálogo sobre os desafios e impactos impostos pelo isolamento social na vida profissional e pessoal das entrevistadas, em virtude da pandemia causada pela COVID-19. Como as entrevistas aconteceram em setembro de 2020, esse tema não poderia ter passado despercebido. Segundo Szymansky (2018), os períodos iniciais de preparação de uma entrevista não devem ser considerados como “perda de tempo”, pois propiciam informações importantes para o pesquisador.

Considero importante registrar que esta foi minha primeira experiência como entrevistadora em um trabalho de pesquisa acadêmica e pude constatar que foi umas etapas mais complexas, principalmente por ter sido realizada de forma remota, em virtude da pandemia da COVID-19. Embora as câmeras dos equipamentos utilizados tenham ficado abertas durante todo o tempo de duração das entrevistas e o diálogo tenha fluído de forma bastante satisfatória, o contato remoto tem algumas características diferenciadas do contato presencial tais como imagens que travam, sons impertinentes, bem como uma maior dificuldade em observar a linguagem corporal das entrevistadas, o que no contato presencial nos dá indícios para uma melhor condução do diálogo. Apesar disso, as professoras entrevistadas, durante todo o momento da conversa, foram muito

receptivas e demonstraram clareza a respeito das questões abordadas. Percebi também, por parte de todas, disposição de contribuir da melhor maneira para o êxito do trabalho.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas garantindo a regra da homogeneidade considerando que, segundo Franco (2005, p. 51):

(...) devem (todas elas) conter questões que se refiram ao tema escolhido; as respostas dadas às questões formuladas devem ser obtidas mediante utilização de técnicas semelhantes e devem também ser realizadas por indivíduos similares.

As perguntas realizadas foram compreendidas, sem dificuldades, pelas entrevistadas. Em nenhum momento o diálogo ficou confuso ou com digressões, não havendo a necessidade de intervenções de minha parte. De acordo com as vivências e experiências de cada docente, há questões que foram mais aprofundadas do que outras e, embora os impactos do ensino remoto na educação superior em tempos de pandemia não fizessem parte dos objetivos específicos deste trabalho, as três docentes realizaram relatos de práticas relacionados a estas vivências tão atuais e desafiadoras.

3.4 Questões que subsidiaram a entrevista semiestruturada com as docentes do curso de Pedagogia

Pensando nos objetivos da pesquisa, as questões abaixo foram propostas para as entrevistadas de modo que pudessem garantir a todas a mesma oportunidade de expressão sobre os eixos do projeto. Entretanto, no momento da entrevista, as questões foram colocadas de maneira contextualizada com o diálogo que se desenrolou com as docentes, não seguindo necessariamente esta ordem apresentada.

- 1) Há quanto tempo você atua/atuou na docência do curso de Pedagogia?
Em quais disciplinas do curso?

- 2) Contextualize sua trajetória acadêmica e profissional.

- 3) Como docente da educação superior, você tem/teve autonomia didática para definir os instrumentos de avaliação utilizados com suas turmas ou estes já vinham definidos pela Instituição de Ensino?
- 4) Quais os principais instrumentos de avaliação utilizados por você com suas turmas no curso de Pedagogia?
- 5) Há/havia diálogo entre você e a turma para a definição dos instrumentos de avaliação no plano de aula?
- 6) Durante sua atuação na docência no curso de Pedagogia, você tem/teve a oportunidade de experimentar a abordagem formativa da avaliação da aprendizagem, na qual os instrumentos e procedimentos avaliativos levam em conta o processo contextualizado da aprendizagem?
- 7) O que você leva/levava em consideração para atribuir uma nota para um aluno em um instrumento de avaliação?
- 8) Você considera que o curso de Pedagogia, sendo responsável pela formação de professores que irão atuar na educação básica, e que também terão que avaliar seus alunos, possui uma concepção de avaliação formativa mais consolidada quando comparado a outros cursos superiores?
- 9) Durante sua atuação como docente no curso de Pedagogia, em algum momento, os resultados observados em um instrumento de avaliação a fizeram modificar o seu planejamento com a turma?
- 10) Você considera que a quantidade de alunos matriculados em uma turma reflete nas escolhas dos procedimentos e instrumentos de avaliação?
- 11) Na sua opinião, qual os maiores desafios para a abordagem formativa da avaliação da aprendizagem se efetivar na educação superior?

As questões acima, que subsidiaram as entrevistas, foram escolhidas intencionalmente, de modo que as respostas viessem a colaborar na coleta de dados para responder as perguntas desta pesquisa. As questões 1 e 2 tiveram como objetivo contextualizar a trajetória profissional das entrevistadas, bem como seu percurso formativo. As questões 3, 4 e 5 foram feitas para identificar a diversidade dos instrumentos de avaliação utilizados pelas docentes, bem como a autonomia (docente e discente) para a escolha destes instrumentos. As questões 6, 7 e 9 abordaram a concepção da avaliação formativa no tocante à atribuição de notas ou conceitos, devolutivas aos estudantes, bem como alteração do plano docente frente ao desenvolvimento das aprendizagens. As questões 10 e 11 abordaram as dificuldades e desafios das docentes para a efetivação da avaliação formativa na educação superior, como por exemplo, a quantidade de estudantes matriculados em cada turma. A questão 8 teve como importante objetivo entender se na opinião das entrevistadas, o curso de pedagogia, por ser responsável pela formação dos profissionais que atuarão como docentes na educação básica, possui uma concepção de avaliação formativa mais consolidada quando comparado a outros cursos de graduação oferecidos pelas instituições.

3.5 Análise de dados das entrevistas

Para a realização da análise dos dados das entrevistas semiestruturadas, a metodologia utilizada foi a análise de conteúdo. Conforme Bardin (1977, p.38):

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

A análise de conteúdo tem como ponto de partida a mensagem, que no caso das entrevistas semiestruturadas - transcritas para a coleta de dados desta pesquisa - trata-se de mensagem verbal (oral e escrita). A plataforma digital na qual as entrevistas foram gravadas gerou um vídeo para cada uma. A partir do

vídeo (mensagem oral) foram realizadas as transcrições das entrevistas, sendo estas transcrições a primeira versão escrita do texto da fala das entrevistadas, registradas, tanto quanto possível, da forma como se deu. Houve um esforço de tradução de um código para outro, pois são diferentes entre si. Posteriormente, foi realizada uma limpeza dos vícios de linguagem, visto que não se trata de um estudo cujo foco principal seja a construção da linguagem. O processo de transcrição das entrevistas foi também um momento de análise, pois ao transcrevê-las podemos refletir sobre elas. O texto resultante da transcrição passou a ser a principal referência para a coleta e análise dos dados. As transcrições das entrevistas encontram-se registradas, na íntegra, como apêndice desta monografia.

A mensagem expressa nas entrevistas possui um significado e um sentido que estão vinculados ao contexto dos sujeitos que a produziram. Esse contexto envolve desde a situação econômica e sociocultural dos emissores, até componentes ideológicos contidos nas mensagens. Neste sentido, ao analisar as entrevistas e o que cada professora transmitiu em suas respostas, considerei que embora todas fossem docentes na educação superior, em cursos de Pedagogia, cada uma desenvolve seu trabalho em uma instituição específica, localizada em território geográfico específico na cidade de São Paulo, atendendo a demandas específicas de estudantes. Desta forma, a análise das entrevistas teve como base uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, se afastando assim de uma concepção formalista na qual a complexidade que acompanha este processo é muitas vezes negligenciada. Cada resposta foi analisada e interpretada em seu sentido único e individual. Segundo Franco (2005, p.08):

Dentre as manifestações do comportamento humano, a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens, passam a ser vistos como indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e seus componentes psicossociais.

A fala humana é muito rica em significados e permite infinitas e importantes interpretações. Neste processo de análise das entrevistas procurei ter o cuidado de partir de suas mensagens, refletindo assim os objetivos desta pesquisa. Entretanto, não descartei a possibilidade de realizar uma análise acerca do conteúdo oculto e das entrelinhas das mensagens.

A primeira atividade que realizei com o texto da transcrição das entrevistas foi a pré-análise e a “leitura flutuante”, que segundo Bardin (1977), consiste em estabelecer contato com o documento a ser analisado e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Através das leituras e releituras do texto completo das entrevistas foram se delineando as categorias analisadas nesta pesquisa. A criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo, sendo um processo desafiador, segundo Franco (2005), pois cada pesquisador tem a sua forma particular de criá-las agrupando os dados segundo sua compreensão. Neste caso, as categorias não foram criadas *a priori* e sim emergiram do conteúdo das respostas obtidas, ficando definidas desta forma: instrumentos de avaliação (subdividida em diversidade dos instrumentos, autonomia das docentes na escolha dos instrumentos, participação dos estudantes na escolha dos instrumentos); atribuição de notas e conceitos, a avaliação e o planejamento docente, concepção de avaliação da aprendizagem, o curso de pedagogia e a avaliação formativa, desafios e possibilidades para a realização da avaliação formativa na educação superior.

Após a definição das categorias, os dados coletados nas entrevistas foram analisados em diálogo com referencial teórico apresentado nesta pesquisa.

CAPÍTULO 4. Análise das entrevistas com docentes dos cursos de pedagogia de IES privadas na Cidade de São Paulo

4.1 Apresentação das entrevistadas

As três professoras escolhidas para a realização das entrevistas semiestruturadas possuem em comum uma característica relevante em suas trajetórias profissionais: exerceram a docência na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos) antes e concomitante à docência na educação superior. No entendimento das professoras entrevistadas, a experiência que trouxeram da docência na educação básica foi um diferencial que contribuiu significativamente para a formação dos estudantes que tiveram a oportunidade de tê-las como professora na educação superior nos cursos de graduação em pedagogia. As três professoras verbalizaram a importância de possuírem experiência na educação básica e como essa experiência contribui com a docência na educação superior, principalmente em cursos de formação de professores.

Para a garantia do anonimato das docentes, nomes fictícios foram criados e serão utilizados a partir deste momento de apresentação de suas trajetórias formativas e profissionais. As Instituições nas quais exercem a docência na educação superior também não foram identificadas.

A primeira entrevistada chama-se Sonia (nome fictício), é Professora Doutora em Educação e exerce a docência na educação superior há mais de 10 anos, no curso de graduação em Pedagogia em uma Universidade Privada na Cidade de São Paulo, além de atuar como Coordenadora Pedagógica em um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo. Sua trajetória na docência iniciou-se nesta mesma Rede, como professora de educação infantil e educação de jovens e adultos. Posteriormente acessou o cargo para a Coordenação Pedagógica. Como docente no curso de graduação em Pedagogia leciona nas disciplinas relacionadas a educação infantil, educação de jovens e adultos, gestão escolar, didática, psicologia da educação, avaliação na educação e alfabetização e letramento

A segunda entrevistada chama-se Débora (nome fictício), é Professora Doutora em Educação e exerce a docência na educação superior há 24 anos, no curso de graduação em Pedagogia. Atualmente leciona em uma Universidade Privada na Cidade de São Paulo, além de ter atuado como Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Rede Municipal de São Paulo. Sua trajetória na docência iniciou-se Rede Estadual de São Paulo como professora do Curso de Magistério. Posteriormente ingressou na Rede Municipal de São Paulo na qual permaneceu por 32 anos na docência da educação básica, até sua aposentadoria em 2017. Como docente no curso de graduação em Pedagogia leciona nas disciplinas: Metodologia de Ensino, Práticas de Ensino, Currículo e Orientação de Estágio.

A terceira entrevistada chama-se Cristiane (nome fictício), é Professora Doutora em Educação e exerce a docência na educação superior, no curso de graduação em Pedagogia em uma Faculdade Privada na Cidade de São Paulo, além de atuar como Professora de Educação Infantil em uma Unidade Educacional da Rede Municipal de São Paulo. Sua trajetória na docência iniciou-se na Rede Particular de Educação, há 32 anos como professora de educação infantil e ensino fundamental I. Atualmente coordena um curso de Pedagogia na modalidade presencial e EAD. Como docente no curso de graduação em Pedagogia leciona nas disciplinas: avaliação educacional, práticas de linguagem, cotidiano escolar, alfabetização e letramento e orientação de estágio.

4.2 As categorias

Conforme já mencionado no capítulo 3, através das leituras e releituras do texto completo das entrevistas transcritas foram se delineando as categorias analisadas nesta pesquisa. Neste caso, as categorias não foram criadas *a priori* e sim emergiram do conteúdo das respostas obtidas, ficando definidas desta forma: **instrumentos de avaliação** (subdividida em **diversidade dos instrumentos; autonomia das docentes na escolha dos instrumentos; participação dos estudantes na escolha dos instrumentos**); **atribuição de notas e conceitos; devolutivas (feedbacks); a avaliação e o planejamento docente; concepção de avaliação da aprendizagem; o curso de pedagogia**

e a avaliação formativa; desafios e possibilidades para a realização da avaliação formativa na educação superior.

4.2.1. Instrumentos de Avaliação

Como vimos no capítulo 2, os instrumentos avaliativos em si, não determinam uma abordagem de avaliação. Entretanto, a escolha e a diversidade destes instrumentos já apontam que caminho o docente está percorrendo e principalmente se está junto como o estudante no percurso ou somente observando de longe. A categoria instrumentos de avaliação foi subdividida em: diversidade dos instrumentos, autonomia das docentes para a escolha dos instrumentos e participação dos estudantes na escolha dos instrumentos.

4.2.1.1 Diversidade dos Instrumentos de Avaliação

Quando perguntadas sobre quais instrumentos utilizavam no processo avaliativo, as respostas que apareceram foram as seguintes: professora Sônia: *trabalhos em grupo, pequenos seminários, discussões sobre palestras, relatórios descritivos sobre a Jornada Pedagógica, relato de experiências de estágios, apresentação prática dos estudantes com relação a determinado conteúdo da disciplina*; professora Débora: *presença, participação do aluno na aula, atividades em grupo ou individual, de maneira constante*; professora Cristiane: *participação dos alunos, produção escrita como resenha e resumos, trabalhos em pequenos grupos e individualmente, comunicação oral, na qual o estudante verbaliza seu entendimento sobre a leitura de determinado texto, análise de um filme ou série que aborda temas trabalhados nas aulas.*

Embora nenhuma das entrevistadas tenha mencionado a utilização da autoavaliação no processo avaliativo dos estudantes, observa-se que as três docentes diversificam os instrumentos avaliativos criando maiores possibilidades de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

4.2.1.2 Autonomia das docentes para a escolha dos instrumentos de avaliação

No que diz respeito à autonomia das docentes para a escolha dos instrumentos de avaliação, pode-se observar que a professora Sônia possui uma autonomia regulada. Pode escolher como elaborar a prova, mas existe um combinado entre os docentes do curso de Pedagogia que define a aplicação de uma prova ao final de cada semestre e a quantidade de questões também é definida coletivamente por este colegiado.

Já as professora Débora e Cristiane, nas atuais Instituições em que trabalham, possuem autonomia total para a escolha dos instrumentos. A professora Débora relata que: *“Na Universidade atual isso não acontece, nós **temos total liberdade** em avaliar os alunos da forma e no momento no qual desejamos. Não existe nenhum controle por parte da reitoria, nem por parte da faculdade.”*

Observa-se aqui que ainda não podemos afirmar que o professor da educação superior possua autonomia total para avaliar os estudantes. Ainda há Instituições que embora concedam uma certa autonomia ao professor, ainda consideram a importância da aplicação de instrumentos padronizados aos estudantes elaborados pelos docentes do curso.

4.2.1.3 Participação dos estudantes na escolha dos instrumentos de avaliação

Ao dialogarmos sobre a participação dos estudantes na escolha dos instrumentos de avaliação percebi que a esta participação é regulada, em alguns aspectos pela Instituição, em outros pelas docentes, entretanto as professoras consideram essa participação muito importante.

A Professora Sônia relata que os instrumentos avaliativos são **dialogados, ajustados e negociados** com estudantes. Somente as situações que ainda são impostas pela Instituição não são passíveis de negociação, como é o caso da prova no final de cada semestre e um simulado que a Universidade oferece como treino para o ENADE (Exame Nacional do Desempenho dos

Estudantes). Todas as outras atividades são dialogadas entre todos para se chegar nos melhores termos.

Já as professoras Débora e Cristiane, trabalham em Instituições que não exigem provas ou simulados para o ENADE. Elas dialogam diretamente com os estudantes sobre todas as atividades que serão propostas ao longo do semestre. Entretanto, em suas falas, não ficou evidente o momento da participação dos estudantes. O que se evidenciou foi que o plano da disciplina é discutido na íntegra com os estudantes para que possam ir se preparando ao longo do semestre.

4.2.2 Atribuição de Notas e Conceitos

Na experiência relatada pela professora Sônia, uma pontuação é atribuída para cada instrumento solicitado pelo professor que, posteriormente, é transformada em conceito. A nota em uma escala de zero a dez ainda consta no histórico final do estudante, pois é exigido assim na legislação vigente. A média para aprovação do estudante é 6.

A professora Débora relata que, embora na Universidade na qual atua, a nota é atribuída na escala de zero a dez, com média cinco para aprovação, ela considera uma série de fatores para a atribuição da nota, como a presença do estudante, seu envolvimento com as discussões, bem como a realização das leituras dos textos propostos.

A professora Cristiane também menciona que na faculdade onde atua, a escala de notas é de zero a dez. Entretanto, ela privilegia instrumentos avaliativos diversificados para acompanhar a aprendizagem dos estudantes e realizar intervenções nas dificuldades apresentadas.

No que tange à atribuição de notas e conceitos, as experiências relatadas pelas professoras entrevistadas demonstram que a atribuição de notas e conceitos se faz presente, até por ser uma exigência da legislação atual, entretanto, outros formatos estão sendo propostos de maneira a privilegiar o processo de aprendizagem

4.2.3 Devolutivas (feedback)

Embora de forma mais específica, o tema “devolutiva” tenha aparecido somente na fala da professora Cristiane, considere importante criar essa categoria, devido sua relevância na abordagem formativa de avaliação da aprendizagem. A professora Cristiane menciona: *“Outra coisa importante é a devolutiva. Eu vou lhe dizer que consigo fazer essa devolutiva porque a classe é pequena. Não é possível fazer uma devolutiva individual com 80 alunos, como eu tinha em Osasco. Mas agora nessa faculdade que, não sei por que, eles têm classes pequenas, eu consigo.”*

Observamos aqui que uma devolutiva com qualidade realizada pelo docente aos estudantes acerca dos instrumentos avaliativos realizados, depende da quantidade de estudantes matriculados na turma. Instituições que privilegiam a quantidade de matrículas por turma, irão dificultar esta ação primordial na abordagem formativa de avaliação da aprendizagem, que é a devolutiva aos estudantes.

4.2.4 Avaliação e o planejamento docente

Quando indagadas se o resultado das avaliações em algum momento alterou o planejamento inicial da disciplina, visto que parte dos estudantes teve dificuldade de compreender algum dos conteúdos trabalhados, as três docentes responderam que, quando necessário, retomam conceitos e conteúdo com as turmas.

A professora Sônia afirma: *“Cada turma é diferente. Existem momentos em que precisamos retomar...”*

A professora Débora relata: *“E no decorrer do curso quando percebo que devo retomar, eu sempre volto.” “E no final da aula eles falaram: ah professora, que bom que você retomou, porque eu não tinha compreendido.”* A professora Débora considera que esta percepção de algo que não foi muito bem compreendido fica mais fácil no ensino presencial do que no remoto.

A professora Cristiane menciona também: “Eu preciso utilizar vários instrumentos, sinalizando o que está mais vulnerável, para depois falar com eles

e voltar.” “...já precisei retomar e refazer a bibliografia e procedimentos metodológicos. A minha expectativa não correspondeu à realidade”

Como vimos no capítulo 2, a abordagem formativa da avaliação é aquela na qual acontecem intervenções na realidade constatada. Ao identificar a dificuldade do estudante, as docentes realizam uma ação no processo de aprendizagem, retomando aquilo que não foi compreendido.

4.2.5 Concepção de Avaliação Formativa

Como já mencionado anteriormente, a escolha das docentes para a entrevista não se deu de forma aleatória e uma das características que a três docentes possuem em comum é o fato de considerarem a avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem em todas as etapas da educação escolar, inclusive na educação superior. Nesta categoria, que denominei concepção de avaliação formativa, selecionei de cada entrevista, trechos de suas falas nos quais identificamos princípios da abordagem formativa de avaliação da aprendizagem:

Professora Débora: “É sempre utilizar a própria avaliação como momento de aprendizagem. Ele fez, trouxe e iremos refletir em cima daquilo. É mais importante o aprendizado sobre a prática do que receber uma nota.”

“... e depois levo para a discussão. E eu levo mais em conta esse momento porque ele é fundamental para fechar, tirar dúvidas, conseguir captar qual o conceito de currículo, que corrente ele faz parte, pelo autor ou pelas palavras-chave e os significados que têm.” “Mesmo aquele aluno que não se saiu tão bem, não é prejudicado. Eu nunca reprovei.”

Professora Cristiane: “Os critérios de avaliação que constam no meu plano de ensino, não é somente controlar a falta do dia ou a não presença no outro. Mas é o processo de aprendizagem deles em cada momento.” “Eu procuro fazer uma avaliação processual, às vezes eles não entendem muito bem como isso funciona.” “... são vários instrumentos durante o semestre. Um instrumento só não revela o processo de construção de aprendizagem dos alunos.”

Professora Sônia: “Eu sempre defino esses critérios em qualquer atividade, para que o aluno possa entender porque ele obteve essa pontuação.”

“... ajuda muito a colocação dos critérios anteriormente.” “Eles estão desenvolvendo um portfólio de atividades, eu ia pedir que entregassem por foto. E foi um aluno que deu a ideia:- professora, vamos abrir as câmeras, aí cada um apresenta o seu? Se posiciona na frente da câmera. Não é melhor que tirar foto? - Nossa, eu não tinha nem pensado ou imaginado isso. Eu respondi que podia sim. Combinado então. E assim, vamos conversando, ajustando.

Como já mencionado, as três docentes consideram a avaliação da aprendizagem, não como um momento à parte do processo de ensino-aprendizagem, e como sim como parte fundamental deste, considerando o estudante e suas especificidades.

4.2.6 O curso de Pedagogia e a avaliação formativa

As três professoras confirmaram em suas falas que o curso de Pedagogia apresenta um percurso formativo de avaliação mais significativo quando comparado aos outros cursos de graduação das Instituições de Educação Superior.

Professora Sônia: *“Para nós da Pedagogia não tem tabu. Nós compreendemos a necessidade, mas os professores de exatas precisam entender a importância dessa abordagem.” “...quando temos reuniões formativas na Universidade, os professores da Pedagogia ficam divididos em vários grupos (o que achamos injusto) para que a gente possa dar uma força para os coordenadores. Nós nunca ficamos juntos, cada um num grupo, por exemplo, eu fico no grupo do Direito e o meu colega fica no de Odonto... É pra ajudar na discussão, na verdade.”*

Professora Débora: *“Pedagogia é uma coisa muito interessante. Eu dou aula no curso de História por causa das licenciaturas e percebo que é muito diferente a cultura deles. Os alunos estranham essa outra forma porque eles têm a cultura da prova.” “Eu acredito que a formação pedagógica faz falta para os professores.”*

Professora Cristiane: *“... o curso de Pedagogia tem muito mais preocupação com essa forma e concepção de avaliação.” “Mal ou bem, olha o sujeito de aprendizagem e eu não vejo isso nos outros cursos.”*

Observa-se que o curso de Pedagogia pode ser considerado um “par avançado” nas discussões da avaliação formativa na educação superior. A formação pedagógica permite reflexões mais aprofundadas sobre o processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes ignoradas no currículo de outros cursos de graduação.

4.2.7 Os desafios para a realização da avaliação formativa na educação superior apresentados nas entrevistas

As três professoras apresentaram em suas falas quais os desafios presentes nas Instituições de Ensino Superior Privadas na Cidade de São Paulo para a efetivação de uma abordagem formativa da avaliação da aprendizagem. Procurei elencar aqui os que puderam ser inferidos no processo de análise das entrevistas:

- **Ideologia de controle das IES**

Há Instituições que não concedem uma autonomia, de fato, para que docentes e estudantes discutam o processo avaliativo, agendando provas ou semana de provas, colocando a avaliação à parte do processo de aprendizagem. A professora Débora relata o quanto isso prejudica o planejamento: “...às vezes você não está no momento da avaliação. Você acabou de avaliar uma coisa, está trabalhando outra, quer avaliar mais na frente e não pode fazer assim.”

Ainda sobre provas e semana de provas, a professora Débora relata que na educação superior, elas contribuem muito para a queda na assiduidade dos estudantes, pois quando finaliza a semana de provas, mesmo que o calendário da Instituição não tenha esgotado os dias letivos, o estudante não comparece mais às aulas, considerando o semestre ou ano letivo terminados.

- **Preparação para as avaliações externas**

Como vimos no capítulo 2, as avaliações externas passaram a ser uma preocupação para as Instituições de Educação Superior, principalmente

nas privadas. Há Instituições que têm como objetivo preparar o estudante para estas avaliações, principalmente o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes). A Professora Cristiane relata que: *“Com a chegada do ENADE, nós éramos orientados para elaborar questões de múltipla escolha. Dentro da concepção deles, era necessário treiná-los para o ENADE.”* A professora Sônia também relata que: *“Fora isso a Universidade realiza também o ENADE- prova dissertativa e de múltipla escolha...”*

- **Dificuldades trazidas das etapas anteriores da educação**

Outro fator dificultador apresentado no contexto de trabalho da professora Cristiane foi a dificuldade trazida das etapas anteriores da educação. Ela relata: *“Eles vêm com dificuldades atualmente. Eu não sei como será a rede daqui pra frente, mas os oriundos da escola privada trazem muitas carências.”*

Observa-se aqui que não será possível para o professor da educação superior continuar pressupondo que os estudantes têm um mesmo ponto de partida quando ingressam em um curso de graduação. As experiências advindas da educação básica são muito diversas e cada estudante traz potências e dificuldades que precisam ser consideradas no processo avaliativo.

- **As dificuldades enfrentadas pelo estudante trabalhador**

A dificuldade dos estudantes trabalhadores que não possuem condições de se dedicar a uma rotina de estudos durante a semana, tendo o final de semana como opção, foi relatada no contexto vivenciado pela professora Cristiane. Para minimizar o impacto dessa realidade apresentada e não prejudicar os estudantes nessas condições, a referida professora apresenta a bibliografia ou proposta de atividade dias antes do final de semana para possibilitar que a maioria tenha condições de realizar as leituras e atividades solicitadas.

- **Número de estudantes matriculados**

As três docentes mencionaram a quantidade de estudantes matriculados como um fator que pode vir a dificultar a implementação de práticas avaliativas que visam o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes. A professora Débora relata: *“Há Instituições que colocam 100 alunos na sala de aula nos cursos de Pedagogia... acontece que o professor não tem condições de conhecer esses alunos. Na Universidade onde trabalho há 20 alunos matriculados, aproximadamente por sala. Por isso conheço todos.”* *“Quando eu trabalhava na outra Universidade, eu cheguei a ter 100 alunos na sala. Eu não dava avaliação individual, uma vez que não tinha condição de corrigir.”*

A professora Cristiane também menciona: *“Eu vou lhe dizer que consigo fazer essa devolutiva porque a classe é pequena. Não é possível fazer uma devolutiva individual com 80 alunos...”* *“Conforme o número de alunos de uma turma, você pensa num tipo de produção. Esse ir e vir da escrita dos alunos, eu tenho muito mais sucesso e garantia de aprendizagem deles do que se tivesse numa turma grande porque eu não teria tempo hábil para trabalhar nesses textos.”*

- **Resistência dos estudantes**

O desafio da resistência dos estudantes à avaliação formativa apareceu nas três entrevistas. Alguns estudantes ainda resistem ou às vezes não compreendem como se dá uma abordagem formativa de avaliação. A professora Sônia menciona que desde que a Instituições na qual trabalha solicitou a diversificação dos instrumentos avaliativos, os estudantes questionam: *“... por que agora tudo vocês avaliam?”* *“Por que agora nós somos avaliados no início do semestre?”* A professora Débora relata: *“Quando no primeiro dia de aula o professor apresenta o seu plano, os alunos querem saber: **como você vai avaliar? Vai dar uma prova? E como vai ser essa prova?**”*

A professora Cristiane menciona: *“Eu procuro fazer uma avaliação processual, **às vezes eles não entendem bem como isso funciona**”.* Destacamos aqui a importância do princípio apresentado por Vasconcellos (1995), no qual indica que todos os envolvidos no processo

tem que ter conhecimento do que se trata a abordagem formativa da avaliação da aprendizagem para evitar que a falta deste conhecimento possa gerar essa resistência dos estudantes.

4.2.8 As possibilidades e potenciais da avaliação formativa apresentadas nas entrevistas

Embora tenham aparecido inúmeros desafios nas falas das professoras entrevistadas com relação ao desenvolvimento de um percurso formativo de avaliação na educação superior, e neste caso, especificamente no curso de graduação em Pedagogia, pode-se perceber que apareceram também muitas possibilidades e potenciais neste processo formativo de avaliação da aprendizagem. Elenco abaixo as que foram inferidas das entrevistas em diálogo com o referencial teórico desta pesquisa:

- Acreditar e apostar na riqueza das trocas entre os estudantes na organização das atividades avaliativas;
- Atentar principalmente para o processo e não só para resultados;
- Utilizar procedimentos e instrumentos variados para avaliar a aprendizagem;
- Oportunizar que os estudantes se expressem no processo avaliativo;
- Realizar intervenções com base nas informações obtidas via avaliação em favor da superação daquilo que não foi compreendido, reorientando o percurso;
- Definir as regras do processo avaliativo desde o início;
- Tornar o estudante assíduo ao longo de todo o semestre ou ano letivo e não somente em alguns períodos específicos do curso;
- Envolver os estudantes no seu processo de aprendizagem;
- Garantir uma maior possibilidade desses futuros professores (estudantes do curso de Pedagogia) avaliarem os seus futuros estudantes dentro de uma abordagem formativa de avaliação da aprendizagem.

CAPÍTULO 5. Desafios e possibilidades para a realização da avaliação formativa na Educação Superior

A construção e conclusão desta pesquisa monográfica permite a retomada das intenções iniciais do projeto, bem como das descobertas e constatações realizadas após a análise bibliográfica e dos dados das entrevistas semiestruturadas com as três professoras que atuam na docência na educação superior.

O referencial teórico apresentado no capítulo 2, nos trouxe o percurso histórico da avaliação da aprendizagem no Brasil, bem como a concepção de avaliação da aprendizagem e avaliação formativa, com seus princípios que consideram variáveis contextuais, concepção de educação e sociedade e sugestões de instrumentos a serem utilizados na educação superior, deixando claro que somente o instrumento em si, não garante uma abordagem formativa de avaliação, mas sim as intervenções que o professor realiza com aquilo que identifica na realidade apresentada pelos estudantes.

Considerando que a avaliação na educação superior não deve ser considerada isolada no processo ensino-aprendizagem e que deve estar a serviço de um projeto de emancipação do estudante, possibilitando uma reflexão crítica da prática docente, foi possível no capítulo 4, através da análise do conteúdo das entrevistas, responder ao objetivo geral desta pesquisa: a avaliação formativa está presente na prática das três docentes entrevistadas que atuam em cursos de Pedagogia, na rede privada da educação superior na cidade de São Paulo, sendo esta rede hoje, responsável pelo maior número de efetivas matrículas na referida cidade. Foi possível analisar a compreensão das professoras sobre desafios e possibilidades para a concretização da abordagem formativa de avaliação da aprendizagem no contexto de sua práxis pedagógica, a partir de suas experiências e vivências.

Constatamos neste capítulo também que os objetivos específicos desta pesquisa também foram contemplados. Observou-se que a autonomia didática das docentes para decidir e escolher os instrumentos de avaliação a serem utilizados pelos estudantes já existe, mas em algumas situações a Instituição ainda determina procedimentos avaliativos padronizados que vão na contramão

da avaliação processual, quer seja a semana de provas, ou a realização de simulados preparatórios para o ENADE. Observamos que as docentes diversificam os instrumentos avaliativos possibilitando aos estudantes maiores oportunidades de manifestarem a compreensão dos temas discutidos em aula, e que os resultados obtidos através destes instrumentos alteram seus planos de ensino, ou seja, esses planos são flexíveis e é dada uma maior importância para a aprendizagem dos estudantes e não para a meta isolada de cumprir o plano de ensino.

Observamos ainda que a quantidade de alunos matriculados e frequentes no curso impacta diretamente na efetivação da avaliação formativa, uma vez que nesta abordagem, o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem de cada estudante precisa ser observado pelo docente através de instrumentos diversificados e devolutivos preocupadas em subsidiar a reflexão deste estudante sobre sua produção nas diversas disciplinas do curso.

Percebemos que as docentes do curso de graduação em Pedagogia entrevistadas possuem uma maior preocupação em avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. A formação pedagógica e a experiência das docentes entrevistadas na docência da educação básica também proporcionam um olhar mais atento aos estudantes. Verificamos que algumas Instituições de Educação Superior se utilizam desta experiência em momentos formativos com docentes de outros cursos de graduação.

Identificamos ainda alguns dos principais desafios percebidos pelas docentes para que de fato a abordagem formativa se efetive na educação superior como a ideologia de controle das IES, a preparação para as avaliações externas, as dificuldades trazidas das etapas anteriores da educação escolar, as dificuldades enfrentadas pelo estudante trabalhador, o número de estudantes matriculados em uma mesma turma e a resistência dos estudantes que muitas vezes não compreendem a abordagem formativa por não a terem vivenciado em outras etapas da escolarização. Entretanto, as possibilidades e potenciais também estão presentes nas práticas destas professoras no que diz respeito à avaliação formativa, tais como: acreditar e apostar na riqueza das trocas entre os estudantes na organização das atividades avaliativas, atentar principalmente para o processo e não só para resultados, utilizar procedimentos e instrumentos variados para avaliar a aprendizagem, oportunizar que os estudantes se

expressem no processo avaliativo, realizar intervenções com base nas informações obtidas via avaliação em favor da superação daquilo que não foi compreendido, reorientando o percurso, definir as regras do processo avaliativo desde o início, tornar o estudante assíduo ao longo de todo o semestre ou ano letivo e não somente em alguns períodos específicos do curso, envolver os estudantes no seu processo de aprendizagem e garantir uma maior possibilidade desses futuro professores (estudantes do curso de pedagogia) avaliarem os seus futuros estudantes dentro de uma abordagem formativa de avaliação da aprendizagem.

Considerações Finais

Avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes em qualquer etapa da educação é uma tarefa bastante delicada para o professor realmente comprometido com suas atribuições docentes. Na educação superior não é diferente, pois atribuir valores às ações humanas requer cuidado, princípios bem definidos e conhecidos por todos, bem como o conhecimento de que a qualidade das atividades propostas é de maior relevância do que a quantidade. A abordagem formativa da avaliação da aprendizagem se distancia de julgamentos, estigmatização e classificação dos estudantes, sendo vivenciada como um momento de análise e reflexão das dificuldades e obstáculos por parte dos seus protagonistas, buscando sempre novos pontos de partida, privilegiando o percurso do processo de ensino-aprendizagem ao resultado.

Transformações significativas na avaliação da aprendizagem na educação superior acontecem quando o professor amplia a consciência sobre sua própria prática. Ampliar esta consciência requer reflexões constantes sobre o seu fazer pedagógico. Entretanto, somente as mudanças nas ações individuais dos docentes, desvinculadas de um projeto político-pedagógico de construção coletiva e participativa, envolvendo toda a IES, com visibilidade e convidado a romper com a linearidade e a burocracia, não trarão novos rumos para esta temática tão complexa. A abordagem formativa da avaliação da aprendizagem já aparece na prática individual dos docentes da educação superior nos cursos de Pedagogia das Instituições Privadas da Cidade de São Paulo. Contudo, para que não seja uma prática concentrada somente em alguns professores e seja uma concepção para além dos cursos de Pedagogia, há muitos desafios a serem superados, como demonstrado nesta pesquisa, sendo que o maior deles é que as instituições privadas de educação superior, representadas por mantenedores, gestores e docentes, considerarem o ser humano que vem antes da quantidade de registros de matrículas, acolhendo seus costumes, desejos, expectativas e respeitando-o como sujeito histórico das suas aprendizagens. Neste contexto, o professor se torna um par avançado na conquista de novas descobertas, revisitando seu planejamento e o

ressignificando com vistas a atender às especificidades do estudante da educação superior.

Sendo assim, não tivemos a pretensão de esgotar esse tema de fundamental importância para a docência na educação superior. A avaliação formativa nesta etapa da educação é ainda pouco explorada em pesquisas, podendo ser abordada e aprofundada em futuras investigações, como por exemplo, em que medida a construção coletiva de um projeto político-pedagógico emancipatório pode contribuir para que avaliação formativa se consolide para além de uma ação individual docente ou curso específico de graduação ou ainda se é possível desenvolver a avaliação formativa da aprendizagem em contextos nos quais o professor tem seu trabalho intensificado pelo excesso de estudantes matriculados, de demandas burocráticas ou carga horária semanal de trabalho excessiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96*. Brasília, DF: Senado Federal, 2005.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Manual Operacional para Comitês de Ética em Pesquisa*. Brasília, 2002.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Nota técnica – Plataforma Brasil*. Brasília, 2009.
- CHAVES.S.M. *A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades*. São Paulo, 2003.
- DEMO, Pedro. *Metodologia da Investigação em Educação*. Curitiba: Ibpex, 2005.
- DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da Educação Superior*. São Paulo: Cortez, 2003.
- FELTRAN, Regina C. de S. (Org.) *Avaliação na educação superior*. Campinas: Papirus, 2002.
- FERNANDES, C.O e FREITAS L. C. *Indagações sobre o Currículo: avaliação e currículo*. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2008.
- FERRAREZI, J. C. *Guia do trabalho científico: do projeto à redação final: monografia, dissertação e tese*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- FRANCO, M. Laura P.B. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, L.C. *Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?* In: Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos / Ivany Rodrigues Pino, Dirce Djanira Pacheco e Zan (Organização) ; Aparecida Néri de Souza ... [et al.]. – Brasília, DF: Inep, 2013.
- GONTIJO, Simone Braz Ferreira. *O Enade Como Instrumento De Avaliação Da Educação Superior Na Percepção Dos Estudantes De Pedagogia*. In: Congresso Ibero Americano, IV, 2014. Porto - PT,
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar como investigação e intervenção: uma abordagem operacional*. In: D'ÁVILA, Maria Cristina; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). *Profissão docente na Educação Superior*. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. Unidade II – Concepções de avaliação no ensino superior: avaliação mediadora.

MENDES, Olenir Maria. *Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs.). *Currículo e avaliação na educação superior*. 1ª ed. Araraquara: Junqueira & Marins, 2005. p. 175-197

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea das G.C. *Docência no ensino superior*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23.ed. rev. e atual.- São Paulo: Cortez, 2007.

SORDI, Mara Regina Lemes de. *Avaliação universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para construção da autonomia, da cooperação e da inclusão?* In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs.). *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: JM, 2005. p. 121-148

SOUZA, Ana Maria de Lima. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior: aspectos históricos*. Revista Exitus, vol. 2, nº 01, jan./jun. 2012.

SZYMANSKI, Heloísa. *A entrevista na educação: a prática reflexiva*. Heloísa Szymanski (org.), Laurinda Ramalho de Almeida, Regina Célia Almeida Rego Prandini. – Campinas, SP- Autores Associados, 4ª ed. 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1995.

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. *Avaliação no trabalho pedagógico universitário*. In: CASTANHO, S. & CASTANHO, M. E. (Orgs.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

ANEXO A

**Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Comitê de Ética em Pesquisa**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada para participar da pesquisa “Avaliação Formativa na Educação Superior – Possibilidades e Desafios”. O objetivo deste estudo é verificar se é possível afirmar que a abordagem formativa da avaliação da aprendizagem, ou seja, aquela que privilegia o processo de desenvolvimento contextualizado de cada aluno está presente na prática dos docentes que atuam em cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior da rede privada da Cidade de São Paulo e analisar a compreensão destes professores sobre desafios e possibilidades de concretização de uma avaliação formativa no contexto de sua práxis pedagógica. Você foi selecionada porque sua prática docente tem como característica fundamental uma concepção humanista e dialética. A sua participação não é obrigatória, nem remunerada. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Sua atuação nesta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista semiestruturada com questões que giram em torno do processo de avaliação da aprendizagem na Educação Superior. A entrevista será agendada previamente para o melhor dia e horário em sua agenda. Considerando que o Brasil e o mundo estão enfrentando uma pandemia, causada pelo coronavírus, faremos a entrevista através da plataforma digital que melhor possa lhe servir para eliminar qualquer tipo de risco a sua saúde. Os benefícios relacionados com a sua participação são a possibilidade de refletir sobre sua prática e contribuir para a produção de conhecimento no campo da Didática da Educação Superior. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. A entrevista será gravada e

armazenada por um período máximo de 5 (cinco) anos, mas dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação e para a garantia total de sua privacidade será usado na análise dos dados um nome fictício. Quando da conclusão do trabalho você receberá uma cópia da monografia, garantido seu acesso aos dados da pesquisa. Você receberá uma via deste termo onde constam o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do CEP, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

**Profa Dra AMANDA CRISTINA TEAGNO LOPES
MARQUES
Orientadora
E-mail: amandamarquesifsp.edu.br
Rua Pedro Vicente, 625- São Paulo
Telefone: (11) 996262979**

**FLÁVIA POZZI LUCCHESI
Estudante de Pós-Graduação
E-mail: flaviapozzi@uol.com.br
Rua: Pedro Vicente, 625– São Paulo
Telefone: (11) 963987697**

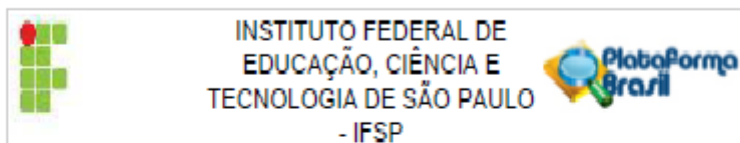
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP
Telefone: (11) 3775-4569
E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Docente Entrevistada

ANEXO B

	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO - IFSP									
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP										
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA										
Título da Pesquisa: Avaliação Formativa na Educação Superior- Possibilidades e Desafios										
Pesquisador: Flávia Pozzi Lucchesi										
Área Temática:										
Versão: 2										
CAAE: 35453420.4.0000.5473										
Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE SAO										
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio										
DADOS DO PARECER										
Número do Parecer: 4.211.067										
Apresentação do Projeto:										
Avaliação Formativa na Educação Superior- Possibilidades e Desafios										
Objetivo da Pesquisa:										
<p>O objetivo geral deste projeto de pesquisa é verificar se é possível afirmar que a abordagem formativa da avaliação da aprendizagem, ou seja, aquela que privilegia o processo de desenvolvimento contextualizado de cada aluno está presente na prática dos docentes que atuam ou atuaram nos cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior da rede privada da Cidade de São Paulo e analisar a compreensão destes professores sobre os desafios e possibilidades de concretização de uma avaliação formativa no contexto de sua e analisar a compreensão destes professores sobre os desafios e possibilidades de concretização de uma avaliação formativa no contexto de sua prática pedagógica.</p>										
Avaliação dos Riscos e Benefícios:										
mencionados na proposta e nos docs obrigatórios										
<table border="0"> <tr> <td>Endereço: Rua Pedro Vicente, 625</td> <td>CEP: 01.100-010</td> </tr> <tr> <td>Bairro: Cerinê</td> <td></td> </tr> <tr> <td>UF: SP</td> <td>Município: SAO PAULO</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (11)3775-4865</td> <td>E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br</td> </tr> </table>			Endereço: Rua Pedro Vicente, 625	CEP: 01.100-010	Bairro: Cerinê		UF: SP	Município: SAO PAULO	Telefone: (11)3775-4865	E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br
Endereço: Rua Pedro Vicente, 625	CEP: 01.100-010									
Bairro: Cerinê										
UF: SP	Município: SAO PAULO									
Telefone: (11)3775-4865	E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br									



Continuação do Parecer 4.211.007

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

apta a ser aplicada

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos alterados conforme solicitação e carta resposta em anexo.

Recomendações:

não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

não há

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

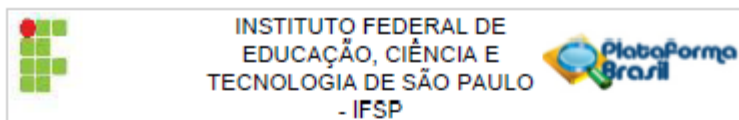
Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES BÁSICAS DO PROJETO_1565449.pdf	05/08/2020 22:44:29		Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	05/08/2020 22:43:52	Flávia Pozzi Lucchesi	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	05/08/2020 22:43:08	Flávia Pozzi Lucchesi	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	26/06/2020 16:44:49	Flávia Pozzi Lucchesi	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/06/2020 00:03:16	Flávia Pozzi Lucchesi	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não



Continuação do Parecer: 4.211.007

SAO PAULO, 13 de Agosto de 2020

Assinado por:
Camilla Colpy Gonzalez Fernandez
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Pedro Vicente, 625
Bairro: Carandá CEP: 01.100-010
UF: SP Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3775-4865 E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br

APÊNDICE

Transcrição da Primeira Entrevista

A primeira docente entrevistada foi a professora “Sônia” (nome fictício). Trabalha em uma Universidade Privada na Cidade de São Paulo.

(...)

Flávia - (...) Sônia, seu nome e o nome da Instituição não serão mencionados porque o intuito é a práxis, verificar como a avaliação acontece. Acabei tendo interesse por esse tema principalmente na supervisão escolar, pois lidamos com a formação de docentes da educação básica com dificuldades em realizar uma avaliação formativa. Então a ideia de verificar como os alunos são avaliados na educação superior foi meu interessante. Ver também no curso de Pedagogia como acontece a avaliação e se os alunos têm a possibilidade de serem avaliados dentro de uma abordagem formativa.

Flávia - Para começar, me conta um pouco da sua trajetória profissional até você chegar como docente do Ensino Superior e quais matérias ou disciplinas que tem desenvolvido nos últimos anos e especificamente nesse ano.

Sônia - Sim. Eu comecei a fazer o curso de Mestrado em 2005, durante o curso foi convidada por minha orientadora para dar um curso e me apaixonei pela formação de professores. Então, na verdade, eu fui instigada pela minha ex-orientadora. Até então eu era professora de sala de aula, estava na prefeitura, como professora de Educação Infantil. Ministrava aulas na EJA à noite, porque eu gostava de alfabetização de adultos. Sempre existiam algumas aulas na DRE, avulsas ou por licença, e como eu gostava da educação de jovens e adultos, acabava ministrando essas aulas. Fazendo o mestrado, adquiri o gosto pela formação de professores, aprendi muito com essa minha ex-orientadora, cuja área é a orientação contínua de professores, embora o meu tema de pesquisa fosse a avaliação da educação infantil. Comecei a enviar curriculum para as Universidades. Na época, na verdade, eu era de uma Universidade Privada em

São Paulo e ela me chamou para um teste para dar a disciplina de Fundamentos da Educação Infantil. Prestei o teste, acabei passando e fiquei um bom tempo nesta Universidade, até ela ser vendida, como professora dessa disciplina. Tudo que era inerente à Educação Infantil eu pegava.

Em 2011, ou melhor 2010, eu recebi o convite para ser a coordenadora do curso de pedagogia nesta Universidade. Até aí eu era só professora da prefeitura com jornada parcial de meio período, nunca abri mão das aulas na prefeitura, sempre apaixonada pelo trabalho de educação da prefeitura - que eu acredito muito. Eu continuava na prefeitura e na faculdade. Aí vendo a necessidade da coordenação pedagógica, pensei eu preciso fazer o doutorado. Não dá e não pode assumir a coordenação de um curso superior sem o doutorado. No mesmo ano iniciei o curso, até por exigência da Universidade, na época.

Só que no meio do curso de doutorado, que eu também fiz na PUC, com a professora Maria Malta Campos - na educação e currículo vendo a participação da criança em avaliação escolar, no decorrer do percurso, a Universidade foi vendida para outra razão social. Surgiu o concurso na prefeitura para coordenação pedagógica. E como eu achei que seria demitida, porque quando tem fusão de empresas sabemos que existem muitos cortes, muitas pessoas são mandadas embora. O que eu fiz, saí da coordenação do curso de Pedagogia e fiquei só com a sala de aula, com poucas aulas na época. E entrei na coordenação da Prefeitura. Fui chamada logo a seguir. Graças a Deus, foi vendida a Universidade, mas eu não fui demitida. (...)

Flávia - Que bom, Sônia! O que eu acho interessante no seu percurso é isso, porque na verdade você atua diretamente na educação infantil, e isso te traz uma bagagem fantástica para ser docente num curso de Pedagogia. A sua experiência está no chão da escola, você não está falando só de teoria. Você vive a educação infantil na prática e, com certeza, isso é algo que para o currículo de seus alunos é enriquecedor. (...)

Sônia- Só um detalhe: quando eu entrei na Prefeitura, eu entrei como adjunto (professor substituto) então eu não fiquei só na educação infantil, eu também fui para o fundamental, eu peguei salas de alfabetização - uma vez que alfabetização é uma disciplina que eu tenho aderência - assim como educação

de jovens e adultos. Só para justificar e responder quais são as disciplinas que eu tenho aderência. Eu tenho uma coordenadora de curso a qual distribui as aulas de acordo com a formação e a experiência profissional de cada professor. Então quais as disciplinas que geralmente eu pego? EJA (Educação de Jovens e Adultos), Educação Infantil (todas as que têm relação com EI), Gestão Escolar, Didática e Alfabetização e Letramento para crianças. Essas são as disciplinas que eu sempre pego.

Flávia- É bem interessante essa preocupação da coordenadora ao fazer a distribuição pensando na experiência e na formação, isto é, o que você estudou e pesquisou, junto com a sua prática. Com certeza isso repercute de forma bem positiva para os alunos que estão cursando. Isso é um padrão, ou sua coordenadora assim age por compreender que isso traz um maior benefício para a aprendizagem deles?

Sônia- Eu acredito que é da coordenação. Acredito que é algo dela.

Flávia- Entrando mais especificamente nas questões sobre avaliação, você como docente da Educação Superior, há bastante tempo nesta Instituição, tem autonomia para definir quais são os instrumentos de avaliação que vai utilizar com os alunos? Ou existem alguns instrumentos que já são pré-definidos pela Instituição? Você pode complementar ou não? Ou já vem tudo determinado e você só precisa aplicar? Como funciona isso na Instituição que você trabalha hoje?

Sônia- As disciplinas que os professores ministram (disciplinas presenciais) o professor tem autonomia. Mas existe um combinado do curso de Pedagogia: dar uma prova no final do semestre. Temos autonomia para elaborarmos a prova da maneira que quisermos e podemos combinar se terá questão dissertativa ou de múltipla escolha. Fazemos uma reunião com o colegiado dos professores do curso. Dentro desse combinado decidimos também quantas questões constarão. A Universidade, no geral, faz uns dois anos ou três anos que ela está com um programa de avaliação continuada. O professor tem a liberdade de criar os instrumentos avaliativos, qualquer um, e no portal do AVA (Ambiente Virtual de

Aprendizagem) temos a possibilidade de colocarmos várias atividades avaliativas, colocando a pontuação que deseja. É uma recente bandeira da Instituição. O professor de Pedagogia acha muito bom, mas para as outras matérias dos cursos de odontologia, engenharia, por exemplo, existe todo um trabalho a ser desenvolvido com esses professores para que eles possam entender o trabalho de avaliação continuada. Uma vez que, querendo ou não, essa modalidade dá mais trabalho, pois o professor está sempre lançando algum tipo de nota.

Flávia- Sim. Mas eu acredito que ao mesmo tempo é uma possibilidade de um acompanhamento maior das aprendizagens desses estudantes. Não deixa de ser uma abordagem mais formativa de avaliação.

Sônia- Com certeza. Tanto que eles chamam de avaliação continuada. Tem esse nome na faculdade. Não é nota mais. A nota que consta no histórico é necessária, tem que ter porque é uma Resolução do MEC (de 0 a 10), mas para a gente conta a pontuação. Por exemplo 1000, 200, 300 pontos e no final essa pontuação é transformada em conceito, que é aquele do histórico escolar de 0 a 10. Isso já faz uns três anos, mas eles ainda estão pegando muito na formação e explicando para o professor porque é importante isso. Para nós da Pedagogia, não existe tabu. Nós compreendemos a necessidade, mas os professores da área de exatas precisam entender a importância dessa abordagem. E os alunos também porque até Pedagogia, no início, teve resistência deles. Acredita?

Flávia- Acredito, sim.

Sônia- ... *porque agora tudo vocês avaliam? Não pode mais faltar em uma aula que tem atividade?* No início do ano, eles gostam de faltar bastante. E é o momento das atividades diagnósticas, a gente faz um parecer e coloca no portal. E aí eles ficavam doidos porque eles não apareciam na Faculdade. *Por que agora nós somos avaliados no início do semestre?*

Flávia- Isso mostra como não é somente o professor que muitas vezes precisa passar por esse tipo de formação. Existe a resistência dos alunos, talvez por

uma cultura de serem formados com a avaliação (sem ser numa abordagem mais formativa) nota- prova, nota-prova e não eles não conseguem perceber o processo, como eles se desenvolvem ao longo do curso. A presença na aula é um elemento fundamental. Não deixa de ser para se conseguir esse desenvolvimento. Mas é muito interessante essa experiência que você traz!

Sônia- Eles também demoram muito. O primeiro ano fica chocado. Eles acham que o curso é muito difícil, mas na verdade não é. Depois eles vão entendendo que isso ajuda o processo e a obtenção da nota que precisa para passar, que é acima de 6,0.

Flávia- Lá a média é acima de 6,0.

Sônia- Eles acabam compreendendo que isso é importante lá na frente, o foco não é só prova. Existe aluno que some o semestre inteiro e ele acha que comparecer na prova final é o suficiente. Isso está acabando com a cultura do aluno que acha que é só passar bem na última prova, ideia que é muito forte no ensino superior.

Flávia- Sim, a gente percebe mesmo. E, aproveitando isso que você está falando, vocês têm esse combinado de dar essa prova, mas ao longo do semestre, quais os instrumentos que você costuma trabalhar com os alunos do curso de Pedagogia? Quais são os outros instrumentos combinados por vocês, professores, além da prova?

Sônia- Temos trabalhos em grupo, pequenos seminários, discussões de palestras, eventos que ocorrem na Universidade. Normalmente é pedido um relatório. Existe também a Jornada da Pedagogia, que eles costumam elaborar relatórios. Existe também o relato da experiência de estágios, dependendo da disciplina. E também a apresentação prática dos alunos com relação ao conteúdo da disciplina é pedido para apresentar alguma coisa, até pelo Teams. Eu tenho uma disciplina de práticas e estou fazendo algumas apresentações pelo Teams com a câmera ligada. E está super bacana! Isso também já conta como pontuação para nota. Não tem uma nota fechada. A soma desses pontos

é que vai gerar o conceito final. Existe uma métrica da Faculdade e nós só vamos digitando essa pontuação. Tem um limite máximo e essa pontuação gera a média. Os alunos têm essa fórmula. Eles têm como calcular por eles mesmos. Se cada professor tivesse que calcular por cada aluno, ficaríamos enlouquecidos... É o próprio sistema que calcula.

Flávia- Que bom! O aluno tem acesso a isso e vai podendo acompanhar. Sônia, quando você começa o semestre e vai discutir o plano de aula com os alunos, existe alguma brecha, um momento mais dialógico, para definição dos instrumentos junto com a turma? Isso no sentido de ouvi-los, saber o que pensam porque você acabou de dizer que às vezes aparece uma resistência quando se parte para a abordagem mais formativa. Me conta um pouco como isso acontece.

Sônia- Eu brinco com eles. Existem coisas negociáveis e outras inegociáveis. A prova final, por exemplo, é inegociável porque ela foi decidida no colegiado. Existe também a questão do concurso público, pois a gente sabe que é uma prova e precisa ter essa preparação. Fora isso a Universidade realiza também o ENADE – prova dissertativa e de múltipla escolha – então explico para eles que isso não tem como negociar. Eles não têm como deixar de fazer a prova, agora o restante, sim. Agora essa apresentação, que estamos utilizando pelo Teams, eu ia fazer de uma outra forma com eles. Eles estão desenvolvendo um portfólio de atividades, eu ia pedir que eles entregassem por foto. E foi um aluno que deu a ideia. *Professora, vamos abrir as câmeras, aí cada um apresenta o seu. Se posiciona na frente da câmera. Não é melhor que tirar foto?* Nossa, eu não tinha nem pensado ou imaginado isso. Eu respondi que podia sim. Combinado então. E assim, nós vamos conversando, ajustando. Ou senão eu dou alguma atividade ou sugestão e eles falam *...nossa professora, a gente trabalhou tanto em cima disso e não vai ter nenhum pontinho?* E eu falo então vai ter. Dá para negociar sim. E também, às vezes se tem algum aluno que não consegue, por algum motivo, fazer a atividade naquele dia e se ele encaminhar por e-mail, eu aceito. É negociável. Pelo menos com esse modelo de avaliação continuada que eles colocaram durante esses anos, dá para fazer isso sim. Nós podemos colocar a pontuação quando queremos.

Flávia- E você percebeu se essa nova abordagem da avaliação continuada propiciou mais chances para o aluno se desenvolver e até mesmo recuperar as aprendizagens? Por exemplo, se num determinado dia ele não conseguiu aquela pontuação esperada, como existem outras atividades, acaba ocorrendo uma condição de recuperar aquilo que talvez não tenha ficado muito claro, certo?

Sonia - Isso veio sim. Numa forma geral também, observávamos que muitas vezes o aluno desistia no meio do caminho. Ele começava o curso em final de fevereiro, chegava em abril, na P1 um monte de gente já desistia. *Não vou conseguir, chega, não tem mais o que fazer....É melhor eu fechar ou abandonar o curso.* Agora é diferente porque ele vê várias possibilidades. E minha coordenadora também conversa muito com eles. Eles têm algumas disciplinas online (que o MEC permite) e elas vêm com a prova pronta. Essas disciplinas têm uma carga horária que o MEC autoriza. Como hoje existe uma série de exercícios, a evasão diminuiu até para essas disciplinas, o que não se dirá do presencial? Os índices de evasão foram diminuídos. Nós sabemos também que existem segundas intenções por traz disso. Nós percebemos a parte pedagógica dos alunos, mas sabemos que existe o interesse financeiro do aluno não desistir. A Faculdade precisa que o aluno não desista.

Flávia- No início, você tocou num ponto que é bem importante quando você falou que por parte dos professores do curso de Pedagogia existe já uma visão diferente e até uma aceitação melhor dessa possibilidade de avaliação, dentro dessa abordagem que a Instituição está trabalhando. Mas também precisamos olhar para o outro lado, não tem jeito, porque sabemos que a evasão é algo muito presente nas Universidades Privadas e se elas levassem a ferro e fogo os resultados de provas, o aluno não fica e todos perdem. As Instituições perdem e o aluno perde a oportunidade da formação. Eu entendo o que você está dizendo: existe a visão pedagógica, mas também o interesse financeiro.

Bom, a próxima questão já está até respondida. Seria de você já teve experiência com a abordagem formativa de avaliação da aprendizagem. Tudo que relatou até agora, mostra que sim, não é?

Sônia- Sim, sem dúvida.

Flávia- Sônia, para atribuir a nota, o que você leva em consideração? Qual é o seu olhar para a atribuição desses pontos que posteriormente vão ser transformados em notas?

Sônia- Toda vez que a gente vai colocar, por exemplo, a apresentação de uma atividade, eu costumo apresentar os critérios de como deve ser essa apresentação. O tempo sempre é colocado como um dos critérios, para que haja a oportunidade de todos apresentarem- 10 ou 15 minutos, clareza do que se pretende abordar e recursos didáticos utilizados. Isso é colocado antes da apresentação e da avaliação. Ou quando é o relato da experiência de estágio, ocorre a mesma coisa, isto é, quais serão os critérios. Eu sempre defino esses critérios em qualquer atividade, para que o aluno possa entender porque ele obteve essa pontuação. Às vezes ele mesmo já fala *viu professora, eu estou entregando, mas vai faltar isso na minha atividade que eu não consegui fazer*. Então ele já sabe mais ou menos qual será a pontuação dele. Ele já sabe qual critério que vai ou não vai atingir. *Ai professora, eu estou sem tempo, eu não consegui*. Ele também mais ou menos já sabe qual será sua pontuação por não ter entregado aquilo. Ajuda muito a colocação dos critérios anteriormente.

Flávia- O combinado não sai caro!

Sônia- Isso também evita o comentário “dois pesos, duas medidas”. *Por que fulano tirou melhor nota, se fizemos igual?* Fulano tirou melhor nota porque ele atingiu todos os critérios que foram combinados anteriormente.

Flávia- Excelente! Fica mais justo com todo mundo, certo? Porque todos compartilharam os critérios com você. Ele já está sabendo até onde chegou (...*eu fui até aqui*) e ele já sabe que alguns critérios talvez ele não consiga atingir.

Sônia- Ou também na hora da apresentação, eu já falo que o critério tal não foi atingido. Às vezes eles acham que a gente não vai perceber, que não está

prestando atenção... por isso eu gosto de falar na hora. Mostra que estamos acompanhando.

Flávia- Acho que já também abordamos o assunto da próxima questão, mas queria que você aprofundasse um pouco mais. Você falou que os professores de Pedagogia conseguem se familiarizar melhor com a abordagem formativa da avaliação da aprendizagem. Você considera mesmo que o curso de Pedagogia tenha essa característica de possuir instrumentos mais formativos quando comparado com outros cursos? Você, como professora do curso de Pedagogia, consegue ter a dimensão dos outros cursos?

Sônia- Não tem nem comparação. Isso é verdadeiro. Na sala dos professores podemos observar. Eles dizem *agora temos que dar um monte de atividade... por quê?* Até quando temos reuniões formativas na Universidade, os professores da pedagogia ficam divididos em vários grupos (o que achamos muito injusto) para que a gente possa dar uma força para os coordenadores. Nós nunca ficamos juntos, cada um num grupo, por exemplo, eu fico no grupo de Direito e o meu colega fica no de Odonto... É para ajudar na discussão, na verdade. Os coordenadores fazem isso de propósito mesmo. Mas é válido, somos colegas e acabamos conversando e trocando muita coisa. Por outro lado, se a Universidade não fizer isso e ficar só esperando a mudança, ela nunca chega.

Flávia- Não chega. Na verdade, eu acredito que, por concepção, o curso de Pedagogia é o que mais tenha a compreensão dessa importância, certo? Por todas as disciplinas estudadas e pela nossa vivência, é o curso que mais tem condição de contribuir, pensando em todos os cursos que a Universidade oferece. É uma boa estratégia das coordenadoras – diluir vocês nos grupos.

Sônia- Existem alguns grupos que têm uma cabeça diferente. Por exemplo, Arquitetura. Eles fazem tantas coisas interessantes com os alunos! Nós aprendemos muito quando ficamos com eles. Eles realizam umas visitas bem legais e também umas atividades práticas e diferenciadas dentro da Universidade. É uma visão muito boa.

Flávia- Durante a sua trajetória na docência do curso de Pedagogia, em algum momento você chegou a fazer alguma modificação no planejamento inicial? Isso por conta de observar o resultado de uma determinada avaliação que eles realizaram e perceber que talvez a turma não tenha compreendido muito bem determinado conceito? A avaliação já te deu indícios para fazer modificação no seu planejamento inicial ou independente do resultado, por ser uma instituição privada precisa-se continuar e depois eles têm que se recuperar de outras formas?

Sônia- Nós temos sim essa autonomia. Por exemplo, com a primeira ou segunda avaliação dada é possível ver que uma turma é muito diferente da outra. E aí, em alguns momentos, é necessário retomar. Nesse semestre, eu estou com uma turma de Didática, que é o terceiro semestre e às vezes eu preciso retomar aspectos da Psicologia da Educação com eles. Como eles estão tendo concomitante, existem conceitos que eles ainda não tiveram. Cada turma é diferente. E essas pequenas atividades, que são dadas no decorrer do semestre, nos ajudam nisso. Existem momentos em que precisamos retomar e às vezes é preciso avançar porque a gente percebe que é uma discussão que para aquele semestre já está superada. Então temos que colocar coisas a mais. Isso também acontece, principalmente quando eu pego Práticas de Alfabetização, para o sexto ou sétimo semestre, o curso é outro. Eles já vêm com uma bagagem diferente. Já é possível colocar questões mais específicas da Alfabetização. Isso acontece com muita frequência.

Flávia- Que interessante! Isso é importante para os dois lados. Não só no sentido que às vezes você precisa retomar como em outras situações você deve avançar porque aquilo já se superou.

Sônia- Você não vai falar de sondagem, das fases porque eles já sabem, já tiveram lá no início os fundamentos da Alfabetização. Agora eles querem práticas. Você já vai direto para análise de livro didático. É diferente.

Flávia- E já se encaminhando para o final, você considera que a quantidade de alunos matriculados numa determinada impacta na questão de se pensar numa abordagem mais formativa por ser uma abordagem que requer mais tempo, mais disponibilidade para algumas situações? Você acredita que a quantidade de alunos faz diferença quando se pensa nos instrumentos de avaliação?

Sônia- Sim, influencia muito até na quantidade de correção que você precisa realizar. O curso de Pedagogia, de um tempo para cá, está diminuindo muito o número de alunos. Eu estou falando da minha realidade e há um bom tempo, coincidentemente desde quando mudou esse sistema de avaliação, a Pedagogia não tem mais 100 alunos na sala. A frequência está caindo. Falando da realidade do curso de Pedagogia, nós não temos muitos alunos. Então dá sim para fazer uma avaliação com mais recursos. Também utilizar a apresentação em sala de aula porque com 100 alunos, não dá. Fica muito cansativo. Eu não sei como os professores que têm turmas numerosas estão fazendo, como o curso de Direito.

Flávia- Sônia, quais seriam, na sua opinião, as maiores dificuldades e desafios para se implementar uma abordagem formativa de avaliação na educação superior? Quais são os aspectos que você consegue levantar como dificultadores e outros como facilitadores desse processo?

Sônia- A dificuldade é que não temos isso na educação básica, então parece que no ensino superior existe uma varinha mágica que mudou tudo. Os alunos às vezes questionam isso: *Ai professora, eu nunca tive isso na escola!* Existe essa dicotomia com a questão básica e também a formação do professor. No curso de Pedagogia, não temos resistência, mas nos demais cursos, ainda vemos essa dificuldade – parece que o professor faz por obrigação, e não por enxergar a importância. A Faculdade instituiu e ele precisa colocar várias atividades. Por outro lado, o que vejo de positivo, é que os alunos ficam mais interessados, a aula fica mais cheia, existe de fato um maior envolvimento deles. Independente se há avaliação ou não, a frequência aumenta e não se vê o “aluno turista”. *Ah, no final do semestre eu apareço lá e faço a prova e pronto!* E começamos a ter esse diálogo de prática com o aluno porque é muito bonito falar de educação contínua para eles utilizarem na educação básica e nós não

fazemos isso no curso superior, dentro da universidade? Nós mostramos a importância e eles vivenciam também o mecanismo da avaliação contínua, com a intenção que eles levem isso adiante. Como eu sou da educação infantil, às vezes eles dizem: *Ai professora, a gente tem que ir na palestra e ainda fazer relatório?* Até isso eles reclamam: *Deixa a gente só assistir.* Eu argumento que eles precisam fazer o relatório de observação das crianças, descrever as situações. O que nós estamos praticando aqui, vocês também vão atuar lá na frente. Assim podemos mostrar esse viés da Teoria com a Prática. Isso também é um ponto positivo da avaliação contínua.

Flávia- Muito bom Sônia! Foi muito bom conversar com você! Aprendi muito no estágio que fiz com sua turma no curso de Pedagogia e hoje, mais ainda. Você trouxe elementos muito significativos para a análise e reflexão. Foi uma contribuição muito grande para o trabalho. Muito obrigada.

Sônia- Fico feliz! Você sabe que o tema da Avaliação é o meu tema querido.

Flávia- Sônia, agradeço muito por você, mesmo em uma situação especial tenha se disponibilizado para contribuir com esta pesquisa. Assim que a transcrição ficar pronta, envio para a sua análise. A construção do conhecimento é coletiva e aprendemos com o outro em todas as situações.

Transcrição da Segunda Entrevista

A segunda docente entrevistada foi a professora “Débora” (nome fictício). Trabalha em uma Universidade Privada na Cidade de São Paulo.

(...)

Flávia- Eu queria de te agradecer muito pela sua disposição e disponibilidade. Você pode começar contando há quanto tempo está na docência do ensino superior, no curso de Pedagogia? E quais as disciplinas que você tem ministrado, nesses últimos anos?

Débora- Eu comecei no ensino superior em 1997. Completarei 24 anos em março do próximo ano, tendo trabalhado em duas Universidades. (...). Uma das Universidades que trabalhei fechou, porque eles faliram. Profissionais foram demitidos aos poucos e, em algum momento, tentaram recontratá-los com salários inferiores, mas no final eles acabaram vendendo. Nesse período, trabalhei mais com as Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa. Basicamente isso. Eu trabalhei com outras disciplinas, mas a mais forte foi a Metodologia de Ensino, Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado. E na Universidade que estou até hoje, comecei 1997. Comecei como professora de Currículos e Programas. A disciplina inicialmente tinha esse nome, mas de uns 10 anos pra cá ela chama Currículos – Novos Desafios. Isso porque tivemos uma mudança curricular, devido às diretrizes curriculares e agora temos outra que entrou em vigor este ano. Um novo projeto pedagógico, com nova grade curricular. A disciplina de Currículo, mudou o nome, mas ela ainda nem começou, porque ela aparece somente no 3º ano. Eu tenho dado aula de Currículo (atualmente Currículo – novos desafios) e depois eu comecei a trabalhar com Metodologia, Prática de Ensino e Metodologia de Ensino de Alfabetização e Estágio Supervisionado, por conta da minha experiência como professora, na escola. São poucos os professores que estão no ensino superior e passaram pela escola básica.

Flávia- E isso faz uma diferença imensa!

Débora- Os alunos falam isso.

Flávia- E já aproveitando, contextualize um pouco a sua trajetória profissional como um todo, além do ensino superior. E sua experiência na rede pública.

Débora- Eu fui professora do Estado, por 5 ou 6 anos. Trabalhei um ano no CEFAM – aquele projeto de formação de professores. Eu passei no concurso do estado e da prefeitura e como os horários não eram compatíveis, e no CEFAM as aulas não podem ser com professores efetivos, fui obrigada a largar o CEFAM. Fiquei toda a minha carreira na prefeitura de São Paulo. Desde 1986 até 2017, quando me aposentei. Foram 32 anos de Prefeitura, sempre como professora no ensino fundamental 1. Fiquei também uns 10 anos como professora na sala de leitura, alguns anos no colégio Edson Rodrigues e alguns anos no Colégio Franklin. Nas salas de leitura, eu sempre trabalhei com EJA ou Fund. 2. Eu tenho experiência com EJA e Fund. 2, mas a maior parte foi sempre com o Fundamental 1.

Flávia- É uma trajetória bonita Débora! Nesse momento, ou ao longo da trajetória nessa Instituição em que se encontra, você tem autonomia para definir os instrumentos de avaliação? Ou a autonomia é parcial, alguns já vêm definidos pela instituição? Outros você pode escolher? Como isso funciona?

Débora- Na Universidade onde atuo é totalmente à vontade. Eu sentia muito isso porque lá na outra Universidade onde atuei, na época – apesar de fazer muitos anos que eu saí – existia a semana de prova, e era obrigatório aplicar uma prova escrita para os alunos. Ela podia ser em grupo ou individual, mas tinha que acontecer uma prova formal. E isso atrapalhava tanto porque você podia aproveitar mais e dar mais conteúdo e precisava parar e dar prova. E o aluno desaparecia porque já havia feito a prova e acabou o semestre. Na Universidade atual isso não acontece, nós temos total liberdade em avaliar os alunos da forma e no momento no qual desejamos. Não existe nenhum controle nem por parte da reitoria, nem por parte da faculdade.

Flávia- Perfeito. Isso é muito importante. E mediante essa autonomia que você tem, quais os principais instrumentos que você costuma utilizar com as disciplinas que você atua?

Débora- Vou falar por mim. Foi muito interessante nesse período de pandemia, houve uma preocupação por parte da reitoria com a questão da avaliação. Fomos chamados para conversar, apresentar modelos e sermos orientados em como avaliar. Eles estavam pensando na Universidade como um todo, com os professores que ficaram numa situação remota e não saberiam como avaliar. Para os professores da Pedagogia foi até engraçado ver isso, uma vez que para nós não fez nenhuma diferença. Nós só adaptamos para a situação remota uma prática de avaliação que já fazíamos. Os professores em geral do curso de Pedagogia (e eu me incluo) avaliam de várias formas. Desde a presença, a participação do aluno na aula, as atividades em grupo ou individual, a avaliação é constante, durante o semestre todo. Não é assim: dá conteúdo e depois vem uma prova, como sabemos que ocorre em vários cursos. De forma geral, é isso. Eu falo muito para os alunos que avalio a presença deles nas aulas, já cheguei em alguns semestres a atribuir nota 10 para quem não teve nenhuma falta, mas depois eu desisti de fazer isso. No começo eu fazia assim.

Flávia- É uma forma de valorizar e incentivar, não é?

Débora- Eu fazia isso porque acho que as aulas são muito ricas em discussões e debates. A aula não é a mesma coisa que a leitura de um texto. Tanto que com a chegada da pandemia, eu pensei como eu vou fazer porque eu não consigo dar aula pelo moodle. Eu preciso conversar com os alunos. Como tinha o Teams, graças a Deus, foi a minha salvação.

Flávia- Sim porque ele já permite uma interação.

Débora- Não é a mesma coisa da sala de aula, porque lá é possível observar a reação dos alunos eu até digo *Ai você, está com uma cara de dúvida, o que está acontecendo*. Com o Teams isso não acontece porque eles não abrem a câmera. Depois de pedir, conversar, eles abrem um pouquinho e fecham. Às vezes elas dão risada, porque a maioria é mulher e falam *Ah professora eu estou de pijama... eu estou descabelada...*

Flávia- Verdade, e no presencial nós conseguimos captar coisas, como você mencionou agora, até a fisionomia, a expressão facial, você repara se a pessoa está interagindo.

Débora- Você identifica quem realmente está na aula, porque agora com os celulares existe dispersão. Apesar deles usarem muito o celular para falar de coisas que eles têm dúvida. Na semana passada, na aula de Currículo, saiu uma discussão porque eu estava falando da Política Educacional dos anos 90 porque eu não lembrava dos dados atuais do Banco Mundial e a porcentagem que cada país tinha e eu disse. *Não lembro, mas nos anos 90 era mais ou menos isso. Agora nos anos 2000, eu não lembro mais.* E então uma aluna, da casa dela – acho que ela procurou na hora no celular – e Disse: *professora, eu já pesquisei no celular e é assim...* Isso acontece na aula presencial também. Ou seja, eles estão sempre olhando o celular, buscando coisas interessantes, ou não. Estamos sempre atentos. Agora no remoto, não temos controle.

Flávia- Nesta Universidade você mencionou que não está instituída uma semana de prova, ou instrumentos definidos pela faculdade. É você como docente do curso que determina os instrumentos daquele semestre? Não existe nenhuma cobrança da Instituição?

Débora- Geralmente eu dou um trabalho em grupo, algum trabalho individual dependendo da disciplina (que nós chamamos de Unidade Temática). Na Alfabetização, é feita uma avaliação com relação à sondagem. Ela é ensinada, nós pedimos que eles realizem uma sondagem com uma criança e pedimos para apresentar. Essa avaliação não admite o *...está errado, então você tirou uma nota baixa.* É sempre utilizar a própria avaliação como momento de aprendizagem. Ele fez, trouxe e iremos refletir em cima daquilo. É mais importante o aprendizado sobre a prática do que receber uma nota. *Fez bem, tirou 10; errou e tirou 7. Não importa se errou, vamos aproveitar para poder avançar.* A maioria dos professores, do curso de Pedagogia tem essa postura.

Flávia- E pensando nisso, no começo do ano ou do semestre, quando está discutindo o plano de aula com seus alunos, é feito um combinado prévio como os alunos sobre os instrumentos de avaliação? Existe um momento para ouvi-los?

Débora- Eu sempre apresento um plano e um programa junto com todos os trabalhos que eles vão realizar. Já faço os combinados porque eu não gosto de surpresas. Por exemplo, chega no final do semestre e o professor inventa um

novo trabalho. Eu gosto de avisar no começo e eles vão se preparando durante o semestre. Vou oferecendo bibliografias. Por exemplo, em Currículo eu sempre dou um trabalho em grupo, eu indico as bibliografias - eles têm liberdade para procurar, buscar outros materiais, mas eu sempre dou uma direção pois tenho receio de que fujam do tema.

Flávia- Esse combinado é importante, porque dizemos que “o combinado, não sai caro”. Fica uma coisa até mais tranquila do que aparecer uma proposta que não é esperada ou planejada. Por isso é muito importante esse combinado prévio. Diante dessas suas respostas nas primeiras questões, você considera então que tenha ao longo dos anos experienciado uma abordagem mais formativa da avaliação da aprendizagem? Essa que considera mais o processo que o resultado ou a nota em si?

Débora- Sim. Eu estou até pensando. Em Currículo, eu sempre dou uma prova final escrita. Mas depois, sabe o que eu faço? Eu corrijo. A prova dada também tem testes, mas com comentários... e depois levo para a discussão. E eu levo muito mais em conta esse momento porque ele é fundamental para fechar, tirar dúvidas, conseguir captar qual o conceito de currículo, que corrente ele faz parte, pelo autor ou pelas palavras-chave e os significados que têm. Faço sempre a discussão e muito raramente utilizo somente aquela nota para prejudicar. Mesmo aquele aluno que não se saiu tão bem, não é prejudicado. Eu nunca reprovei. Elas ficam super nervosas. Pedagogia é uma coisa muito interessante. Eu dou aula no curso de História por causa das licenciaturas e percebo que é muito diferente a cultura deles. Os alunos estranham essa outra forma porque eles têm a cultura da prova. Mas eles são muito dedicados. Eles levam muito a sério os trabalhos que fazem. Eu acho que a Pedagogia parece que tem um ranço com avaliação e com prova. E que tem tanto medo. Você fala que é prova, as alunas ficam nervosas. E o trabalho, não. Parece que fica mais suave. Existe uma cultura, mesmo.

Flávia- E até aproveitando a sua fala, eu vou inverter a ordem para seguir na sequência de um assunto que você já adentrou. Como você faz interlocução com outros cursos da Universidade, você consegue perceber que no curso de

Pedagogia, os professores têm uma abordagem mais formativa de avaliação da aprendizagem, quando comparado aos outros cursos da Instituição?

Débora- Sim, sem dúvida. Eu acredito que a formação pedagógica faz falta para aos professores.

Flávia- Às vezes eles têm a técnica, o conhecimento específico daquela situação, mas não a vivência pedagógica e a didática que fazem a diferença. Só para aprofundar, até porque você já mencionou um pouco isso, o que você leva em consideração, nos diversos instrumentos que você trabalha com os alunos, para atribuir uma nota? Como funciona esse processo? Nessa instituição que você está hoje, é nota ou conceito? Quais os quesitos que você leva em conta para chegar ao resultado final ou média?

Débora- É nota de 0 a 10, acima de 5,0 está aprovado. Eu levo muito em conta a presença dos alunos, não para atribuir uma nota, mas pego no geral. Esse aluno participa, está sempre envolvido com o que está sendo discutido, lê os textos, porque eu acompanho. Sei o nome e conheço muito bem todos os meus alunos. Até porque fomos professoras primárias e acabamos tendo um grande vínculo com eles. A gente acompanha muito todos os alunos. Eu faço esse apanhado de observações. É claro que existem alunos mais tímidos que não falam tanto nas aulas, mas estão presentes na aula, fizeram todos os trabalhos e participam das atividades. Tudo isso é levado em consideração para atribuir uma nota.

Flávia- Está ótimo. Durante a sua atuação no curso de Pedagogia, em algum momento, o resultado da avaliação - aquilo que chegou até você, que é o retorno deles - fez com que você modificasse o seu planejamento inicial em alguma situação? Talvez retomando determinado conceito porque a maioria não conseguiu compreender. Você já vivenciou essa situação de modificar o planejamento inicial?

Débora- Sim, faço muito isso porque no primeiro dia de aula, eu levo o meu plano e o cronograma e faço uma proposta. E falo para eles que isso é uma proposta e quero saber se ela vem de encontro à expectativa deles para o curso. E o que gostariam de incluir? Quando eu dou aula de Currículo, nós discutimos mais

essas coisas de fundamentos. Claro que o aluno não tem a visão das possibilidades daquela área. Eles chegam a dizer: *Nossa eu não imaginei que era tudo isso que a gente teria que aprender!* Conforme nós vamos conversando, eles vão percebendo, *Ah então tem outras coisas... pode ser isso também...* Eles dão sugestões e eu acato, nós discutimos e vemos o que é possível trabalhar. E no decorrer do curso quando percebo que devo retomar, eu sempre volto. Antes da semana passada, nós trabalhamos os anos 80, mas eu não achei que ficou bem amarrado. Eu já tinha combinado outras coisas com eles, porque na semana seguinte aconteceu um evento da Reitoria da Universidade e já havia sido estabelecido que não haveria aula para que todos participássemos do evento. Eles ficaram uma semana sem aula. Eu percebi que não poderia entrar nos anos 90. Eu tenho que recuperar, para amarrar. Explico para eles que por causa da interrupção, não seria possível entrar no estudo dos anos 90. Explico também que foi necessário retomar, pois algumas coisas ficaram faltando. E no final da aula elas falaram: *Ah professora, que bom que você retomou, porque eu não tinha compreendido.* Ainda bem que eu tinha percebido e é na aula remota. No presencial, a gente percebe mais que na remota.

Flávia- Débora, já nos encaminhando para o final, você considera que a quantidade de alunos matriculados numa turma também implica no formato e na escolha dos instrumentos de avaliação? A abordagem formativa acaba ficando prejudicada quando estamos com uma turma numerosa? O número de alunos menor é um fator facilitador da abordagem formativa da avaliação da aprendizagem?

Débora- Com certeza. Há Instituições que colocam 100 alunos na sala de aula nos cursos de Pedagogia, acontece que o professor não tem condições de conhecer esses alunos. Na Universidade onde trabalho, nós temos 20 alunos matriculados, aproximadamente, por sala. Por isso conheço todos. Outro dia, o coordenador do curso de História me ligou para falar de um aluno que tinha dado uma confusão na minha aula. Eu não percebi nada, porque um aluno fechou o microfone dele. E esse moço escreveu uma carta para o coordenador dele

reclamando. E disse que foi na minha aula. Eu fui perguntada se havia percebido alguma coisa. Eu respondi: *como eu vou perceber se alguém “mutou” alguém? Como eu vou perceber isso?* Eu sempre incentivo que todos falem, pelo menos eu nunca percebi ter ignorado ou diminuído alguém. O coordenador argumentou que esse aluno veio de outra Universidade... e eu disse: *Ah, esse aluno é o Gabriel.* E ele fica surpreso: *como você sabe?* Eu sei porque eu converso com os alunos. No primeiro dia, eu insisti para que todos abrissem os microfones e se apresentassem, uma vez que eu preciso ver e conhecer todos. E como eu dou Estágio, no curso de História, eu anotei o nome de todos para poder acompanhar esse estágio que também está acontecendo de forma remota. Isso colabora para que eu conheça todos os alunos. O curso de História tem 30 alunos, então você imagina no curso de Pedagogia? O menino é meu aluno no primeiro, segundo e terceiro ano. Então fica muito mais fácil conhecer a todos.

Flávia- Sem dúvida, conhece até de uma forma muito próxima!

Débora- Percebo que cuido como se fosse professor primárias... Eu acredito que nos cursos com 100 alunos por sala, não é possível fazer essas coisas. Quando eu trabalhava na outra Universidade, eu cheguei a ter 100 alunos na sala. Eu não dava avaliação individual, uma vez que eu não tinha condição de corrigir. Claro que por ser um curso de Pedagogia, eu sempre trabalhei com Práticas e Metodologia do Ensino eu acabo tendo proximidade com os alunos, mesmo sendo 80, 90, mas não é a mesma coisa que ter 20 alunos aproximadamente na sala.

Flávia- É outra qualidade e outra relação inclusive. Não dá nem para comparar as possíveis formas de se relacionar. Com 100, dependendo do tempo que essa aula dure, não existe condição de conhecer o nome. Dependendo do número de turmas fica inviável essa proximidade! E como última questão, quais são as maiores dificuldades e desafios que você percebe, ao longo da sua trajetória na educação superior, para que a abordagem da avaliação formativa se efetive? Quais são as dificuldades e o desafios ou você acha que basta que o professor tenha a concepção para se efetivar?

Débora- Como foi dito anteriormente, depende do profissional. Quem é formado na área da Educação tem mais essa visão da avaliação formativa, acredita nela

e a pratica efetivamente. Aquele que não tem essa formação, não consegue perceber isso. Eles não acham que isso é avaliar. E os alunos também chegam com essa concepção. Os de Pedagogia não, porque vão logo percebendo isso e discutindo com os professores. Quando no primeiro dia de aula o professor apresenta o seu plano, os alunos querem saber: *Como você vai avaliar? Vai dar uma prova? E como vai ser essa prova?* É interessante porque eles ficam esperando você falar. Eu digo que haverá uma prova, mas fiquem sossegados porque se vocês lerem os textos e participarem das aulas, a prova vai ser tranquila. Mesmo assim existe um temor com relação à prova, inclusive no curso de Pedagogia. No entanto, eles compreendem mais o significado da avaliação formativa.

Flávia- Pensando na sua prática somente, sem comparar com outras instituições que você trabalhou, você já se deparou com alguma dificuldade para realizar a avaliação formativa da aprendizagem?

Débora- Com turmas muito grandes, é difícil acompanhar. Existem dois desafios a serem considerados: primeiro que numa turma grande, você não conhece os alunos e segundo, o agendamento de provas por parte de algumas Universidades. O quanto isso é ruim porque às vezes, você não está no momento da avaliação. Você acabou de avaliar uma coisa, está trabalhando outra, quer avaliar mais na frente e não pode fazer assim. Isso te atrapalha e era terrível para mim. *Poxa! Essa aula era importante para eu trabalhar mais esse conteúdo e os alunos seriam avaliados na próxima semana. Mas é impossível. E não virá mais nenhum aluno porque já fizeram a prova. Na Universidade onde estou hoje, nós ficamos até a última semana trabalhando e se é um trabalho final que pode ser entregue até depois do término das aulas - uma reflexão final - é uma coisa que você pode até dar depois.*

Flávia- Perfeito. Esses desafios que você coloca são bem pertinentes. O recorte do projeto acabou sendo as instituições privadas, pois o número maior de matriculados, nos cursos de Pedagogia, estão nas instituições privadas e não nas públicas. O recorte do projeto teve essa intenção porque também sabemos que infelizmente em algumas Instituições, o número de matriculados está à

frente da qualidade que pode ser oferecida. São outros interesses que estão em jogo. Finalizamos o rol de perguntas.

Débora - Não sei se correspondi...Espero que sim...

Flávia- Correspondeu sim Débora, foi um momento muito rico para mim em aprendizado. Mais uma vez, muito obrigada pela sua disponibilidade.

(...)

Transcrição da Terceira Entrevista

A terceira docente entrevistada foi a professora “Cristiane” (nome fictício). Trabalha em uma Faculdade Privada na Cidade de São Paulo.

(...)

Flávia- O meu trabalho, a minha pesquisa, é verificar, na práxis dos professores que atuam nos cursos de Pedagogia, se a abordagem da avaliação formativa está presente na sua prática. A intenção foi entrevistar professores que estejam atuando, ou já atuaram em algum momento nas Universidades Privadas, no curso de Pedagogia. E tenho algumas perguntas para fazer, com relação à sua prática no que diz respeito a avaliação da aprendizagem.

Cristiane- Você trabalha como Supervisora Escolar em qual DRE?

Flávia- Eu estou na DRE de Jaçanã/Tremembé. Ingressei pelo concurso na DRE da Freguesia/Brasilândia, há 23 anos como professora e fui caminhando na carreira. Recentemente apareceu a oportunidade de fazer este curso de pós-graduação e conhecer sobre a educação no ensino superior, que era algo que não tinha muito domínio. Então esse curso no IF, realmente tem sido muito bom, nesse meu percurso. Para iniciarmos, eu gostaria que você me contasse um pouco da sua trajetória. Como ela se compôs ao longo do tempo, como educadora?

Cristiane- Primeiramente gostaria de agradecer pelo seu convite para esse bate-papo. Eu começo a minha trajetória na educação dando aula na antiga 1ª série, atualmente é o 2º ano. Era um ensino fundamental de 8 anos e não de 9. Eu comecei a alfabetizar pela cartilha, lá atrás, numa escola de freiras na zona norte – Colégio Santa Lúcia Filipine – onde sempre estudei e depois vim a trabalhar ali. Depois com essa questão que agora nós sabemos que é muito “freiriana”, que é a curiosidade epistemológica, eu entrei no curso de Pedagogia, na PUC de São Paulo. Eu estava indo para a faculdade e vi uma escola de esquina – o Colégio São Domingos – entrei, disse ser aluna da PUC e pedi emprego. Passadas duas semanas, eles me perguntaram se eu podia dar aulas de reforço.

Hoje nós sabemos que são os diferentes ritmos de aprendizagem. Lá eu fiquei por 15 anos primeiro como professora e depois como Coordenadora Pedagógica. Concomitantemente fui para a Prefeitura de São Paulo, através de concurso e ingressei na Educação Infantil. Passei no concurso de coordenação, mas não assumi (eu me arrependi um pouco). Ainda no Mestrado eu ingressei no Ensino Superior em uma faculdade privada em Osasco. Aí eu trabalhava na Prefeitura, eu havia saído do Colégio São Domingos e trabalhado também no Oswald de Andrade, como professora. Depois eu fiquei na Prefeitura e na Educação Superior. Nesta Faculdade Privada em Osasco, eu lecionei no curso de Pedagogia e Licenciatura, durante 10 anos. A seguir, eu me apavorei um pouco com o Doutorado e exonerei o cargo de professora na Prefeitura com 17 anos na carreira. Terminei o curso de Doutorado e fiquei trabalhando só em instituições de ensino superior e na Formação de Professores – com o Programa Ler e Escrever, na Secretaria de Educação do Estado como equipe externa. Fui depois para o Colégio Vera Cruz, no ensino superior por 12 anos. Entrei, em uma substituição, em uma Instituição Pública na qual dei aula em cursos de formação de professores, que eu adorava. A seguir, fui convidada para dar aula numa faculdade bem pequena, na vila Mariana, no curso de Pedagogia. (...). Era uma faculdade muito pequena que tem somente dois cursos: Teologia e Pedagogia. Agora eu estou coordenando um curso de pedagogia, na modalidade presencial e EAD. E para espanto geral, no início desse ano, em janeiro, recebo uma carta registrada, eu havia feito um concurso na Prefeitura, porque agora na Prefeitura eu só posso ingressar, não posso acessar na carreira. Recebo essa carta dizendo que eles estavam chamando um concurso de 2014. Retorno esse ano à Prefeitura, vou um dia na escola na DRE Pirituba/Jaraguá e ela fecha por causa da pandemia. Estou novamente na Prefeitura, como professora e no ensino superior.

Flávia- Nossa, eu fiquei muito feliz de saber disso!

Cristiane- Eu achei bom estar nos dois jeitos. Você, mais do que eu, sabe disso, eu estou em vaga precária e tenho que entrar em remoção agora, mas já recuperei 2 quinquênios. Não tenho muita força para as crianças, mas gostaria de trabalhar com alfabetização.

Flávia- Fique realmente muito feliz em saber isso. A vida dá umas voltas... e quando menos se espera, retornamos.

Cristiane- Quando o porteiro me chamou com a correspondência, achei que tivesse perdido a carta de motorista. Foi um ano muito difícil, meu pai havia falecido e muitas pessoas me falavam para fazer o concurso. Você vai levando um pouco, espera o probatório... e no fim, já se vão 6 meses. Então faltam somente 2 anos e meio.

Flávia- E assim vai dar tudo certo, porque viveremos agora uma fase na qual sabemos que o 100% presencial está distante, nas nossas perspectivas. Amanhã eu começo uma vistoria na rede particular de educação infantil. Essa rede é a primeira que está abrindo as portas e teremos que ver como isso ficará. Sabemos que a rede particular tem muito mais condições para o cumprimento dos protocolos do que a nossa rede, até pelo menor número de alunos. O que mais estamos aprendendo nesse ano é viver um dia de cada vez. Os meus diretores ficam muito ansiosos, mas estamos sempre procurando voltar para isso. Não adianta nos afobarmos porque não temos as mesmas respostas. Cada dia é uma diretriz e uma normativa diferente e nós vamos caminhando de acordo com que o tempo vai mostrar. Não vivíamos uma pandemia historicamente há muitos anos, dentro de um contexto histórico extremamente delicado e complicado. Então agora é isso: fazer o nosso melhor quer seja na educação básica ou no ensino superior. E vemos como eles se completam, pois estamos formando esses alunos na Pedagogia e logo eles estarão ingressando na rede como professores. É um ciclo, onde começo e fim se misturam. Mas estou muito feliz de saber do seu retorno.

Cristiane- Com a conquista de saber que eu não preciso ficar lá 2 anos nessa vaga precária... Para mim é tudo novo, porque eu saí lá atrás e encontro tudo mudado. Mas eu estou dizendo isso porque eu oriento todo estágio das alunas de Pedagogia, tanto presencial, como na EAD. Eu insisto muito para que elas façam os estágios nas escolas públicas. A hora que eu entrei nessa EMEI, infelizmente é uma vaga precária e eu não deverei permanecer aí, sendo sincera eu digo que ela é inúmeras vezes melhor que muitas escolas privadas. Sem comparação!

Flávia- Sem comparação!

Cristiane- O serviço (...) o empenho. Eu estou trabalhando muito, eu faço live com os pais de alfabetização e a coordenadora me adora. O que mais me alegrou é saber do compromisso de alguns educadores, o espaço da escola e eu falava ou pensava comigo: *O quê? Às vezes você põe numa escola privada pequenininha que não tem espaço, e essa EMEI com ateliê, uma parede de azulejos, uma parede de lousa...* Eu estou muito encantada. Alguém me falou: *Mas você é professora do ensino superior, vai voltar para a rede?* E eu respondi: *Com muito orgulho!*

Flávia- Que bom, professora, porque a nossa rede é como você falou mesmo. Nós tivemos, nos últimos anos, conquistas muito preciosas, principalmente na educação infantil, na rede direta. Já não podemos dizer o mesmo da rede parceira pois temos aí uma outra coisa, uma outra proposta. A nossa rede direta, que tem aproximadamente 70 anos de construção e para aqueles que frequentam as duas frentes, indo à particular e supervisionando a rede direta. Olha às vezes ficamos chateadas de sair de uma escola particular, saber que envolve pagamento de mensalidade para a criança receber aquilo que nós vemos. Uma proposta totalmente equivocada de infância, na verdade é uma proposta para os pais, para os adultos. Não é uma proposta que conversa com as necessidades da criança. Já na nossa rede isso não acontece. Tanto as nossas EMEI's como os nossos Cei's, nossas creches, ocorre uma outra coisa. Os tempos e espaços são pensados para a infância, por isso eu acredito que será uma redescoberta poder voltar anos depois para esse local, com toda a bagagem que você construiu ao longo de seus anos de educação superior.

Cristiane- Eu penso que com uma prática na educação básica, sua fala fica mais realista do que só citar os teóricos que falam disso. Você sabe como é a rotina.

Flávia- Já que você contextualizou a sua trajetória acadêmica e profissional nesses últimos meses, pensando na sua experiência como educadora no ensino superior, nos cursos de Pedagogia, você sempre teve, ou tem atualmente, autonomia para definir os instrumentos de avaliação que você utiliza com seus docentes? Ou a Instituição já tem algo pré-estabelecido que precisa ser discutido ou desenvolvido com eles?

Cristiane- Quando eu iniciei no curso superior, lá em Osasco, nós tínhamos um regimento que estabelecia uma semana de prova. Era só em termos de calendário. Nós tínhamos liberdade para poder formular as provas que seriam aplicadas. Com a chegada do ENADE, nós éramos orientados para elaborar questões de múltipla escolha. Dentro da concepção deles, era necessário treiná-los para o ENADE. Na segunda Instituição onde trabalhei, eu tinha toda a liberdade e não havia semana de prova. Na instituição na qual me encontro atualmente, também temos liberdade. No EAD, existem alguns materiais que devem ser seguidos – avaliação virtual / presencial. Numa delas, você precisa fazer 10 questões de múltipla escolha, mas você tem liberdade para elaborar as outras. Do ponto de vista conceitual, de pensar a avaliação, eu tive liberdade sim.

Flávia- Perfeito. E especificamente nesse ano, com quais disciplinas você trabalha na Pedagogia?

Cristiane- Nesse ano especificamente, com Avaliação Educacional, com Práticas de Linguagem – leitura, escrita e produção oral, Estágio Supervisionado (que é uma disciplina e que inclui estágio de Docência, Gestão e Contexto não Escolar). Eu trabalho também com EJA – educação de jovens e adultos. A minha linha de pesquisa é Alfabetização e como o aluno busca a leitura e a escrita, existe também uma disciplina que eles chamam de Cotidiano Escolar e eu estou gostando bastante de dar. Você faz uma interface com as outras disciplinas.

Flávia- Que interessante. Chama Cotidiano Escolar?

Cristiane- Sim e está dentro da matriz curricular da Pedagogia.

Flávia- E aproveitando o que você está colocando, que você tem essa autonomia para definir os instrumentos, eu pergunto quais são os principais instrumentos que você utiliza, no curso de Pedagogia, para fazer a avaliação dos alunos?

Cristiane- Primeiro é a participação dos alunos. Os critérios de avaliação que constam no meu plano de ensino, não é somente controlar a falta do dia ou a não presença no outro. Mas é o processo de aprendizagem deles a cada momento. Um deles é a participação, a outra é uma produção escrita que eu começo trabalhando em trios, ou com quatro pessoas, e depois de quinze dias,

um mês eles fazem uma outra produção em duplas. Depois disso, eles fazem um trabalho de produção individual, para eu conhecer o processo de escrita, o processo de coerência e coesão deles. Eu estou muito preocupada com a leitura e com a compreensão desses textos acadêmicos. Eu coloco um propósito que é ler para estudarem. E tem uma coisa que eu introduzi desde o segundo semestre do ano passado que é essa comunicação oral, deles falarem também. E eu vou anotando, porque fica uma concepção de que a fala, a linguagem oral você já nasce com ela, não precisa ensinar. Eu tenho falado com eles sobre isso. Os instrumentos principais: a resenha e o resumo – que parece que todos já sabem – mas não é assim. E uma dificuldade que eu tenho notado, é estabelecer relação com dois trechos de dois autores, para eles comentarem reflexivamente. Esse é o processo todo de escrita. Eu uso muito uma situação-problema de escola. Nisso tem a coerência, a coesão, o autor, a compreensão do autor que são critérios de avaliação. Eu procuro fazer uma avaliação processual, às vezes eles não entendem muito bem como isso funciona. Eu dou uma disciplina, não nesse semestre, que chama Alfabetização e Letramento. Nessa disciplina, eu dou uma prova porque tem hipóteses de escrita. Ela é chamada prova, mas ela traz situações-problema. Tem o mapa da classe, tantos alunos que não leem, o que vocês fariam? Como tratar tal aluno? O registro pode ser por escrito, ou nessa roda que eles precisam argumentar.

Flávia- Que interessante esses instrumentos!

Cristiane- Só complementando, um instrumento que deu muito certo foi o seguinte: em Cotidiano Escolar, tem uma unidade que foi trabalhada chamada disciplina/indisciplina e eu pedi para eles como síntese, valendo pontuação, que eles buscassem trechos de filmes ou séries onde o conceito de disciplina/indisciplina estava presente.

Flávia- Diante dos instrumentos que você utiliza e da sua autonomia para definir, a próxima questão seria se você dialoga no começo da disciplina com a turma para a definição desses instrumentos? Quando o plano de aula vai ser discutido com eles, existe um diálogo entre você e a turma para fazerem os combinados de como esses instrumentos vão acontecer?

Cristiane- Tem sim, apesar de eles sempre esquecerem. Outra coisa importante é a devolutiva. Eu vou lhe dizer que eu consigo fazer essa devolutiva, porque a classe é pequena. Não é possível fazer uma devolutiva individual com 80 alunos, como eu tinha em Osasco. Mas agora nessa faculdade que, não sei por que, eles têm classes pequenas, eu consigo.

Flavia- Dar esse feedback...

Cristiane- Eu chamo de contrato didático. Isso é a mesma coisa que eu fazia com as crianças (...) Mas eu faço sim.

Flávia- Durante a sua atuação no curso de Pedagogia, você considera que teve então a oportunidade de(até porque como professora da educação básica fica mais significativo) experienciar essa abordagem formativa da avaliação? Essa mesma mais preocupada com o processo do que com os resultados propriamente ditos?

Cristiane- Nessas duas últimas Instituições onde atuei, talvez mais. Quando eu volto um pouco atrás, percebo que em Osasco não, pelo grande número de alunos em sala de aula.

Flávia- Então eu vou colocar uma pergunta que estaria mais para frente, mas podemos fazê-la, pois está aparecendo na sua fala. Você considera que a quantidade de alunos matriculados numa turma vai refletir na escolha que o professor faz dos instrumentos de avaliação e da própria abordagem da avaliação? Em uma turma maior, ele pensa num determinado instrumento; turma menor possibilita a abordagem de outros instrumentos?

Cristiane- Esse é um critério. Conforme o número de alunos de uma turma, você pensa num tipo de produção. Esse ir e vir da escrita dos alunos, eu tenho muito mais sucesso e garantia de aprendizagem deles do que se eu tivesse numa turma grande porque eu não teria tempo hábil para trabalhar nesses textos. Isso é fundamental.

Flávia- Perfeito. E o que você leva em consideração, não sei se nessa instituição atual é nota ou conceito, para atribuir a nota? A partir de um instrumento, o que é levado em consideração para chegar à nota final?

Cristiane- Primeiro são vários instrumentos durante o semestre. Um instrumento só, não revela o processo da construção de aprendizagem dos alunos. Eu preciso utilizar vários instrumentos, sinalizando o que está mais vulnerável, para depois falar com eles e voltar. Basicamente durante o semestre, em cada disciplina, eu dou 4 atividades valendo em média 2,5 cada uma. Às vezes uma pode valer 5,0 e as outras menos, para somar a nota 10,0. Fora a participação dos alunos. Eu dou um texto antes do final de semana, porque eu tenho alunos trabalhadores, outros que precisam lavar, passar, fazer comida etc. E que também não tem esse hábito de estudar e da concentração. Eles vêm com dificuldades atualmente. Eu não sei como será a rede daqui para frente, mas os oriundos da escola privada trazem muitas carências.

Flávia- Você que já atuou em outras instituições e também nessa que tem um outro curso, você considera que o curso de Pedagogia – por ter uma especificidade também na formação de futuros professores – ele possui uma concepção de avaliação formativa mais consolidada quando comparado a outros cursos de educação superior?

Cristiane- Eu considero que sim. Na sua grande maioria, o curso de Pedagogia tem muito mais preocupação com essa forma e concepção de avaliação. Eu me lembro que na Instituição de Osasco – que tinha muitos cursos, por ser um centro universitário – eu e uma amiga que dava aula de História lá, fomos até a Cortez. E um professor de Contabilidade nos viu chegando com sacolas de livros e falou: *Vocês compraram livros? Faz uns 10 anos que eu não compro 01 livro.* E era professor universitário de Ciências Contábeis. Eu acredito que a Pedagogia tem uma preocupação, sim. Mal ou bem, ela olha o sujeito de aprendizagem e eu não vejo isso nos outros cursos.

Flávia- A formação pedagógica faz falta nos outros cursos, embora os próprios docentes não reconheçam isso.

Cristiane- Na Instituição Pública na qual atuei em substituição, eu trabalhava com as Licenciaturas. O objeto do conhecimento, por exemplo, se eu estava na Geografia, os professores não conseguiam olhar o curso como de Licenciatura. É sempre bacharelado. *Eu ensino; problema deles se não aprendem.* Eu tive um

grande impacto lá. Até o curso de Letras, que nós achávamos mais próximo da Pedagogia, eu tive um grande impacto.

Flávia- Esse é um dado interessante, porque se achava que o curso de Letras estaria caminhando mais junto.

Cristiane- Lá em Osasco, por incrível que pareça, o curso que trabalhava mais próximo da Pedagogia era o de Matemática.

Flávia- Que curioso!

Cristiane- Na Instituição Pública, também foi a Matemática. Química? Só tinha o nome de Licenciatura. “Quanto mais você reprovava o aluno, melhor era o seu curso!”

Flávia- Que dado triste!

Cristiane- Se entram 50 alunos e estão se formando somente 20...É porque o curso é bom! Não se preocupa que você está excluindo 30, por exemplo. Eu tinha dó porque eles eram todos muitos novos, em torno de 19 e 20 anos. (...) Os alunos adoravam as matérias pedagógicas, porque a gente dialogava. Mas também nós éramos a “prima pobre” porque quando eles tinham prova de alguma coisa, as disciplinas pedagógicas ficavam esvaziadas.

Flávia- Eu entendo porque esse é um dado recorrente. E durante a sua atuação como docente na Pedagogia, em alguma oportunidade, você, através do resultado obtido com a utilização de determinado instrumento, já chegou a modificar o plano de aula? No sentido de acreditar que a turma, de repente, não compreendeu muito bem determinado assunto ou conceito e a utilização daquele instrumento fez com que o seu plano de aula fosse modificado com a revisão melhor de alguns conceitos?

Cristiane- Eu faço sempre isso. Eu nunca repito plano de curso. Já aconteceu muito isso. Porque por exemplo, se eu saí de uma instituição pequena e fui para essa grande, quando faço a avaliação diagnóstica, a roda de conversa ou algum texto escrito eu já precisei retomar e refazer mesmo a bibliografia e procedimentos metodológicos. A minha expectativa não correspondeu à realidade.

Flávia- Por isso a importância da avaliação diagnóstica.

Cristiane- Ela é importante desde a sondagem dos alunos até o ensino superior. Ela não tem um formato a ser feito, mas é importante que seja feita.

Flávia- E já me encaminhando para a questão final, eu gostaria que você fizesse uma retrospectiva das instituições pelas quais você passou e retomasse alguns aspectos que já se encontram implícitos nas respostas anteriores. Quais são os principais aspectos dificultadores e quais os facilitadores do processo para a implementação de uma abordagem de avaliação formativa na educação superior?

Cristiane- Eu penso que a dificuldade é o número de alunos por sala de aula. Na modalidade EAD, eu estou numa instituição muito privilegiada. Eles têm uma filosofia humanista, mas existem determinadas faculdades nessa modalidade que o professor atende 100 ou 200 alunos. Esse número de alunos é o grande dificultador. Outro desafio é querer centrar as coisas só no ensino e achar que quem não aprende é por problema pessoal. Não ter esse diálogo entre o ensino e a aprendizagem. Mesmo que você tenha 80 alunos presenciais, se você tiver compromisso docente, você perceberá que determinado aluno não está bem, ou chega atrasado... De alguma forma, você terá um olhar diferenciado desse sujeito. O facilitador é também ter um número razoável de alunos. Não acredito que elas tenham que ser muito pequenas. Eu tenho salas muito pequenas e isso às vezes não é bom, no entanto o número pequeno é muito bom para a interação. Quando eu entrei na Pedagogia, eu saí de uma escola de freiras, na zona norte de São Paulo e entro na PUC à noite. Eram muitas descobertas e novidades e eu tive muita dificuldade em Sociologia. Eu procurei o professor e ele me respondeu: "*Passou no vestibular, se vire!*" Saiu andando pelo corredor e não me deu nenhuma resposta. O outro facilitador, se você acredita que o aluno pode, é ter uma conversa com ele e buscar bibliografias (não rebaixar o conteúdo) adequadas ao conhecimento prévio dos alunos. Fazer roteiros de leitura é também um facilitador. Mas em linhas gerais, é o número de alunos mesmo.

Flávia- Independente da própria concepção que esse professor possa ter, se a turma é realmente muito numerosa haverá muita dificuldade para os feedbacks

e o acompanhamento mais individual que essa abordagem pressupõe. É necessária uma aproximação maior entre o professor e o aluno.

Cristiane- O outro elemento facilitador é trabalhar com os alunos em duplas ou trios. Se você tem 90 alunos, você terá 30 para olhar melhor. Trabalhar com os agrupamentos.

Flávia- Verdade. Eu acho que em linhas gerais eram essas as questões que me permitiriam compreender melhor a trajetória de vocês com relação à avaliação. Eu agradeço demais essa nossa conversa, o nosso bate papo. Estou muito feliz com as notícias que foram relatadas. Vêm desafios, mas a nossa carreira é composta disso.

Cristiane- Eu que agradeço pela oportunidade. Esse curso de formação de professores que você está finalizando mora no meu coração.

(...)